



Concepciones de la comunidad educativa sobre el patrimonio cultural inmaterial y su uso didáctico: un estudio exploratorio

Conceptions of the educational community on intangible cultural heritage and its didactic use: an exploratory analysis

DOI: 10.7203/DCES.44.26628

Silvia García-Ceballos

Universidad de Zaragoza, sgceballos@unizar.es
ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-7661-3001>

Pilar Rivero

Universidad de Zaragoza, privero@unizar.es
ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-6757-7598>

Alodia Rubio-Navarro

Universidad de Zaragoza, arubio@unizar.es
ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-0908-9385>

José Manuel González-González

Universidad de Zaragoza, joseman@unizar.es
ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-0383-2721>

RESUMEN: Diversas investigaciones han revelado una valoración y un tratamiento didáctico del patrimonio cultural inmaterial (PCI) desigual entre los docentes de Latinoamérica, España y Portugal. Buscando obtener una panorámica integral de la situación del PCI en la educación iberoamericana, se desarrolla un estudio que persigue descubrir las concepciones del profesorado sobre esta tipología patrimonial, el uso didáctico que hacen de ella y las problemáticas que experimentan para abordarla. Este trabajo presenta los resultados preliminares obtenidos a partir de las respuestas de 52 docentes a un cuestionario cualitativo. La información recogida, analizada desde la Teoría Fundamentada mediante un proceso de triple codificación, apunta a una asincronía entre las concepciones sobre el PCI, valorado fundamentalmente como catalizador de vínculos identitarios, y la aplicación didáctica que se hace de este, en la que predominan metodologías expositivas que desatienden los procesos evaluativos. Se concluye que las categorías elaboradas pueden servir específicamente al entendimiento educativo-patrimonial del PCI, al obtenerse un modelo de interpretación que diverge en algunos aspectos de marcos teóricos previos.

PALABRAS CLAVE: Educación patrimonial, concepciones, profesorado, Iberoamérica, identidad

ABSTRACT: Several studies have revealed an unequal valuation and didactic approach to intangible cultural heritage (ICH) among teachers in Latin America, Spain and Portugal. To obtain a comprehensive overview of the situation of ICH in Ibero-American education, this study aims to discover the conceptions that educators hold about this heritage typology, the didactic use they make of it and the problems they experience when teaching about it. This paper presents the preliminary results obtained from the responses of 52 teachers to a qualitative questionnaire. The data collected, analysed from Grounded Theory through a triple coding process, points to an asynchrony between the conceptions about ICH, mainly valued as a catalyst of identity bonds, and the didactic implementation of it, in which expositive methodologies prevail, disregarding the evaluative processes. It is concluded that the developed categories can specifically serve the heritage-educational understanding of the ICH, by obtaining a model of interpretation that diverges in some respects from previous theoretical frameworks.

KEYWORDS: Heritage education, conceptions, teachers, Ibero-America, identity

Fecha de recepción: mayo de 2023
Fecha de aceptación: junio de 2023

Este trabajo se ha desarrollado durante una estancia de investigación en la UC Chile financiada por el grupo de investigación ARGOS (S50_23R, Gobierno de Aragón). Forma parte de una investigación doctoral subvencionada mediante una ayuda FPU (Ministerio de Universidades) e integrada en el proyecto PID2020-115288RB-I00: "Competencias digitales, procesos de aprendizaje y toma de conciencia sobre el patrimonio cultural: educación de calidad para ciudades y comunidades sostenibles" (MCIN/AEI/10.13039/501100011033). Se vincula igualmente al proyecto "Concepciones y valoración del patrimonio inmaterial aragonés entre estudiantes y profesorado: Análisis de los factores de impacto en su conformación y estrategias para su mejora" financiado por la Cátedra Johan Ferrández d'Heredia de lenguas propias de Aragón y patrimonio inmaterial aragonés (Universidad de Zaragoza – Gobierno de Aragón).

1. INTRODUCCIÓN

A finales del siglo pasado, diversos grupos de ciudadanos, publicaciones académicas e instituciones comenzaron a cuestionar la concepción que tradicionalmente se había sostenido acerca del patrimonio. Frente a un discurso arraigado en planteamientos decimonónicos, que asignaba a los bienes culturales y naturales un valor intrínseco objetivo derivado de su interés científico, histórico o estético (Choay, 1992; Smith, 2006), con el cambio de milenio el acento patrimonial pasó a situarse en las personas.

En el plano institucional, textos como la *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial* (UNESCO, 2003) y el Convenio de Faro (Consejo de Europa, 2005) reconocían que las personas eran responsables no solo del cuidado y transmisión del patrimonio, sino también las conformadoras de este: mediante los valores, significados y afectos depositados en determinadas manifestaciones de su entorno, eran las comunidades humanas las que dotaban a los bienes de su condición patrimonial. De forma acompasada, en ese momento surgían en España las primeras tesis centradas en la educación patrimonial (Cuenca, 2002; Fontal, 2003a), que proponían un enfoque holístico y relacional del patrimonio. En base a estas propuestas, la expresión material del patrimonio pierde preponderancia, para ser sustituida por una visión que enfatiza su capacidad para servir como vehículo de comprensión del medio –tanto pasado como actual–, construir puentes entre las personas e, incluso, promover la mejora social.

Dos décadas más tarde, sin embargo, la concepción monumentalista y materialista del patrimonio todavía predomina en diversos sectores sociales (Fontal et al., 2020). Tal vez debido al peso de la tradición decimonónica, o tal vez a causa de la reciente traducción legal española de la Convención de 2003, el patrimonio cultural inmaterial (PCI) sigue siendo escasamente reconocido por la ciudadanía y, en particular, por la comunidad educativa española (entre otros, Castro-Fernández et al., 2020; López-Fernández et al., 2021; Marín y Fontal, 2020). Por el contrario, profesores y estudiantes de contextos educativos como el chileno (Collao-Donoso, 2019) sitúan el patrimonio intangible en el mismo plano de relevancia que las manifestaciones materiales, entendiéndolo como consustancial al fenómeno patrimonial.

Atendiendo a estas diferencias socioculturales en la valoración del PCI, se plantea la necesidad de investigar de forma global las concepciones que sostienen acerca de este los agentes educadores del ámbito iberoamericano y el modo en que lo abordan desde sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta polifonía de voces tiene el potencial de alumbrar los diversos motivos que llevan a un diferente reconocimiento de lo intangible, diagnosticar su situación presente en las aulas y otros entornos pedagógicos, y trazar acciones para la mejora conjunta de la educación patrimonial. Se diseña con este propósito un cuestionario de corte cualitativo orientado a los diferentes países de Iberoamérica, que atiende a tres objetivos específicos: 1) explorar el concepto de PCI que manejan los educadores y los valores que estos le atribuyen; 2) conocer las finalidades y características de los procesos de enseñanza-aprendizaje que involucran al PCI; y 3) descubrir las dificultades y necesidades que manifiestan los docentes para educar *en* y *para* estas manifestaciones patrimoniales, como punto de partida para guiar el desarrollo de futuras investigaciones y materiales didácticos destinados a la educación para el PCI.

