

CONCEPTUALIZACIÓN DEL PATRIMONIO EN ENTORNOS DIGITALES MEDIANTE REFERENTES IDENTITARIOS DE MAESTROS EN FORMACIÓN*

OLAIA FONTAL MERILLAS¹ 

BENITO ARIAS MARTÍNEZ² 

TANIA BALLESTEROS-COLINO³ 

PABLO DE CASTRO MARTÍN⁴ 

RESUMEN: Esta investigación permite conocer cómo conceptualizan el patrimonio los estudiantes del Grado en Maestro de Primaria de la Universidad de Valladolid y determinar el modo en que los vínculos se construyen e intervienen en la generación de identidades. Se utilizaron $N = 472$ textos publicados en el entorno digital www.pesonasypatrimonios.com entre los años 2018 y 2021. En los análisis, se emplearon técnicas de minería de textos. Los resultados confirmaron el carácter opuesto entre los modelos de conceptualización histórico e identitario. Se constató la presencia de términos semánticos asociados a las cinco dimensiones del patrimonio y a todos los verbos contenidos en la SPP, si bien se observó que la conceptualización ligada al monumento mantiene todavía una fuerte presencia.

Palabras-clave: Educación patrimonial. Patrimonialización. Formación de maestros. Identización. Patrimonio cultural.

HERITAGE CONCEPTUALIZATION IN DIGITAL ENVIRONMENTS THROUGH TRAINEE TEACHER IDENTITY REFERENTS

ABSTRACT: The research aim is to know how the students of the Primary Teacher Degree at the University of Valladolid conceptualize heritage and determine the way in which links are built and intervened on the generation of identities. $N = 472$ texts published in the digital environment www.pesonasypatrimonios.com between 2018

1. Universidad de Valladolid – Facultad de Educación y Trabajo Social – Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal – Valladolid, España. E-mail: olaia.fontal@uva.es

2. Universidad de Valladolid – Facultad de Educación y Trabajo Social – Departamento de Psicología – Valladolid, España. E-mail: benito.arias@uva.es

3. Universidad de Valladolid – Facultad de Educación y Trabajo Social – Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal – Valladolid, España. E-mail: tania.ballesteros@uva.es

4. Universidad de Valladolid – Facultad de Educación y Trabajo Social – Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal – Valladolid, España. E-mail: pabloluis.castro@uva.es

*Esta investigación se ha desarrollado en el marco del proyecto “Modelos de Aprendizaje en Entornos Digitales de Educación Patrimonial” (Ref.: PID2019-106539RB-I00/ AEI/ 10.13039/501100011033), financiado por la Agencia Estatal de Investigación, Ministerio de Ciencia e Innovación y Universidades (Gobierno de España) y Fondos FEDER.

Editores de Sección: Luana Costa Almeida y Xavier Rambla

and 2021 were used. Text mining techniques were used to analyze the data. The results confirm the opposite character between the historical and identity conceptualization models. The presence of semantic terms associated with the five dimensions of heritage and all the verbs contained in the SPP were confirmed, although the conceptualization linked to the monument still maintains a strong presence.

Keywords: Heritage education. Patrimonialization. Teacher training. Identification. Cultural heritage.

CONCEITUALIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO EM AMBIENTES DIGITAIS ATRAVÉS DE REFERÊNCIAS DE IDENTIDADE DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO

RESUMO: Esta pesquisa permite-nos conhecer como os alunos do Curso de Licenciatura da Universidade de Valladolid conceptualizam o património e determinam a forma como os vínculos se constroem e intervêm na geração das identidades. Foram utilizados $N = 472$ textos publicados no meio digital www.pesonasypatrimonios.com entre os anos 2018 e 2021. Foram utilizadas técnicas de mineração de texto nas análises. Os resultados confirmaram o carácter oposto entre os modelos de conceitualização histórica e identitária. Verificou-se a presença de termos semânticos associados às cinco dimensões do património e a todos os verbos contidos no SPP, mas a conceitualização ligada ao monumento ainda mantenha uma presença forte.

Palavras-chave: Educação patrimonial. Patrimonialização. Treinamento de professor. Identificação. Património cultural.

Introducción

Dimensiones en la Conceptualización del Patrimonio

Como hemos defendido en estudios previos, el concepto de patrimonio cultural se estructura atendiendo a cinco dimensiones: Primera: la naturaleza del bien (material, inmaterial, espiritual; tangible/intangible) (FONTAL, 2003); Segunda: las esferas identitarias, determinadas por el sentido de propiedad/pertenencia que afecta al bien (individual/privada, comunitaria/colectiva, social y universal) (FONTAL, 2008); Tercera: los valores que se proyectan sobre los bienes culturales (histórico, estético, identitario, emocional, simbólico...) (FONTAL, 2020); Cuarta: la escala en relación con el contexto (íntimo/privado, familiar, local, comunitario, nacional, internacional, global...) y Quinta: el marco temporal que afecta al bien (pasado, histórico, en herencia, presente, eterno...) (FONTAL, 2013).

En las dos últimas décadas hemos transitado desde una conceptualización del patrimonio materialista, monumentalista, universal y basada en la relación con el territorio, hacia una visión que sitúa lo inmaterial como eje, humanizada y articulada a partir del concepto de vínculo entre bienes y personas (FONTAL, 2003, 2013). En efecto, los individuos y colectivos se sitúan como agentes clave en la conexión de la herencia con el presente cultural, y proyectan valores, connotaciones y discursos que reposan sobre la forma en que conceptualizan el patrimonio (APAYDIN, 2017, p. 352, 358). En este camino, patrimonio e identidad se nutren de la experiencia acumulada para conjugar o mantener una cosmovisión particular (BAHTIYAR KARADENIZ, 2020, p. 42). Como consecuencia, durante las dos últimas décadas hemos asistido a ejemplos que persiguen asegurar la sostenibilidad cultural de una minoría, incorporando metodologías, entornos y procesos de corte educativo (ARAR; EL-HIJA, 2017, p. 76-78).

Estudios recientes han orientado sus investigaciones en esta dirección: la estrategia integral para la eco-rehabilitación patrimonial en Malta se basó en el análisis de las percepciones, niveles de conciencia y actitudes de todas las partes interesadas en la regeneración sostenible del patrimonio construido (WISMAYER; HAYLES; MCCULLEN, 2019). En esa misma línea, Bahtiyar Karadeniz (2020, p. 61) analizó las percepciones sobre los valores y activos del patrimonio cultural turco, cuyos resultados apuntan a la conciencia como componente principal que permite asegurar la continuidad del patrimonio cultural. Apaydin (2017) estudió la forma en que se construyen las percepciones sobre el patrimonio en el plano local y los factores de éxito, destacando la participación y la interacción de la comunidad como elementos facilitadores que permiten alcanzar una historia plural.