El diseño de dicho instrumento de investigación parte de la revisión de los trabajos previos en el ámbito de las concepciones patrimoniales y el tratamiento educativo del PCI, que presentamos en un primer apartado. A continuación, se describe la metodología y el procedimiento seguidos para su elaboración y primeras aplicaciones, de las que se han obtenido una categorización preliminar presentada y puesta en diálogo con otras investigaciones en el cuarto y quinto epígrafes de este trabajo. Si bien las primeras informaciones recogidas apuntan en la misma dirección que investigaciones previas –una conceptualización e incorporación didáctica del PCI inferior a otras

tipologías patrimoniales–, la fotografía de la educación patrimonial inmaterial deberá seguir revelándose en un futuro, para así aportar una comprensión profunda de su situación actual en Iberoamérica.

2. PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL: PERSPECTIVAS EDUCATIVAS EN LAS AULAS Y LOS MUSEOS

La noción de PCI se presenta por primera vez en la *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*, siendo definida como

los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas –junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes– *que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. [...] se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana.* (UNESCO, 2003, art. 2, cursiva propia)

Esta conceptualización ha sido calificada por diversos autores de ambigua y contradictoria, problemáticas que derivan de ser esta un intento de inclusión, en el sistema de listas institucionalizado por la UNESCO, de los diversos entendimientos del patrimonio en el Sur global (Alivizatou, 2011; Bortolotto, 2014; Kreps, 2009). Para unos, el énfasis que este texto hace sobre el carácter autorreconocido, cambiante e identitario de las realidades patrimoniales estaría dando validez a una concepción relacional de estas –en términos propios de la educación patrimonial–, y no tanto instituyendo una nueva tipología de bienes (Fontal y Gómez-Redondo, 2015; Fontal, 2022; Smith y Campbell, 2018). Sin rechazar estos presupuestos, otros autores han defendido la utilidad de esta diferenciación a nivel operativo para la gestión del PCI (González-Cambeiro, 2015), así como que el reconocimiento de este estaría visibilizado una manifestación formal diferente del patrimonio (Kirshenblatt-Gimblett, 2004). Esta “nueva forma” patrimonial no se caracterizaría por su materialidad y su aspiración de pervivencia a través de un soporte físico, sino por poseer una intencionalidad sensorial y simbólica que es procesual e inaprensible mediante objetos.

Pese a los complejos solapamientos entre la noción de PCI y el enfoque relacional propio de la educación patrimonial, en los últimos años han aparecido publicaciones pioneras que han abordado las manifestaciones intangibles desde esta disciplina y desde otras afines a la Didáctica de las Ciencias Sociales. Estos trabajos han reflexionado sobre el valor del PCI para la educación (Santacana y Llonch, 2015) –un aporte simbiótico, en tanto que la UNESCO entiende la acción educativa como factor crucial para la salvaguardia del patrimonio–, así como sobre la presencia y tratamiento de estas manifestaciones en los currículos escolares y en los programas educativos de diferentes instituciones (Fontal y Martínez-Rodríguez, 2017; 2018; Martínez-Rodríguez, 2019). Esta última línea de trabajo ha diagnosticado una inclusión todavía mínima del PCI en el contexto escolar español, con escasa inserción en la normativa académica y con propuestas didácticas minoritarias que tienden a carecer de un diseño instruccional adecuado.

Del mismo modo, las investigaciones sobre percepciones del profesorado en activo y en formación demuestran que este agente educador apenas incorpora la dimensión intangible del patrimonio en sus discursos y prácticas docentes. Esta situación se produce con independencia de su momento formativo o profesional, del nivel educativo en el que imparten docencia y de su especialidad. El profesorado manifiesta haber recibido menor formación en PCI frente a otras tipologías patrimoniales (Fontal et al., 2021), apenas reconoce lo inmaterial y lo natural en un mismo plano de importancia que lo cultural material (López-Fernández et al., 2021) y le atribuye una utilidad didáctica modesta (Gómez-Carrasco et al., 2020; Miralles et al., 2017). Sin embargo, Felices-De la Fuente et al. (2020) identificaron que los futuros docentes de Ciencias Sociales en Secundaria sí

asignaban al PCI un notable potencial como recurso para la enseñanza de la Historia –por encima, incluso, de elementos como el patrimonio artístico o los monumentos–. A pesar de estas actitudes, el mismo estudio recogió que los participantes en la práctica encontraban numerosas dificultades para definirlo y para incorporar las manifestaciones inmateriales en sus procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Por su parte, Moreno-Vera et al. (2020) encontraron que los futuros docentes de Infantil y Primaria llegan a valorar las tradiciones, las fiestas y el folclore con puntuaciones incluso superiores al patrimonio artístico. Pese a ello, se observa que otras tipologías del PCI como la vestimenta o las técnicas artesanales reciben las puntuaciones más bajas. Esto revela una concepción igualmente restringida del patrimonio intangible, que parece estar todavía arraigada en conceptos de origen etnológico y tradicionalista –contraponiendo este tipo de patrimonio a lo contemporáneo, urbano y cambiante, como han criticado Cummings (2018) o Martínez-Rodríguez (2019)–.

La coexistencia de resultados divergentes respecto a la concepción del PCI entre docentes puede deberse a que estos estudios han abordado, desde planteamientos tanto cuantitativos como cualitativos, las actitudes hacia el patrimonio de manera global. No obstante, al investigar en particular la visión del profesorado acerca del patrimonio inmaterial –y, más concretamente, musical–, Martínez-Rodríguez et al. (2022) han observado una tendencia similar a la que teorizada por Felices-De la Fuente et al. (2020): una clara apreciación del potencial del PCI como elemento clave para la educación sostenible, pero combinada con necesidades formativas para poder conceptualizar e identificar correctamente este tipo de manifestaciones.

Considerando la relevancia de los mensajes emanados desde el museo como institución con finalidad pedagógica, otra línea de investigación ha analizado tanto los discursos patrimoniales de estos centros (Cuenca et al., 2018) como el de su personal (Martín-Cáceres y Cuenca, 2011). Aunque estas publicaciones no incorporan una dimensión específica para el análisis del PCI, la escasa integración holística de manifestaciones patrimoniales detectada entre las instituciones parece apuntar a que las expresiones inmateriales tampoco son consideradas en la práctica museística.