En otro vértice, marcadamente educativo, destacan las investigaciones que abordan las percepciones y conocimientos sobre el Patrimonio Mundial (RÖLL; MEYER, 2020), y cómo el uso de apps promueve la conciencia sobre la importancia de su preservación (POONG; YUME YAMAGUCHI; TAKADA, 2017). Aquellos que indagan en las percepciones sobre el patrimonio que tienen los docentes (LUCAS; DELGADO-ALGARRA, 2020) permiten afirmar que el modo en que las personas y los grupos conceptualizan el patrimonio delimita sus posibilidades de continuidad (CONSEJO DE EUROPA, 2005); por eso, el papel de los maestros es esencial en la configuración del concepto de patrimonio de las generaciones mundiales (MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ; FONTAL, 2020) y, precisamente, el modo en que conceptualicen el patrimonio influirá decisivamente en las elecciones preferentes en su enseñanza (MARÍN-CEPEDA; FONTAL, 2020).

El Patrimonio en la Formación de Maestros

En los últimos años, la literatura científica se ha encargado de analizar el papel que tiene el patrimonio dentro de la formación de maestros (CHAPARRO; FELICES, 2019) (GÓMEZ-CARRASCO et al., 2020; MIRALLES-MARTÍNEZ; GÓMEZ-CARRASCO; RODRÍGUEZ, 2017), mostrando que, si bien el profesorado tiene una alta valoración hacia el patrimonio como recurso didáctico, presenta carencias a la hora de definirlo desde una óptica compleja. El análisis de las leyes educativas internacionales, apunta a una creciente presencia del patrimonio dentro de los currículos (MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ; FONTAL, 2020; ORIOLA REQUENA, 2019; PINTO; MOLINA PUCHE, 2015), dado que su naturaleza transversal lo convierte en un contenido esencial en áreas como Educación Artística, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lenguas o Educación Física.

Los itinerarios formativos de los maestros han de dar respuesta a esta tendencia e incorporar elementos que faciliten un conocimiento profundo sobre la didáctica del patrimonio (MARÍN-CEPEDA; FONTAL, 2020). El análisis de la relación entre el currículo de Educación Primaria y los Planes de Estudio de los futuros maestros en España en todas las materias que engloban aspectos ligados a la Educación Patrimonial indica que, aunque el patrimonio se encuentra presente en numerosas asignaturas, estas suelen tener un carácter optativo. Por otro lado, los planes incorporan verbos como conocer, comprender, respetar o valorar, pero dejan de lado aspectos como la puesta en valor y transmisión del patrimonio, esenciales en la secuencia SPP (FONTAL, 2003). Este hallazgo sacó a la luz un desfase entre la formación de formadores, el currículo educativo y las recomendaciones internacionales, que sitúan a las personas como agente fundamental en la transmisión del patrimonio cultural (FONTAL et al., 2017, p. 87).

Este obstáculo en el desempeño de los futuros docentes adquiere mayor relevancia si tenemos en cuenta que es el profesorado quien demanda más y mejor formación específica en didáctica del patrimonio (CASTRO CALVIÑO; LÓPEZ FACAL, 2019; CASTRO-FERNÁNDEZ et al., 2020). La carencia de formación específica deriva en un conjunto de dificultades como la falta de seguridad a la hora de programar actividades y proyectos

de educación patrimonial. Además, se identifican otros problemas, no siempre ligados al ámbito exclusivamente pedagógico, y que repercuten en una mayor carga de trabajo. En estas actividades es habitual que el grupo de estudiantes se desplace fuera del centro, lo que conlleva una serie de gestiones añadidas; también requiere colaborar con diversos agentes y espacios patrimoniales, aunque estas relaciones no siempre son todo lo fluidas que desean. Finalmente, el desconocimiento de la oferta de recursos y sus canales de contacto habituales, se solventaría con una mayor formación y capacitación en educación patrimonial (CASTRO-FERNÁNDEZ et al., 2020).

Los Entornos Digitales como Contextos para la Educación Patrimonial en la Formación de Maestros

La Educación Patrimonial emerge como disciplina esencial para abordar problemáticas complejas y retos socialmente importantes que contribuyen a alcanzar una ciudadanía crítica (COPELAND, 2014; LUCAS; DE ALBA, 2017; LUCAS; ESTEPA-GIMÉNEZ, 2016). Dentro de este fenómeno educativo es posible diferenciar entre un sujeto integrativo, que incorpora con el aprendizaje activo nuevos patrones o esquemas de conocimiento, y un objeto transmisor, en este caso ligado a la enseñanza (MARTÍN-BARBERO, 2012, p. 122), y cuya didáctica se sirve de un conjunto de activos patrimoniales como elemento clave en la configuración de identidades (CUENCA-LÓPEZ; ESTEPA-GIMÉNEZ; MARTÍN-CÁCERES, 2017).

A lo largo de las dos últimas décadas, la educación patrimonial ha ampliado sus horizontes gracias al avance de la tecnología y la cultura digital. En la actualidad, Internet constituye un medio identitario accesible y universalizado que allana el camino a la colaboración (CHNG; NARAYANAN, 2017; PIÑEIRO; IGARTUA; RODRÍGUEZ, 2018). Este contexto virtual da pie a nuevos procesos de conocimiento, comprensión, sensibilización y disfrute del patrimonio en red (FELDMAN, 2017), aunque en ocasiones también lo hace en entornos mixtos, combinando virtualidad con espacio físico. Todo ello ha derivado en un campo de estudio emergente que se conoce como la educomunicación virtual del patrimonio vinculada a la web 2.0 (NARVÁEZ-MONTOYA, 2019; MARTÍN-CÁCERES; CUENCA-LÓPEZ, 2015).

Algunos estudios (ENHUBER, 2015; OSUNA; LÓPEZ, 2015) han analizado la medida en que este entorno digital democratiza, educa y socializa el patrimonio. La comunicación se ve potenciada y el aprendizaje se convierte en una opción no sujeta a restricciones que amplía las posibilidades comunicativas y de interacción. Esta potencialidad, entendida como una oportunidad para la exploración y participación, ha despertado el interés de los espacios patrimoniales. En la última década han visto la luz numerosas herramientas web 2.0 enfocadas tanto a la gestión de la comunicación, como a su relación con el público –redes sociales, blogs, foros, wikis, etc.– (VIÑARÁS; CABEZUELO, 2012). En ellas se están generando conocimientos cuyas connotaciones pueden incidir tanto en la opinión pública, como en la percepción social y valorización del patrimonio.