Si bien el análisis de las concepciones patrimoniales de los educadores es una de las líneas de investigación prioritarias de la educación patrimonial –en tanto que actores claves para la formación de la ciudadanía– (Fontal y Ibáñez-Etxeberria, 2017), se detecta que en el caso español las percepciones docentes acerca del PCI no se han abordado de manera sistematizada, careciendo por tanto de un marco teórico que permita comprender a la situación de las expresiones intangibles en los espacios educativos. Por su parte, en el contexto iberoamericano son abundantes las experiencias destinadas a la sensibilización ciudadana hacia estas manifestaciones patrimoniales (entre otros, Peña-Garnica, 2021; Rodríguez, 2014), pero existe igualmente una ausencia de estudios teóricos que recojan el sentido y las características de la acción docente para el PCI. Capturar la situación concreta del PCI en los discursos educativos requiere, en consecuencia, del diseño de instrumentos de investigación que atiendan particularmente a este, y que incorporen la voz de todos los agentes educadores involucrados en su enseñanza.

3. MÉTODO

A partir del objetivo general de investigación propuesto –descubrir las percepciones acerca del PCI de los agentes educadores del contexto iberoamericano–, se plantea desde la Teoría Fundamentada un estudio exploratorio que busca elaborar una categorización incipiente sobre las concepciones docentes y el tratamiento didáctico del patrimonio inmaterial en el ámbito educativo. Para la recogida de datos, se elabora un cuestionario *ad hoc* de corte cualitativo, que se distribuye a partir de la plataforma Google Forms. Posteriormente, las respuestas obtenidas se analizan a través un proceso de triple codificación (Charmaz, 2006; Glaser y Strauss, 1967). El diseño del instrumento, la selección de participantes y los procedimientos de recogida y almacenamiento de datos fueron aprobados en septiembre de 2022 por el Comité de Ética Científica de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

3.1. Participantes

Se propone un muestreo intencionado heterogéneo o de variación máxima para abordar las divergencias y los posibles patrones comunes entre las percepciones de los educadores iberoamericanos (Palinkas et al., 2015). Para la selección de participantes, se establecen tres criterios de inclusión: que estos desarrollen su labor profesional en uno de los 22 países iberoamericanos – situados en América o en Europa y de lengua castellana o portuguesa–; que estén implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje del PCI; y que trabajen o tengan contacto profesional con un nivel educativo de carácter obligatorio. No obstante, la dificultad para encontrar casos representativos en determinados países provoca que en última instancia se aplique un muestreo por avalancha, mediado por el contacto con centros de enseñanza universitaria y redes de trabajo que ayuden a localizar posibles participantes. Hasta el momento, han participado en el estudio 52 educadores, 3 de los cuales desarrollan su labor profesional en instituciones museísticas en España (2) y Cuba (1), mientras los 47 restantes lo hacen en centros escolares. Estos se encuentran situados mayoritariamente en España (36), así como en Chile (8), Colombia (2), Panamá (2), Venezuela (1) y Brasil (1). Dado que la muestra se acota al profesorado que imparte docencia en niveles de escolarización obligatoria, se contabilizan 33 profesores en Educación Secundaria/Media y 18 en Primaria/Básica. Todos los participantes han cumplimentado el documento de consentimiento informado, alojado en la misma plataforma que el cuestionario, y se ha garantizado su anonimato mediante la pseudonimización.

3.2. Instrumento

Se elabora un cuestionario cualitativo *ad hoc* destinado a recoger las percepciones educativas sobre el PCI. Este instrumento se considera el más idóneo al pretender abarcar una diversidad de perspectivas entre educadores formales y no formales procedentes de puntos geográficos y situaciones educativas muy diferentes (Braun et al., 2021; Jansen, 2013), siendo asimismo un instrumento metodológico recurrente en la investigación de concepciones patrimoniales docentes (Castro-Fernández et al., 2020; López-Fernández et al., 2021). Las dimensiones de exploración propuestas toman como punto de partida las obtenidas por Castro-Fernández et al. (2020), concretándose en cinco: 1) dimensión sociodemográfica de los participantes; 2) concepto del PCI; 3) valor atribuido al PCI; 4) procesos de enseñanza-aprendizaje en torno al PCI; y 5) dificultades y necesidades educativas en torno al PCI. En base a estas se redactan un total de 18 preguntas, siendo 4 de ellas de tipo multirresposta –para facilitar la identificación geográfica y laboral de los participantes en la primera dimensión– y otras 14 abiertas –con el fin de captar la multiplicidad de exposiciones y argumentos de los participantes–. La redacción de estas varía ligeramente en algunos ítems, con el propósito de adaptarse al contexto formal y no formal (Tabla 1). El cuestionario se distribuye y almacena a través de la plataforma gratuita Google Forms.

TABLA 1. Instrumento para la recogida de datos de educadores formales

Dimensión de exploración	Núm. del ítem	Pregunta
Dimensión sociodemográfica	1	Indique en qué localidad y país se sitúa el centro educativo en el que trabaja.
	2	Indique la titularidad del centro en el que trabaja.
	3	Indique con qué niveles educativos trabaja.
	4	Indique su especialidad.
Concepto del PCI	5	Cuando lee o escucha la palabra "patrimonio", ¿qué elementos o manifestaciones suelen venirle a la mente?
	6	Indique hasta un máximo de 5 ejemplos de patrimonio inmaterial que considere interesantes o relevantes.
	7	En la pregunta anterior, ¿por qué motivos ha escogido esos ejemplos?
Valor atribuido al PCI	8	¿Qué valor considera que tiene el patrimonio inmaterial para la sociedad?
	9	¿Qué valor considera que tiene el patrimonio inmaterial para usted como individuo?
	10	¿Qué puede aportar el trabajo con el patrimonio inmaterial a la educación?
Procesos de enseñanza-aprendizaje en torno al PCI	11	¿Realiza en su aula actividades relacionadas con el patrimonio inmaterial?
	12	En relación con el patrimonio inmaterial, ¿cuántas actividades realiza, aproximadamente, durante un año?
	13	¿Qué objetivos educativos persigue con estas actividades?
	14	¿Qué contenidos trabaja en estas actividades?
	15	¿Qué metodologías y qué recursos utiliza en estas actividades?
Dificultades y necesidades educativas en torno al PCI	16	¿Cómo evalúa estas actividades?
	17	¿Cuáles son los principales inconvenientes o dificultades para trabajar el patrimonio inmaterial en el aula?
	18	¿Qué ayudas o recursos necesitaría para mejorar la enseñanza-aprendizaje del patrimonio inmaterial en el aula?

Fuente: Elaboración propia (2022)

3.3. Procedimientos de recogida y análisis de información

La recogida de datos se realiza entre octubre de 2022 y marzo de 2023, contactando en una primera fase con centros museísticos y colaboradores iberoamericanos del grupo de investigación mediante mensajería electrónica –actuando estos últimos como intermediarios con centros educativos y docentes en activo–. Los educadores que acceden a participar voluntariamente en el estudio reciben por correo el link de acceso al cuestionario, configurado de tal modo que se garantice su anonimato. No obstante, y debido a la baja representatividad de la muestra –que se concentra fundamentalmente en el territorio español–, a partir de febrero de 2023 se repite el proceso recurriendo a otras redes de trabajo que facilitan la participación de docentes del ámbito cubano, chileno y panameño.

El análisis de las respuestas al cuestionario se lleva a cabo con el software de tratamiento cualitativo NVivo 14, al basarse este en el modelo de codificación propio de la Teoría Fundamentada. Siguiendo el proceso de triple codificación propuesto por Charmaz (2006) y Glaser y Strauss (1967), se desarrolla en primer lugar una fase de codificación inicial o abierta para identificar en el texto los conceptos e ideas más recurrentes entre los educadores mediante el método *in vivo*. En un segundo momento de codificación axial se reagrupan los códigos iniciales alcanzando la saturación de las categorías, que en el tercer ciclo de codificación selectiva llevan a transformar las cuatro dimensiones de exploración inicialmente planteadas –sin considerar la sociodemográfica– en tres categorías axiales a partir de las que interpretar las concepciones sobre el PCI de los educadores.

Esta categorización preliminar se apoya teóricamente en los estudios previos sobre valores y enfoques patrimoniales elaborados por Cuenca (2002), Fontal (2003b) y Martín-Cáceres y Cuenca (2015), entre otros. También tiene en consideración las investigaciones previas sobre vínculos y procesos identitarios (Fontal y Marín, 2018; Fontal y Gómez-Redondo, 2015; Gómez-Redondo, 2013; Martín-Cáceres y Cuenca, 2015) y el tratamiento didáctico del patrimonio en las aulas y los museos (Castro-Fernández et al., 2020; Cuenca et al., 2018; Martín-Cáceres y Cuenca, 2011).

4. RESULTADOS

Se presenta una categorización tentativa de las respuestas obtenidas por los educadores. En esta no se incluye el análisis de los elementos sociodemográficos ni se atiende específicamente a la diversidad de perspectivas entre educadores de contextos formales y no formales, debido a que todavía no existen datos representativos de los diferentes países que permitan comprender, de forma holística, las percepciones del PCI en el ámbito iberoamericano.

4.1. Concepto del PCI entre los educadores

Los ítems 6, 7, 8 y 9 del cuestionario se centran en explorar cuáles son aquellas manifestaciones inmateriales que los participantes consideran significativas, así como el valor que atribuyen a estas y a las expresiones del PCI en general. A partir de las respuestas obtenidas, se elaboran 4 categorías teóricas: tipología de PCI, valor atribuido, perspectiva patrimonial y sentido identitario (Tabla 2).

La identificación y reconocimiento de manifestaciones del PCI concuerdan, mayoritariamente, con la clasificación de estas propuestas por la UNESCO, a saber: “a) tradiciones y expresiones orales, incluido el idioma como vehículo del patrimonio cultural inmaterial; b) artes del espectáculo; c) usos sociales, rituales y actos festivos; d) conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo; e) técnicas artesanales tradicionales” (UNESCO, 2003, art. 2). No obstante, algunas de las expresiones patrimoniales mencionadas por los participantes no atienden a los criterios de transmisión generacional, recreación constante y atribución de sentido de identidad y continuidad, a partir de los cuales la institución supranacional delimita el concepto de PCI –criticados por autores como Cummings (2018) o Smith (2006) por formar parte de un “discurso patrimonial autorizado” restrictivo–. Este es el caso de expresiones contemporáneas como puedan ser el cine, subculturas

underground, recuerdos y anécdotas personales o encuentros familiares. Cabe destacar, asimismo, que son limitadas las menciones a las fiestas locales, los oficios tradicionales y los modos de vestir.

TABLA 2. Categorías, subcategorías y descriptores relativos al concepto del PCI

Categoría	Subcategoría	Descriptor
Tipología de PCI	Expresiones institucionalizadas	Manifestaciones recogidas en la clasificación de la UNESCO (2003) o coincidentes con todos sus elementos definitorios
	Expresiones contemporáneas	Manifestaciones que todavía no han vivido un proceso de transmisión generacional
	Elementos materiales	Bienes tangibles a los que se les atribuye un carácter representativo de determinadas manifestaciones del PCI
	Experiencias personales	Percepciones sensoriales, recuerdos y vivencias propias
	Tesoros vivos/personas	Personas con testimonios y conocimientos valiosos. Personas con las que se establecen vínculos valiosos
Perspectiva patrimonial	Neutralizada	PCI como elementos socioculturales propios de la vida diaria, sin un valor en particular reconocido
	Excepcionalista-monumentalista	PCI como elementos únicos de cada sociedad, reconocidos por su singularidad, antigüedad, complejidad técnica o grado de participación social
	Conservacionista	PCI como elementos del pasado en riesgo de desaparición, que necesitan ser preservados bajo cualquier circunstancia
	Diversidad	PCI como manifestaciones de la singularidad de cada sociedad y de la riqueza sociocultural del conjunto de la humanidad
Valor atribuido	Nulo	Ausencia de atribución explícita de valores al PCI
	Económico	Capacidad del PCI para generar ingresos mediante su comercialización o explotación turística
	Académico-científico	PCI como elemento que aporta conocimiento sobre las sociedades pasadas y presentes, permitiendo el enriquecimiento y avance de determinadas disciplinas
	De transformación personal	PCI como elemento que lleva a ampliar la conciencia personal del “ser en el mundo” y la comprensión de la propia existencia
	Simbólico-comunicativo	PCI como referentes culturales que expresan la cosmovisión de sociedades pasadas y presentes, dando la posibilidad de interpretarlas y de interaccionar con estas últimas
	Identitario	PCI como elemento de cohesión comunitaria, arraigo territorial y sentido de pertenencia
Sentido identitario	Neutralizado	Ausencia de reflexión o explicitación sobre la vinculación identitaria con y a través el PCI, estableciendo una relación circunstancial con las manifestaciones que se dan en el contexto más próximo
	Individual	Entendimiento del PCI como elemento que configura una identidad propia y diferenciada a nivel individual de la de otras personas o comunidades
	De grupo propio	Entendimiento del PCI como elemento que manifiesta la identidad diferenciada de cada comunidad y que refuerza los vínculos con la comunidad de pertenencia
	De potencial identificador	Entendimiento del PCI como posible punto de encuentro y diálogo entre individuos/comunidades, que permite creación nuevas identidades

Entre las respuestas sobresalen perspectivas de carácter conservacionista, que asocian el PCI a manifestaciones y expresiones heredadas del pasado en una situación de vulnerabilidad perpetua y que, consecuentemente, implican el imperativo de su salvaguardia. Estas generalmente se hallan asociadas a la consideración de valores simbólico-comunicativos o identitarios, que recalcan el modo en el que el PCI permite acceder a imaginarios diferentes al propio y activar un sentido de comunidad entre aquellos que lo conocen o practican.