La adquisición de aprendizajes en entornos digitales conlleva nuevas reglas que emergen del uso pedagógico de los recursos y herramientas disponibles en la red. Así, la competencia digital constituye un elemento imprescindible para la Educación Patrimonial (KOYA; CHOWDHURY, 2019), lo que explica el creciente uso de la geolocalización, la realidad aumentada (RA) y virtual (RV), o la gamificación, sin perder de vista las RRSS. Algunas investigaciones ligadas al ámbito informal apuntan a que estos artefactos tecnológicos suelen prestar una mayor atención a la transmisión de conceptos en perjuicio de aspectos de naturaleza procedimental y/o actitudinal (GILLATE; et al., 2018); si bien otros estudios sobre el uso de este tipo de tecnología en el aula (CIELIEBAK; KECK, 2016; FOFONCA; ZMORZENSKI; DA COSTA, 2018) convergen en que, aunque los resultados cuantitativos de los estudiantes en relación a los contenidos conceptuales se mantienen constantes, en el ámbito cualitativo sí se observan cambios como la mejora en la capacidad crítica, mayor predisposición a la participación social, la adquisición de conocimientos actitudinales o la mejora en la

capacidad autorreflexiva. Por otro lado, los estudios encuadrados en el ámbito no formal se centran en la promoción de aprendizajes a través de estas plataformas, entendidas como espacios abiertos a la reflexión que incrementan la experiencia de usuario dentro y fuera de los museos (SUZIĆ; KARLÍČEK; STRÍTESKÝ, 2016; VASSILAKIS et al., 2017), al análisis del impacto educocomunicativo que tienen los dispositivos (MASON, 2013; HUGHES; MOSCARDO, 2017) o al estudio de metodologías emergentes para la comunicación en red (GRINCHEVA, 2015).

Fontal (2003), al identificar los precedentes, fundamentos y contextos que definen las bases de la Educación Patrimonial, propone un modelo integral, revisado y ampliado a lo largo de casi dos décadas, que se apoya en la sensibilización como criterio metodológico. Para ello, identifica un conjunto de procedimientos encargados de organizar los contenidos educativos y su tratamiento didáctico. Todos ellos conforman una secuencia circular que se conoce como *Secuencia de procedimientos para la patrimonialización* (SPP), cuya estructura integra ocho etapas relacionadas con los verbos que han de dirigir el tratamiento educativo *desde y hacia* el patrimonio –conocer, comprender, respetar, valorar, sensibilizar, cuidar, disfrutar, transmitir–. Los cuatro primeros contraen las distancias entre las personas y los activos patrimoniales a través de un conjunto de valores de pertenencia y los cuatro siguientes modelan una nueva estructura relacional de naturaleza emotiva y principalmente vincular (FONTAL, 2013). A partir de este enfoque, los trabajos liderados desde el Observatorio de Educación Patrimonial de España (OEPE) han marcado una línea de investigación orientada al análisis de los entornos virtuales, destacando, entre otros, los referidos al estudio de aplicaciones en la formación de maestros (FONTAL, 2016; IBÁÑEZ-ETXEBERRIA et al., 2019; LUNA; IBÁÑEZ-ETXEBERRIA; RIVERO, 2019; LUNA; RIVERO; VICENT, 2019; IBÁÑEZ-ETXEBERRIA; FONTAL; RIVERO, 2018) y que siguen la estela de aquellas primeras investigaciones realizadas en Gran Bretaña (ECONOMOU; MEINTANI, 2011).

En continuidad con esta línea de investigación, este estudio pretende identificar patrones en la conceptualización del patrimonio de los maestros de primaria en formación a partir de la descripción de sus referentes identitarios en el entorno digital www.personasypatrimonios.com. En particular, se analiza el tratamiento de la *Secuencia de Procedimientos de Patrimonialización* (SPP) en la conceptualización del patrimonio. Finalmente, se busca identificar diferencias en la conceptualización del patrimonio en función del género.

Método

En los últimos años son cada vez más numerosas las publicaciones que tienen por objeto desentrañar material textual (no estructurado, en la mayoría de las ocasiones) y tratar de averiguar su estructura interna. La minería de textos (*text mining*) puede ayudar a la comprensión analítica de transcripciones recogidas mediante métodos cualitativos (e. g., entrevista, grupos de discusión, relatos o narraciones...), y se está extendiendo rápidamente en ámbitos tales como la sociología, la psicología, la economía o la educación (KWARTLER, 2017). En lo que atañe al ámbito educativo, la minería de textos se viene utilizando –entre otros muchos campos– en el análisis de grupos de discusión, de interacciones sociales en clase, en la detección de plagios, en la ayuda a la calificación semiautomatizada de pruebas escritas, en el análisis de foros de discusión, etc. (FERREIRA-MELLO et al., 2019). Son asimismo cada vez más numerosos los estudios en el contexto de la lingüística (e. g., JOKSIMOVIC et al., 2014) o la semántica (e. g., VAJJALA, 2018) que hacen uso de la minería de textos.

Participantes

En la investigación se han empleado $N = 472$ textos escritos entre los años 2018 y 2021, por 107 hombres y 365 mujeres, estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria en la Universidad de Valladolid, España, en el marco de las asignaturas *Fundamentos de la Educación Plástica y Visual* (2º curso) y *La Educación Artística en Espacios no Formales* (3º curso).

Para el estudio se han considerado cuatro unidades de análisis: U1: “texto”, que se refiere al total de los párrafos escritos por los 472 participantes; U2: “párrafo”, que incluye el texto escrito por una misma persona –independientemente de si formalmente se estructura en uno o varios párrafos separados por un punto y aparte–; U3: “oración”, que hace referencia a las estructuras gramaticales que cuentan con autonomía sintáctica y transmiten una idea completa; U4: “palabra”, que remite a las mínimas unidades lingüísticas dotadas de significado: verbos, sustantivos, adjetivos y pronombres (Tabla 1).

Tabla 1. Unidades de análisis

Unidad	Descripción	N
U1: Texto	Conjunto de párrafos	1
U2: Párrafo	Cada texto escrito por un sujeto	472
U3: Oración	Unidad semántica completa	3349
U4: Palabras	Unidad semántica con significado	77200
	Adjetivos	659
	Sustantivos (nombres)	2934
	Verbos	985
	Stopwords	72622

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento

FASE I. Recogida de datos: criterios de inclusión. *Personas y Patrimonios* es un proyecto del Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE) que consiste en la creación continuada de una comunidad virtual de patrimonios personales para, a través del estudio de la naturaleza de los vínculos detectados, determinar el modo en que estos se construyen y cómo intervienen en la generación de identidades. Esta recogida de información comenzó en el año 2018 con estudiantes del Grado de Maestro, todos ellos mayores de dieciocho años.

La participación se organizó a través del envío de correos electrónicos a la web del proyecto para su revisión (Fase II) y publicación posterior. La información solicitada fue una imagen en la que apareciera un bien patrimonial del concurrente y un relato –de un hecho real o imaginado– que explicase su valor, significado y sentido. Una vez se constituyó la muestra –para el presente estudio se han usado textos recogidos entre 2018 y 2021–, todas las entradas se volcaron para su estudio en un documento de texto, manteniendo la identificación informante-texto-imagen para no perder información significativa.

FASE II. Revisión de textos: criterios de exclusión. Los textos fueron analizados por tres jueces que aplicaron los siguientes criterios de exclusión: (a) vulneración de derechos, (b) textos en idioma distinto del español, (c) textos con bajo nivel de comprensión, (d) textos carentes de contenido o excesivamente breves, (e) textos poéticos o de significado no descriptivo. El resultado fue una muestra constituida por $N = 472$ textos.

FASE III. Depuración de textos. Sin alterar el significado de los textos, se corrigieron errores ortográficos, sintácticos, morfológicos, de puntuación, repeticiones y de concordancia. Este pre-procesamiento ha resultado fundamental para que el análisis no haya arrojado incoherencias ni conclusiones poco comprensibles.

Análisis de Datos

Para estudiar los datos de la muestra se han empleado técnicas de análisis propias de la minería de textos (KWARTLER, 2017; MACELI, 2016; MINER et al., 2012; WELBERS; VAN ATTEVELDT;

BENOIT, 2017), que han permitido evidenciar los patrones y relaciones que contienen. Una vez cribados y depurados, los relatos fueron sometidos a la disciplina del software KH Coder v.3 (HIGUCHI, 2021; LEE; MOON, 2017).

La intención fue realizar un análisis de las palabras que permitiese dejar a la vista información oculta en capas inferiores de las narraciones (LU; MATUI; GRACIOSO, 2019) como la frecuencia de utilización de los términos contenidos en los textos, las relaciones jerárquicas de los clusters, la asociación de palabras y la existencia de redes de co-ocurrencia, pero también con la voluntad de aprovechar la ocasión para extraer datos estadísticos descriptivos o incluso para escalarlos multidimensionalmente o someterlos al análisis de concordancia KWIC (Key Word In Context).

Se aplicaron varias codificaciones a la muestra (por sustantivos, signo de adjetivos, verbos de la SPP); también se elaboraron tablas de contingencia cruzadas (en concreto a partir del género del informante); se analizó la significación de las diferencias mediante χ^2 y, por último, se calculó la importancia relativa de los términos en función de la variable género.

Puesto que, en ocasiones, un mismo término (en función de su significado en una oración concreta) puede adoptar diferentes significados y ser, por tanto, adscribible a categorías diferentes, el filtrado ha sido acumulativo y no excluyente.

Resultados

Análisis de Palabras

Frecuencias de los Términos Utilizados

El rango de palabras utilizadas abarcó desde un mínimo de 5 a un máximo de 1334 ($M = 162.08$, $DT = 128.21$). Tras comprobar la homogeneidad de las varianzas mediante la prueba de Levene ($F = 0.683$, $p = 0.409$), se constató que la producción media de los hombres ($M = 164.38$, $DT = 156.64$) fue equiparable a la de las mujeres ($M = 161.40$, $DT = 118.83$), $t(470) = 0.211$, $p = 0.833$.

Pronombres Posesivos

Los pronombres se relacionan con la segunda dimensión del concepto de patrimonio –las esferas identitarias, determinadas por el sentido de propiedad/pertenencia que afecta al bien: individual/privada, comunitaria/colectiva, social y universal–. La consideración de algo como bien patrimonial se refiere, mayoritariamente, a la posesión individual propia (21%) o la de un tercero (14%) –que se vincula a un relato en primera persona que alude a bienes de otro, por lo general *heredados de* o *legados a* alguien–, frente a la mucho más reducida presencia de la segunda persona singular (5%) –cuyo empleo resulta forzado en una redacción autoetnográfica, salvo para una alusión figurada a lo propio– y del plural (3%).

Verbos

Habitualmente los verbos ser y estar se usan como *stopwords* pero en este caso se decidió analizar su frecuencia por la relación directa entre el verbo y la primera dimensión del concepto de patrimonio: naturaleza del bien (material, inmaterial, espiritual; tangible /intangible). El verbo más frecuente es haber (924), verbo con acepción que indica posesión –si bien en desuso en este sentido– y tener (721); ambos

señalan la importancia de la tenencia (2601 citas) en relación con los patrimonios privados e íntimos, pero no son los únicos que señalan esta línea; también están presentes otros como dar (265), querer (207), regalar (177), guardar (101), dejar (76), perder (68) o comprar (62) que ahondan en la idea de pertenencia, de modo directo o indirecto.

La concepción del patrimonio entendida como la relación entre personas y bienes, ya confirmada en estudios precedentes (CRIADO-BOADO; BARREIRO, 2013; FONTAL, 2013; FONTAL; MARÍN-CEPEDA, 2018; FONTAL; MARÍN-CEPEDA; GARCÍA-CEBALLOS, 2015; GÓMEZ-REDONDO, 2013), ha evidenciado una línea secundaria en este estudio que utiliza el bien patrimonial para establecer vínculos entre personas (1138 citas). Esta línea quedó señalada por verbos como dar (265), recordar (203), pasar (194), regalar (177), guardar (101), dejar (76), acompañar (64) y ayudar (55), que implican la conceptualización de ciertas cualidades en el objeto que, por una o ambas partes, lo elevan a la consideración de talismán o de reliquia, dotándole de una capacidad evocadora.

Una agrupación de verbos que ha emergido con potencia tras el análisis apunta las relaciones del patrimonio con lugares concretos (2109): estar (493), ir (350), ver (255), llevar (208), pasar (194), regalar (177), llegar (97), quedar (95), volver (70), mirar (64), sentar (56) y venir (50) son la prueba de la capacidad sugestiva que tienen los entornos en los que el conjunto de informantes sitúa su infancia y adolescencia o la relación con sus seres más queridos. Todos ellos se relacionan con la cuarta dimensión del concepto de patrimonio: la escala en relación con el contexto (íntimo/privado, familiar, local, comunitario, nacional, internacional, global...).

Otro importante conjunto lo forman los verbos que, contextualizados, denotan implicaciones emocionales (742 citas) en relación con el patrimonio (MAFFESOLI, 1990): recordar (203), vivir (129), significar (89), representar (75), perder (68), acompañar (64), esperar (61) y encantar (53) han corroborado la funcionalidad de los bienes patrimoniales para hacer presente la memoria o la recreación de estados de ánimo, recuerdos y personas.