4.2. Procesos de enseñanza-aprendizaje del PCI

El tratamiento didáctico que se hace del PCI en las aulas y los museos se ha querido conocer a través de las respuestas recogidas desde los ítems 10 al 16. Mediante cuatro categorías teóricas se han abarcado las diferentes aportaciones pedagógicas que los docentes atribuyen al PCI, el sentido educativo que le otorgan mediante su diseño curricular, y las tipologías de actividades de aprendizaje y evaluación a partir de las cuales lo abordan didácticamente (Tabla 3).

TABLA 3. Categorías, subcategorías y descriptores relativos al tratamiento educativo del PCI

Categoría	Subcategoría	Descriptor
Aporte educativo	Interno	Conocimiento, comprensión, sensibilización y cuidado del PCI
	Conocimiento del medio	Conocimiento y comprensión de otros elementos socioculturales y ambientales a partir de su interacción con el PCI
	Perspectiva histórica	Fuente histórica para la adquisición de perspectiva y conciencia temporal
	Formación cívica	Valores para el respeto de la multiculturalidad. Compromiso con la mejora social y del entorno.
	Transformación personal	Formación integral de la persona a través de la apertura de mente, la sensibilidad estética y el autoconocimiento
	Identidad e identización	Creación y refuerzo de vínculos intergeneracionales, cohesión social y procesos de socialización
Sentido educativo	Lúdico	Elemento complementario utilizado para distender el clima del aula o hacer más atractivos otros contenidos
	Transversal	Contenidos abordados superficialmente a través de otros núcleos temáticos
	Actitudes cívicas	Formación en valores de respeto, convivencia y cuidado del entorno
	Actitudes patrimoniales	Formación en valores de respeto, valoración y cuidado del PCI
	Conceptos patrimoniales	Contenidos conceptuales destinados a conocer y comprender el PCI
	Identitario	Comprensión de la identidad local, regional o nacional. Generación de vínculos entre el alumnado o con el medio

Actividades didácticas	Expositivas	Clase magistral y observación de recursos audiovisuales
	Gamificadas	Juegos o propuestas lúdicas para abordar el PCI
	Procedimentales	Práctica de manifestaciones del PCI, como baile, teatro, música y narración de relatos o leyendas.
	Dialógico-investigativas	Propuestas de indagación a través del trabajo con fuentes primarias, la interacción con otros educandos y el diálogo con miembros de la comunidad
	Salidas al entorno	Visitas escolares a elementos patrimoniales materiales o a manifestaciones del PCI
Actividades de evaluación	Anecdótica	Evaluación no sistemática ni planificada, centrada en valorar la motivación o la satisfacción del educando
	Autoevaluación	Evaluación de los conocimientos o competencias adquiridas por el propio educando
	Pruebas y producciones escritas	Ejercicios, fichas y actividades del libro de texto, redacciones individuales o exámenes escritos
	Proyectos	Valoración de productos orales, escritos o de otra naturaleza desarrollados a través de metodologías activas

Las aportaciones que el PCI puede realizar a la enseñanza de diversas materias se juzgan vinculadas a las propias de la Didáctica de las Ciencias Sociales –educación para la ciudadanía, educación patrimonial, o educación histórica–. Al trabajarlo en el aula, los educadores tienden mayoritariamente a perseguir objetivos conceptuales, que se correlacionan con actividades expositivas que apenas consideran los procesos evaluativos.

4.3. Dificultades y necesidades en la educación para el PCI

Como dos caras de una misma moneda, se integran dentro de una misma dimensión las dificultades percibidas por los educadores para abordar didácticamente el PCI en las aulas y los museos (ítem 17) y los posibles apoyos y recursos que les ayudarían a revertir esta situación (ítem 18). La categorización elaborada (Tabla 4) revela que las problemáticas en las que más inciden los educadores derivan de una percepción de falta de competencia, a causa de sentir carencias formativas, y de un exceso de contenidos curriculares que cubrir –que inevitablemente reducen el tiempo que pueden destinar a trabajar el PCI–. Cabe mencionar la consideración, por parte de algunos docentes, de la multiculturalidad en las aulas como una limitación a la hora de educar para el PCI. Consecuentemente, las ayudas demandadas por los docentes se plantean como soluciones a estas dificultades: programas formativos, racionalización del currículo y, especialmente, materiales didácticos que sean significativos para los educandos.

TABLA 4. Categorías, subcategorías y descriptores relativos a las dificultades y necesidades educativas para el PCI

Categoría	Subcategoría	Descriptor
Dificultades	Desafección de los educandos	Desconocimiento, desinterés y desmotivación hacia el aprendizaje del PCI
	Coyuntura del aula/centro	Excesivo número de estudiantes por grupo y diversidad cultural. Falta de coordinación docente y restricciones del centro para organizar salidas
	Déficit de formación/falta de recursos	Percepción de desconocimiento y falta de capacitación para abordar didácticamente el PCI. Problemas para encontrar y acceder a recursos didácticos
	Sobrecarga y limitaciones curriculares	Exceso de contenidos curriculares y falta de flexibilidad de los mismos para trabajar el PCI, de lo que a su vez derivan limitaciones temporales
	Accesibilidad limitada a sus manifestaciones	Dificultad para contactar con “tesoros vivos” y naturaleza esporádica de las manifestaciones del PCI
Necesidades	Formación docente	Mayor incorporación de contenidos relativos al PCI en la formación previa. Cursos específicos con oferta continua
	Oferta de recursos didácticos	Mayor número y accesibilidad de materiales educativos. Creación de recursos digitales.
	Recursos económicos	Apoyo económico del centro u otras instituciones para realizar actividades y salidas al entorno
	Transformación institucional	Ajustes en la ratio de las aulas y en el volumen de contenidos curriculares. Cambios en la cultura docente.
	Participación social	Mayor contacto con la comunidad local y con especialistas en temas patrimoniales

5. DISCUSIÓN

Expresiones patrimoniales como las celebraciones locales, la vestimenta y los trabajos artesanales han sido incluidas como ejemplos de PCI en investigaciones previas de tipo cuantitativo, obteniendo puntuaciones moderadas frente a otros tipos de bienes patrimoniales (Felices-De la Fuente et al., 2020; Gómez-Carrasco et al., 2020; Moreno-Vera et al., 2020). En el presente estudio, el menor número de referencias a estos tres tipos de manifestaciones –frente a otros fenómenos inmateriales como la lengua, la música o la danza– podría ser un indicativo de que el profesorado tal vez no asigne al PCI una valoración inferior a otras realidades patrimoniales, sino que no considere como especialmente significativas las tipologías seleccionadas en trabajos previos.