Adjetivos

La presencia de adjetivos aporta datos relevantes en relación con la tercera dimensión del concepto de patrimonio: los valores que se proyectan sobre los bienes culturales (histórico, estético, identitario, emocional...).

Los adjetivos pequeño (186 citas), importante (183) y gran (106), se presentan conectados entre sí por su capacidad para señalar matices relativos a cualidades cuantificables o mensurables en términos de tamaño, resistencia, dureza, etc.; solo estos han reunido 475/1537 referencias sobre los veinte adjetivos más utilizados. Otras referencias en esta línea son mayor (49), largo (39), duro (38), igual (25), fuerte (21), capaz (21), difícil (21), lleno (21). Estas evidencias nos permiten afirmar que la relación con el patrimonio se expresa en términos de potenciación y magnificación de la percepción subjetiva, como prueba el hecho de que, salvo los términos pequeño e igual, los adjetivos utilizados se refieren al rango mayor –que también puede ser considerado el más favorable–.

Respecto a la denotación de calidad al expresarse sobre las características del patrimonio, aparecieron los adjetivos importante (183 citas), especial (110), mejor (102), simple (84), bueno (70), personal (55), nuevo (52), bonito (50), malo (31), diferente (30), todos positivos –salvo malo y simple (ambiguo)– o susceptibles de ser interpretados como tales. Seguimos, por lo tanto, en la línea que analiza el patrimonio en clave de su valor añadido o atribuido, más que su valor real.

El análisis ofreció también relaciones de preferencia en un elenco de términos: especial (110 citas),

personal (55), feliz (54), único (45), favorito (32), maravilloso (22), de nuevo con esa consideración positiva anteriormente citada.

Los relatos establecieron también el uso de adjetivos en otras direcciones interesantes: sirvieron para calificar un momento concreto –único (45 citas), triste (21), presente (20)–, señalaron relaciones de proximidad –junto (101), personal (55)– y visibilizaron la conexión emocional con los patrimonios descritos –especial (110), feliz (54), favorito (32), sentimental (31), maravilloso (22), triste (21).

Sustantivos

Los sustantivos –y sus agrupaciones semánticas– aportan información relevante en relación con la cuarta dimensión del concepto de patrimonio (la escala en relación con el contexto). Dominan nombres referidos a periodos temporales como año (375 citas), día (369), vida (351), seguidas de otros tales como momento (248), tiempo (142), infancia (54), verano (53) y hora (50), que nos han permitido confirmar cómo los bienes patrimoniales están inequívocamente vinculados a eventualidades, casi siempre relacionados con momentos vividos en el pasado, tanto por los familiares de los autores de los textos –que son, en gran medida, los anteriores poseedores de los patrimonios puestos en relieve–, como por ellos mismos.

El estudio reportó una red de relaciones referida a vocablos relacionados con el concepto de stirpe o patrimonio familiar. Así, encontramos los sustantivos abuelo (312 citas), patrimonio (209), madre (164), padre (157), familia (108), hermano (101), niño (94); a estas palabras se suman otras cuya interpretación subjetiva apunta hacia el linaje, como casa (143), amigo (119) y pueblo (76). Estos datos indican la importancia de las relaciones parentales en la construcción de bienes patrimoniales y la posibilidad de estos para reforzar el sentido de pertenencia a una familia (el término patrimonio tiene también la acepción de referirse a la hacienda recibida en herencia).

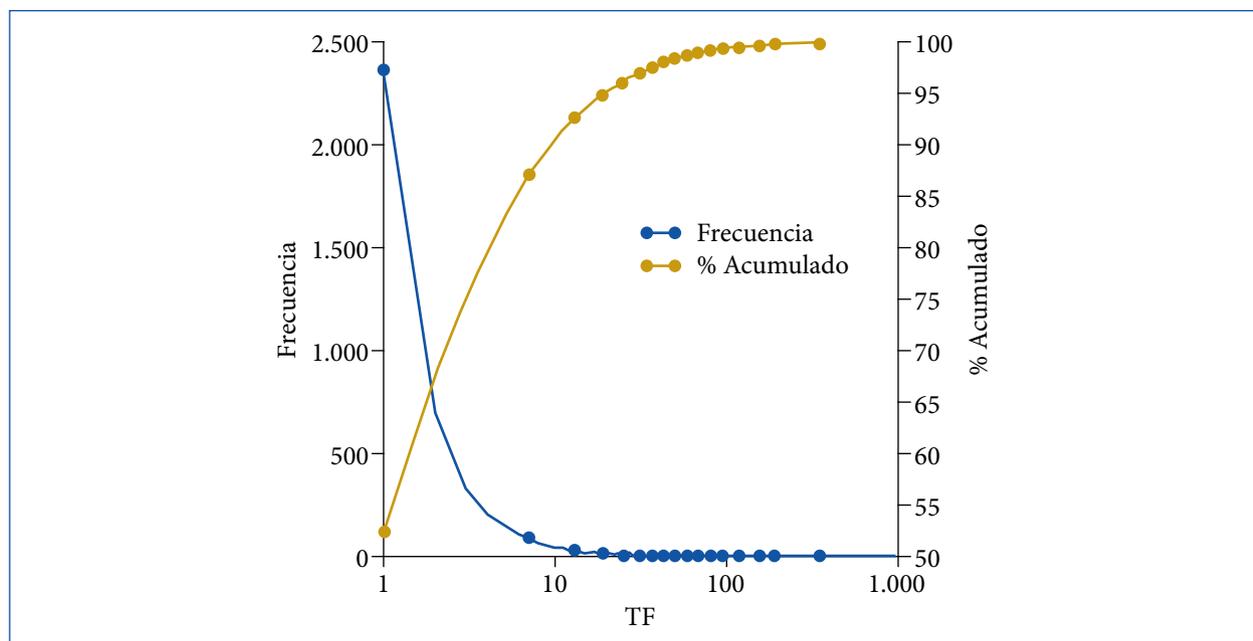
Otra agrupación semántica frecuente es la referida a los objetos. Palabras como casa (143 citas), cosa (121), foto (114), regalo (101), pulsera (92), anillo (67) e imagen (53) son sustantivos en directa relación con los bienes patrimoniales referenciados en las narraciones. Domina la palabra casa que, además de un lugar, está considerada como contexto y como un bien en los textos.

El análisis de los sustantivos indica que los patrimonios que están en contacto con la piel y cuyo uso no varía en generaciones, son los preferidos por el conjunto de informantes –joyas y objetos de adorno personal– que sienten muy próximas a las personas que se los legaron a través de estos objetos y contribuyen al refuerzo de los vínculos y la transmisión de historias (FONTAL; MARÍN-CEPEDA, 2020; LUCENA GIRALDO, 2015). Por otro lado, las fotografías tienen esa capacidad de preservar la imagen del ser querido, la memoria del acontecimiento o del instante concreto, incluso de aquello que se quiere ocultar (MORENO ANDRÉS, 2018). Así, un elemento del patrimonio material se convierte en soporte del patrimonio inmaterial (120 citas alusivas a este sistema de representación, contenidas en solo dos palabras).

Los lugares son otra agrupación semántica identificada. Si bien solo el sustantivo casa (143 citas) se refiere a un entorno propio, en el sentido estricto de posesión –con la posibilidad de contemplar un legado–, los nombres pueblo (76), mundo (65) y ciudad (63) concretan la posibilidad de aludir a un lugar en el mapa, tanto como a la apropiación simbólica de estos lugares por parte de quienes los disfruten.

Estadísticos Descriptivos

El texto incluye 4525 tipos de palabras ($M = 5.34$, $DT = 16.71$). En la Fig. 1 se muestran los términos (en eje X), la frecuencia con que aparecen en el texto (eje Y1) y el porcentaje acumulado (eje Y2).



Fuente: Elaboración propia.

Figura 1. Frecuencias y porcentajes acumulados de los términos usados en el texto Fuente: Elaboración propia.

Análisis Jerárquico de Clusters

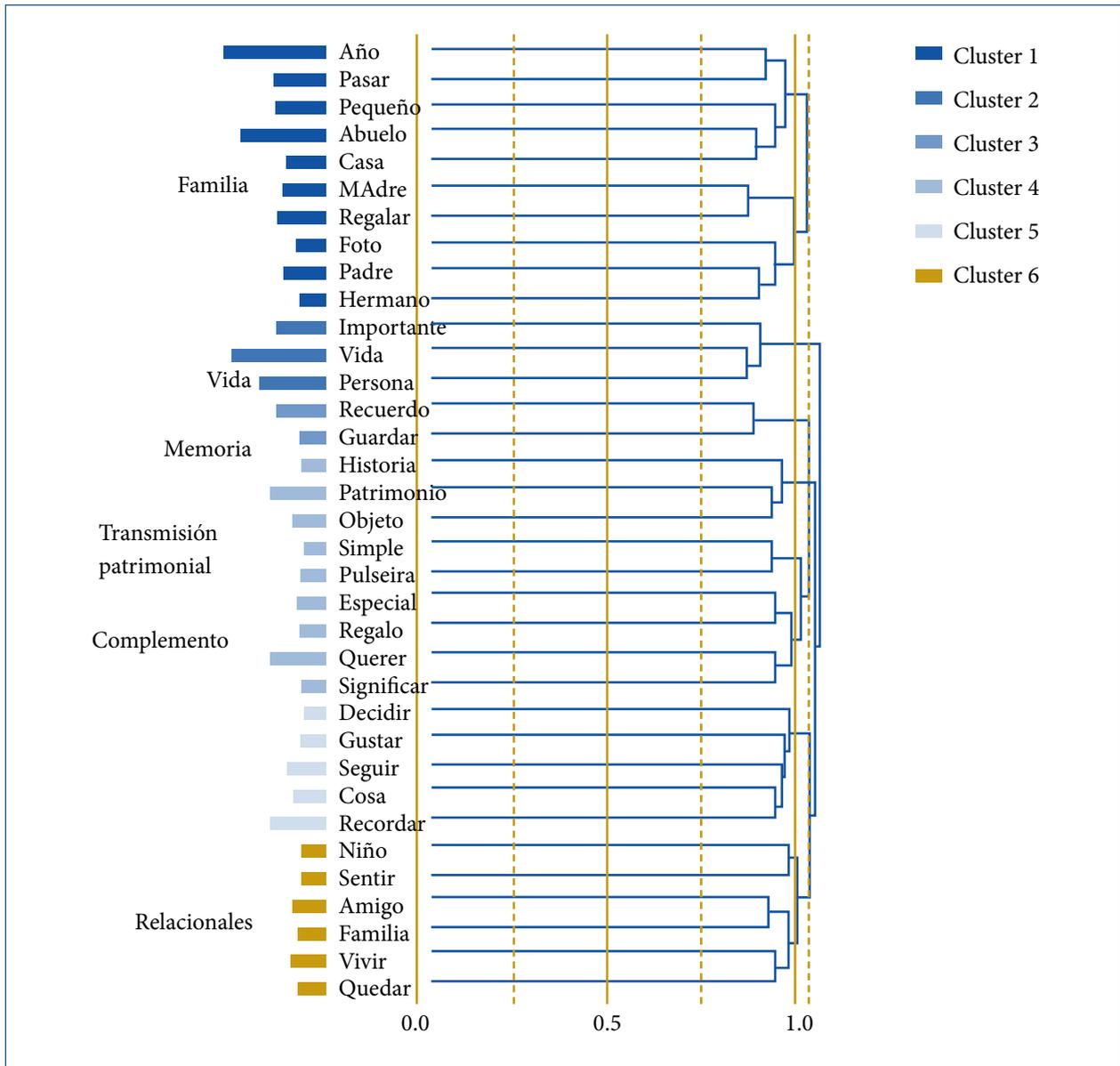
Se ha realizado un análisis de clusters (Fig. 2) para revelar las agrupaciones de los términos, utilizando las frases como unidades de análisis. A fin de llegar a una solución parsimoniosa e interpretable, se han considerado únicamente los términos con una frecuencia absoluta igual o superior a 80, y se han usado el método de Ward –al objeto de minimizar la varianza dentro de cada cluster– y la distancia de Jaccard –método apropiado a la relativa dispersión de los datos de entrada, en que los términos aparecen en un número limitado de documentos– (HIGUCHI, 2021; KASSAMBARA, 2017).

El cluster 1 lo componen diez términos en los que el concepto de patrimonio aparece íntimamente ligado a la categoría semántica “familia”, con cuatro palabras que se refieren a esta categoría con claridad: “abuelo” –la más empleada–, “padre”, “madre” y “hermano”. Los términos “casa” y “foto” también pueden incorporar connotaciones alusivas al domicilio y el álbum familiar.

El cluster 2 gira en torno a la categoría semántica “vida” que, asociada a los términos “persona” e “importante”, establece un enfoque del patrimonio relacional.

El cluster 3, vinculado a la categoría semántica “memoria”, se establece a partir de los vocablos “recuerdo” y “guardar” y apunta hacia las dimensiones material y afectiva del patrimonio, vinculada al pasado y lo familiar.