Por otra parte, en base a la categorización elaborada se aprecian sentidos y valores atribuidos al PCI que difieren de los marcos de referencia ofrecidos por Cuenca (2002), Fontal, (2003b) y Martín-Cáceres y Cuenca (2015). Si bien perspectivas como la conservacionista pueden interpretarse desde los enfoques fetichista y temporal propuestos por Martín-Cáceres y Cuenca (2015), la continua interacción de estos dos factores la hace destacar como un prisma interpretativo particular del PCI.

Tanto esta perspectiva conservacionista como la de diversidad se basan, por lo general, en un valor identitario. Al destacar este por encima de cualquier otro tipo de valor, se han analizado también los vínculos identitarios que el profesorado establece con las manifestaciones inmateriales, encontrando escalas equiparables a las construidas por Martín-Cáceres y Cuenca (2015): una visión del PCI como configurador de una cosmovisión y unos comportamientos singulares a cada persona –

escala individual–, el PCI como expresión de significados compartidos por cada comunidad y como vehículo de cohesión social –escala social–, y el PCI como facilitador del encuentro simbólico entre diferentes individuos y comunidades –más próxima, en este caso, al proceso de identización colectiva que plantean Fontal y Gómez-Redondo (2015) que a la poliidentidad observada por Martín-Cáceres y Cuenca (2015)–.

La arquitectura didáctica para la patrimonialización propuesta por Fontal (2003b) permite comprender los diferentes sentidos didácticos que se confieren a la educación para el PCI. Sin embargo, se aprecia que las respuestas de algunos educadores se centran únicamente en el abordaje de las expresiones inmateriales como una realidad exclusiva y, casi, excluyente –independientemente del procedimiento del que se acompañe: conocimiento, valoración, disfrute, cuidado, etc.–, mientras que otros lo conciben desde un enfoque holístico próximo al planteado por Cuenca (2002), como elemento con interacciones complejas con el entorno y con potencial impacto directo en el modo de ser en el mundo del educando. La distancia entre ambas concepciones lleva a categorizar un valor educativo del PCI a nivel interno –de tipo autorreferencial, educación sobre el PCI para el PCI– diferenciado de otro tipo de perspectivas pedagógicas, que ponen en comunión las distintas finalidades formativas de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Esta segunda categoría también explora dimensiones que en otros estudios han sido abordadas de manera diferenciada, considerando por separado el nivel de integración curricular y la finalidad educativa del patrimonio (Castro-Fernández et al., 2020). En este caso, la inclusión curricular anecdótica observada en estas investigaciones previas se ha codificado en función de los objetivos perseguidos por los educadores: una utilización lúdica, motivada por el deseo de amenizar otros contenidos, y una incorporación transversal, que sí reconoce un valor intrínseco a la educación para el PCI pero como elemento aclaratorio o implícito a otros contenidos. El abordaje de los vínculos identitarios, aunque puede entenderse como consustancial a la Educación Patrimonial, se establece como una categoría independiente debido nuevamente al gran número de referencias explícitas a este contenido. Desde la perspectiva de Gómez-Redondo (2013) y Fontal y Gómez-Redondo (2015), la consideración de los procesos identitarios requiere, en el plano educativo, de ir un paso más allá de los procedimientos de la secuencia de patrimonialización. Esto implica que es necesario haber logrado que el educando conozca, comprenda, respete y valore previamente las realidades patrimoniales para así lograr su patrimonialización –la apropiación simbólica del elemento patrimonial–, proceso umbral que posibilita introducir un segundo ciclo de procedimientos de identización.

La predominancia de procesos metodológicos de naturaleza expositiva y que prestan poca atención a la evaluación concuerdan con los resultados de Fontal y Martínez-Rodríguez (2018) en su revisión de programas educativos destinados al PCI en España, demostrando así una asincronía entre las concepciones de los educadores acerca del valor educativo del PCI y la traducción de estas en su práctica docente habitual. Por su parte, la categorización de obstáculos y necesidades didácticas es casi coincidente con la Castro-Fernández et al. (2020), lo que parece indicar que estas percepciones son generalizables a toda la educación para el patrimonio. Esta reiteración longitudinal de problemáticas, implícita o explícitamente manifestadas por los educadores, parece apuntar a que es necesaria una búsqueda de soluciones conjuntas a cualquier tipo de realidad patrimonial desde la investigación en educación patrimonial.

6. CONCLUSIONES

Ante la escasez de investigaciones destinadas al binomio educación-PCI y la desigual valoración de lo intangible percibida en el ámbito iberoamericano, se han querido explorar las percepciones de los educadores sobre el concepto y el valor de estos fenómenos patrimoniales, el enfoque didáctico que hacen del mismo y las dificultades que vivencian en su acción docente para el PCI. A partir de los datos recopilados, se ha elaborado un sistema de categorías para abordar específicamente las concepciones epistemológicas y de *praxis* docente sobre el PCI, en vistas a servir

como base de interpretación y de trabajo para avanzar hacia una consideración integrada de los fenómenos patrimoniales intangibles en el entendimiento holístico del patrimonio. Los resultados obtenidos no son conclusivos al no haber cubierto todavía una muestra significativa del contexto iberoamericano –que, al concentrarse mayoritariamente en el ámbito español, sigue actualmente en proceso de ampliación para garantizar la representatividad del panorama iberoamericano–, así como no haberse alcanzado la saturación de algunas de las categorías. Pese a ello, la interpretación de los datos en base a estudios previos permite esbozar una primera imagen de las percepciones docentes sobre el PCI, especialmente en lo referido a la educación formal española.

Este modelo interpretativo de concepciones sobre el patrimonio inmaterial refiere categorías y subcategorías de análisis ya observadas por otros autores, como las relativas a la dimensión identitaria (Martín-Cáceres y Cuenca, 2015; Fontal y Gómez-Redondo, 2015) o las dificultades y necesidades percibidas por los educadores en su práctica profesional (Castro-Fernández et al., 2020). Sin embargo, las perspectivas y los valores desde los que los docentes interpretan el PCI, así como sus aportes en el espacio educativo, revelan una especificidad que apunta hacia la necesidad de profundizar e integrar estas concepciones en un paradigma holístico de las realidades patrimoniales.