El cluster 4, orientado a la “transmisión patrimonial”, está formado por nueve términos, cuatro de los cuales hacen referencia a elementos físicos –“patrimonio”, “objeto”, “pulsera”, “regalo”– que se relacionan semánticamente mediante los verbos “querer” y “significar”; se completan con connotaciones afectivas en los vocablos “simple” y “especial” y se resumen en la propia narrativa de los informantes en el término historia. Esta agrupación denota materialidad y relación, al tiempo que manifiesta relaciones identitarias de gran fortaleza que se asientan sobre aspectos ligados al pasado, la experiencia o lo emocional. Este cluster responde con nitidez a la quinta dimensión estructurante del concepto de patrimonio (el marco temporal que afecta al bien).



Fuente: Elaboración propia.

Figura 2. Resultados del análisis de clusters.

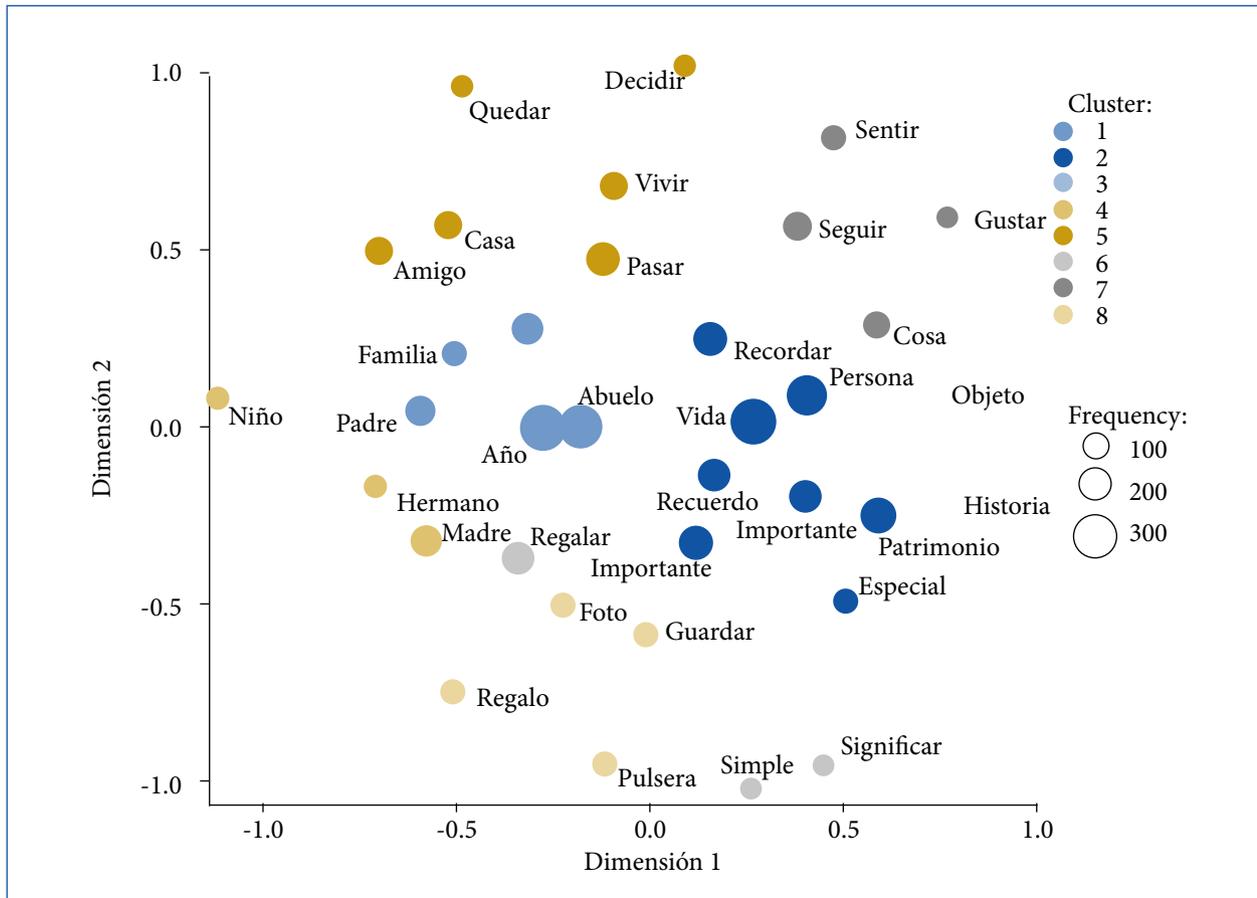
El cluster 5 lo componen cuatro verbos –“decidir”, “gustar”, “seguir”, “recordar”– de cinco palabras que apuntan al otro término del grupo –el sustantivo “cosa”–, con posibilidad de actuar como complemento directo y completar o delimitar la acción de aquellos.

El cluster 6 divide sus términos en tres verbos –“sentir”, “vivir”, “quedar”– y tres sustantivos que hacen referencia personas o grupos de personas –“niño”, “amigo”, “familia”– que indican aspectos relacionales con implicaciones familiares en las esferas de lo experiencial y lo afectivo.

Escalamiento Multidimensional

Se ha llevado a cabo un escalamiento multidimensional no métrico sobre los 35 términos con una frecuencia igual o superior a 80. Se ha usado el método de Kruskal y las distancias de Jaccard. La solución

de 2 dimensiones (Fig. 3) ha resultado en un *stress* = 0.294. La solución de 3 dimensiones ha presentado un *stress* = 0.218. A la izquierda se sitúan los términos vinculados a la dimensión familiar –“niño”, “amigo”, “hermano”, “padre”, “madre”, “familia”–, asociados con un enfoque inmaterial, mientras que a la derecha se sitúan términos asociados a lo patrimonial y tangible –“historia”, “patrimonio”, “objeto”, “cosa”–, próximo a la dimensión material y tangible. Se confirman los modelos identitario e historicista como opuestos en el espectro de la conceptualización del patrimonio (FONTAL, 2003).