En relación con el primer objetivo de investigación, se destaca una conceptualización rica y variada del PCI por parte de docentes y educadores en museos, que refieren una gran diversidad de manifestaciones inmateriales. Varias de ellas desafían la definición institucionalizada del patrimonio, estando determinadas por los afectos que los educadores vinculan a expresiones contemporáneas o patrimonios personales –siendo precisamente este componente afectivo el que determina para Smith (2006) un cambio en la mirada patrimonial–. En consecuencia, se puede concluir que el PCI actúa entre los docentes como un catalizador especialmente potente de los vínculos identitarios en los que se basa el enfoque relacional propuesto por Fontal (2003b, 2022), y que el escaso reconocimiento del patrimonio intangible diagnosticado en estudios previos podría ser consecuencia de las tipologías de PCI presentadas en sus instrumentos de recogida de datos (Felices-De la Fuente et al., 2020; Gómez-Carrasco et al., 2020; Moreno-Vera et al., 2020).

En segundo lugar, estas perspectivas se reflejan en la valoración pedagógica que se hace del patrimonio inmaterial, puesto que buena parte de los educadores aspira tanto a introducir procesos de patrimonialización en el espacio educativo como a fortalecer y generar vínculos identitarios. El énfasis realizado por los docentes sobre estas finalidades didácticas diverge del sentido que concedían al patrimonio intangible las investigaciones de Felices-De la Fuente et al. (2020), Gómez-Carrasco et al. (2020) y Miralles et al. (2017), en las que se exploraba el valor atribuido por el profesorado al patrimonio como recurso para la educación histórica –donde el PCI alcanzaba puntuaciones moderadas–. Por ello, es posible inferir que la valoración y el tratamiento que los docentes realizan de las expresiones intangibles se encuentran más próximos a los planteamientos didácticos de la educación patrimonial que a los de la Didáctica de la Historia. No obstante, y aunque los docentes buscan cubrir estos objetivos educativos para el PCI desde una gran diversidad de propuestas didácticas, siguen imperando prácticas expositivas en las que el patrimonio muchas veces no es más que un complemento a otro discurso considerado prioritario. Esto a su vez entraña una desatención a la evaluación de estos contenidos patrimoniales, lo que limita la reflexión de los educadores sobre sus procesos de enseñanza-aprendizaje para el PCI de los educandos.

Los agentes educativos formales y no formales son conocedores de esta disonancia, refiriendo una gran cantidad de dificultades con relación a la tercera categoría de análisis. Para darles respuesta, inciden en la necesidad de recibir mayor formación en educación para el PCI, tener acceso a recursos didácticos de calidad y flexibilizar la normativa educativa. Si bien este último aspecto escapa de nuestro alcance, estas demandas exigen seguir fomentando la investigación y la transferencia desde el ámbito universitario, así como potenciar la generación de comunidades de aprendizaje que transformen la cultura del centro y el contexto social (Castro-Fernández et al., 2020).

Como se ha indicado, el estadio inicial de esta investigación constituye actualmente su principal limitación, puesto que queda pendiente amplificar la voz de los educadores patrimoniales no formales

y de las realidades educativas de otros ámbitos de Iberoamérica. Esta triangulación de perspectivas puede alumbrar caminos que permitan a la educación patrimonial avanzar de forma conjunta, identificando así las causas que llevan a una menor valoración de lo inmaterial en determinados contextos, y las estrategias que favorecen su abordaje didáctico. Asimismo, este estudio exploratorio plantea diferentes derivas metodológicas. Atendiendo a aquellas de corte cualitativo, las categorías preliminares establecidas requieren perfilarse mediante entrevistas en profundidad a los educadores, para así comprender plenamente los sentidos que estos atribuyen al PCI y la educación para este. Del mismo modo, resulta imprescindible tener en consideración al segundo actor que interviene en los procesos de enseñanza-aprendizaje para el PCI: los estudiantes. En la actualidad se está avanzando en esta segunda línea para poder así triangular las perspectivas de educandos y educadores.

Hablar de educación para el PCI y educación patrimonial implica un pleonasma. La dimensión inmaterial del patrimonio se caracteriza, intrínsecamente, por enfatizar la importancia de los vínculos que las personas establecemos con los elementos de nuestro entorno. De este modo, se hace posible avanzar hacia un entendimiento relacional y holístico del patrimonio, que considere todas sus vertientes: tangible e intangible, histórica y presente –si no futura–, legada y recreada, e inevitablemente humana.

Referencias

- Alivizatou, M. (2011). Intangible Heritage and Erasure: Rethinking Cultural Preservation and Contemporary Museum Practice. *International Journal of Cultural Property*, 18(1), 37-60. <https://doi.org/10.1017/S094073911100004X>
- Bortolotto, C. (2014). La problemática del patrimonio cultural inmaterial. *Culturas. Revista de Gestión Cultural*, 1(1), 1-22. <https://doi.org/10.4995/cs.2014.3162>
- Braun, V., Clarke, V., Boulton, E., Davey, L. y McEvoy, C. (2021). The online survey as a qualitative research tool. *International Journal of Social Research Methodology*, 24(6), 641-654. <https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1805550>
- Castro-Fernández, B., Castro-Calviño, L., Conde-Miguélez, J. y López-Facal, R. (2020). Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(3), 77-96. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81620>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Choay, F. (1992). *Alegoría del patrimonio*. Editorial Gustavo Gili.
- Collao-Donoso, D. N. (2019). ¿De qué hablamos cuando hablamos de patrimonio?: conceptualizaciones de los agentes educativos y de los estudiantes de la ciudad de Valparaíso, Chile. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(2), 137-149. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v34i2.1882>
- Consejo de Europa (2005). Convenio Marco del Consejo de Europa sobre el valor del patrimonio cultural para la sociedad. Faro, 27-X-2005. *Serie de Tratados del Consejo de Europa*, 199. <https://rm.coe.int/16806a18d3>
- Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria* (Tesis doctoral, Universidad de Huelva). Arias Montano - Repositorio de la Universidad de Huelva. <http://hdl.handle.net/10272/2648>
- Cuenca, J. M., Molina-Puche, S. y Martín-Cáceres, M. J. (2018). Identidad, ciudadanía y patrimonio. Análisis comparativo de su tratamiento didáctico en museos de Estados Unidos y España. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 194(788), 1-13. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2007>
- Cummings, C. (2018). ICH and safeguarding: museums and contemporary ICH (let the objects out of their cases and make them sing). En C. Waelde, C. Cummings, M. Pravis y H. Enright (Eds.),

- Research Handbook on Contemporary Intangible Cultural Heritage: Law and Heritage* (pp. 273-293). Edward Elgar Publishing <https://doi-org.bucm.idm.oclc.org/10.4337/9781786434012>
- Felices-De la Fuente, M. M., Chaparro-Sainz, Á. y Rodríguez-Pérez, R. A. (2020). Perceptions on the use of heritage to teach history in Secondary Education teachers in training. *Humanities and Social Sciences Communications*, 7, 123. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00619-3>
- Fontal, O. (2003a). *La educación patrimonial: definición de un modelo integral y diseño de sensibilización* (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo.
- Fontal, O. (2003b). *La educación patrimonial: Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Trea.
- Fontal, O. (2022). *La educación patrimonial centrada en los vínculos: El origami de bienes, valores y personas*. Trea.
- Fontal, O. y Gómez-Redondo, C. (2015). Evaluación de Programas Educativos que abordan los procesos de patrimonialización. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 29, 89-118. <https://doi.org/10.7203/dces.29.3960>
- Fontal, O. y Ibáñez-Etxeberria, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, 375, 184-214. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340>
- Fontal, O. y Marín, S. (2018). Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(3), 483-500. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57754>
- Fontal, O. y Martínez-Rodríguez, M. (2017). Evaluación de programas educativos sobre Patrimonio Cultural Inmaterial. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 69-89. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400004>
- Fontal, O. y Martínez-Rodríguez, M. (2018). Analysis of educational designs in intangible cultural heritage programmes: the case of Spain. *International Journal of Intangible Heritage*, 13, 189-202. <https://www.ijih.org/volumes/article/712>
- Fontal, O., Martínez-Rodríguez, M., Ballesteros-Colino, T. y Cepeda, J. (2021). Percepciones sobre el uso del patrimonio en la enseñanza de la Educación Artística. Un estudio con futuros profesores de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.3), 67-86. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91269>
- Fontal, O., Martínez-Rodríguez, M. y Cepeda, J. (2020). La significación social del patrimonio: Análisis sobre la percepción del patrimonio en la Comunidad de Madrid. *Aula Abierta*, 49(1), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.17-24>
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.
- Gómez-Carrasco, C. J., Miralles, P., Fontal, O., y Ibáñez-Etxeberria, A. (2020). Cultural heritage and methodological approaches-an analysis through initial training of history teachers (Spain-England). *Sustainability*, 12(3), 933. <https://doi.org/10.3390/su12030933>
- Gómez-Redondo, C. (2013). *Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: Diseño de un artefacto educativo para la identización* (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid). UVaDOC. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/3568>
- González-Cambeiro, S. (2015). *La salvaguardia del patrimonio inmaterial en España* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Jansen, H. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 5(1), 39-72. <http://publicaciones.unitec.edu.co/ojs/>
- Kirshenblatt-Gimblett, B. (2004). Intangible Heritage as a Metacultural Production. *Museum International*, 56(1-2), 52-65. <https://doi.org/10.1111/j.1350-0775.2004.00458.x>
- Kreps, C. (2009). Indigenous curation, museums, and intangible cultural heritage. En L. Smith y N. Akagawa (Eds.), *Intangible Heritage* (pp. 193-208). Routledge.

- López-Fernández, J. A., Medina, S., López, M. J. y García-Morís, R. (2021). Perceptions of Heritage among Students of Early Childhood and Primary Education. *Sustainability*, 13, 10636. <https://doi.org/10.3390/su131910636>
- Marín, S., & Fontal, O. (2020). Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en torno al Patrimonio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(4), 917-933. <https://doi.org/10.5209/aris.64657>
- Martín-Cáceres, M. J. y Cuenca, J. M. (2011). La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en los museos: la perspectiva de los gestores. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 99-122. <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/1114/792>
- Martín-Cáceres, M. J. y Cuenca, J. M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 33-54. <https://doi.org/10.6018/j/222491>
- Martínez-Rodríguez, M. (2019). *La educación patrimonial inmaterial: análisis del currículo y evaluación de programas* (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid). UVaDOC. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/39468>
- Martínez-Rodríguez, M., Hernández-De la Cruz, J. M., Aso, B. y Ciriza, C. D. (2022). Musical Heritage as a Means of Sustainable Development: Perceptions in Students Studying for a Degree in Primary Education. *Sustainability*, 14(10), 6138. <https://doi.org/10.3390/su14106138>
- Miralles, P., Gómez-Carrasco, P. J. y Rodríguez-Pérez, R. A. (2017). Patrimonio, competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje. Un análisis de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Estudios pedagógicos*, 43(4), 161-184. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400009>
- Moreno-Vera, J. R., Ponsoda-López de Atalaya, S., López-Fernández, J. A. y Blanes-Mora, R. (2020). Holistic or traditional conceptions of heritage among early-childhood and primary trainee teachers. *Sustainability*, 12(21), 8921. Scopus. <https://doi.org/10.3390/su12218921>
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N. y Hoagwood, K. (2015). Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research. *Administration and Policy in Mental Health*, 42(5), 533-544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Peñas-Garnica, D. F. (2021). La voz de la mujer afro como medio de preservación de la herencia cultural raizal en el Archipiélago de San Andrés, Santa Catalina y Providencia: aproximaciones desde la etnoeducación, la pedagogía crítica y la comunicación popular. *Revista Brasileira de Educação*, 6, e260073. <http://doi.org/10.1590/S1413-24782021260073>
- Rodríguez, R. (2014). El radioteatro como herramienta educativa para promover el patrimonio inmaterial: hombres y mujeres del mar en el sur de Chile. *Cuadernos.info*, 35, 29-18. <http://doi.org/10.7764/cdi.35.664>
- Santacana, J. y Llonch, N. (2015). *El patrimonio cultural inmaterial y su didáctica*. Trea.
- Smith, L. (2006). *Uses of Heritage*. Routledge.
- Smith, L. y Campbell, G. (2018). The Tautology of “Intangible Values” and the Misrecognition of Intangible Cultural Heritage. *Heritage & Society*, 10(1), 26-44. <https://doi.org/10.1080/2159032X.2017.1423225>
- UNESCO (2003). *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. UNESCO.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

García-Ceballos, S., Rivero, P., Rubio-Navarro, A. y González-González, J.M. (2023). Concepciones de la comunidad educativa sobre el patrimonio cultural inmaterial y su uso didáctico: un estudio exploratorio. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 44, 85-100. DOI: 10.7203/DCES.44.26628