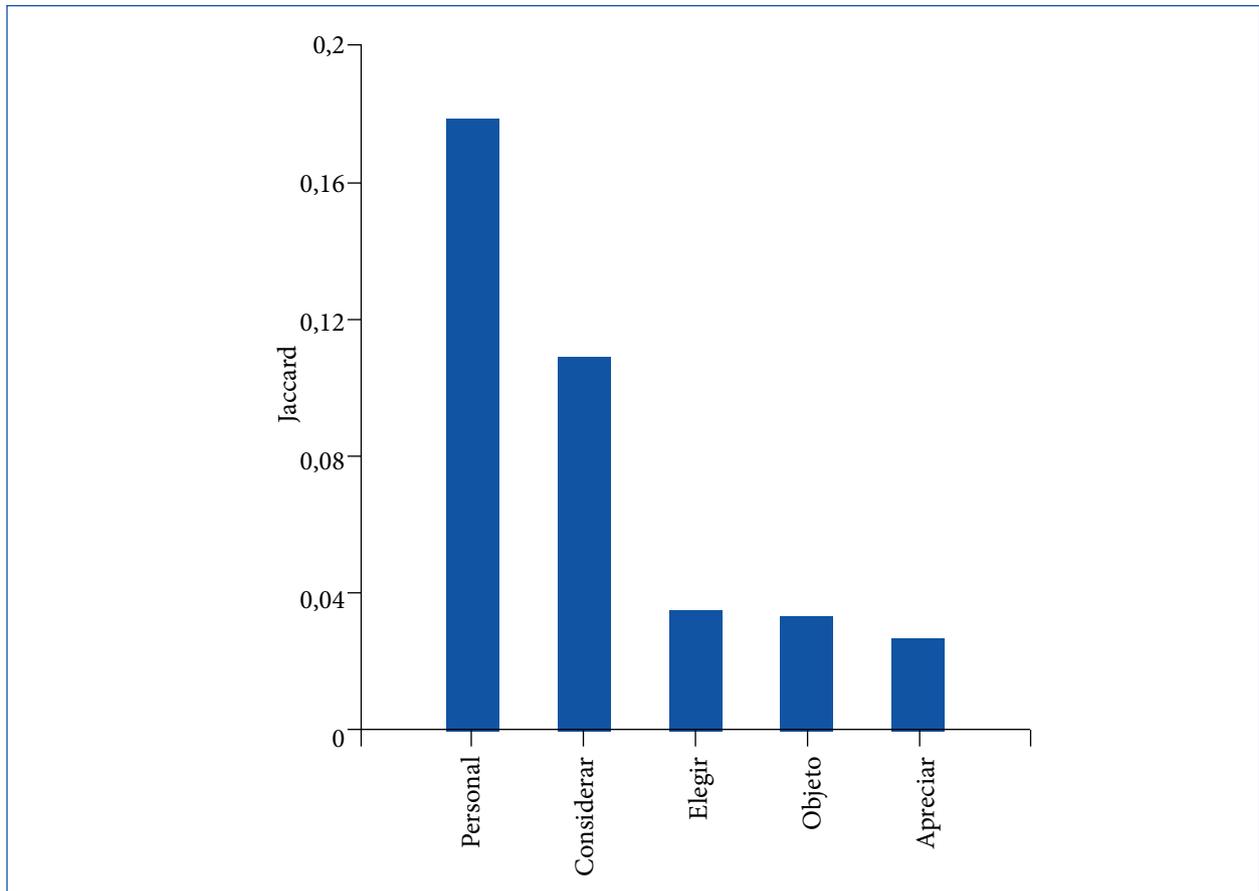


Fuente: Elaboración propia.

Figura 3. Resultados del análisis multidimensional no métrico (2 dimensiones).

Análisis de Concordancia KWIC (Key Word in Context)

Se han realizado diversos análisis de concordancia KWIC. Por ejemplo: las relaciones del término “patrimonio” presentan los coeficientes de Jaccard que se ofrecen en la Fig. 4. Los términos asociados a patrimonio incluyen la escala personal como la más frecuente, determinada por el propio enfoque de la instrucción de partida para subir la entrada a la web (vid. sección de procedimiento). El siguiente término resulta significativo por cuanto se asocia el sustantivo “patrimonio” al verbo “considerar”, que implica el ejercicio de atribuir significado y que, por tanto, sitúa el acento en la persona y no en el bien. Se reconoce, implícitamente, el carácter dependiente de la variable patrimonio, siendo la persona la variable independiente. Esta prioridad terminológica es incompatible con un enfoque estático de patrimonio, que atribuye al bien la condición de patrimonio al margen de la dimensión humana y que, por tanto, excluye a la persona del ejercicio de la atribución (FONTAL, 2013). Entre los cinco términos más relacionados con patrimonio se sitúan otros dos verbos, “elegir” y “apreciar”, que inciden en esta misma relación entre el patrimonio y las personas.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 4. Coeficientes de Jaccard entre el término “patrimonio” y los cinco términos más relacionados.

Redes de Co-ocurrencia

Se han calculado las redes de co-ocurrencia de palabras tomando la frase como unidad. Se han graficado únicamente los nodos cuyas aristas han alcanzado un valor mínimo de 0.045 en los coeficientes de Jaccard (Fig. 5). Los subgráficos representan modularidades (i. e., medidas de la estructura de la red que mide la fuerza de la división de la red en clusters). Las redes con modularidades altas presentan conexiones densas entre los nodos dentro de cada módulo, a la vez que tales conexiones son débiles entre los módulos.

Codificaciones

Por Sustantivos

Se han categorizado los siguientes campos semánticos en los sustantivos:

#ACCIÓN/EXPERIENCIA

regalo | viaje | experiencia | deporte | trabajo | futbol | esfuerzo | arte | estudio | unión | juego | mirada | partido | aventura | problema | paseo | proyecto | afición | ballet | campeonato | examen | guerra | objetivo | visita | atención | beso | conversación | cuidado | decisión

#MATERIAL / TANGIBLE

casa | objeto | cosa | foto | pulsera | anillo | forma | imagen | camino | peluche | dibujo | libro | mano | reloj | medalla | vista | caja | habitación | collar | piedra | calle | color | mesa | muñeca | ojo | cara | fotografía | pieza | coche | colección | muñeco | tatuaje | cama | flor | álbum | cabeza | letra | llavero | agua | carta | juguete | oro | piel | bote | colgante | joya | kilómetro | sonido | balón | bicicleta | cajón | camiseta | colonia | comida | entrada | estantería | guitarra | libreta | brazo | cartera | disco | hoja | marca | tela | teléfono | voz

#MEMORIA

recuerdo | sueño | acuerdo | memoria

#PERSONA

persona | amigo | niño | gente | compañero | equipo | hombre | chico | rey | maestro | mujer | profesor

#RELIGIÓN / ESPIRITUAL

virgen | comunión | navidad | alma | destino | ser | cielo | cruz

#TIEMPO

año | día | momento | vez | tiempo | historia | infancia | verano | hora | mes | cumpleaños | fin | semana | noche | tarde | futuro | final | etapa | época | mañana | principio | edad | generación | rato | instante | ocasión | enero | minuto

#VALOR

valor | tesoro | bien | sentido

Se han analizado categorías semánticas con 10 o más usos detectados, resultando 15 categorías (“animal”, “religión/espiritual”, “inmaterial”, “valor”, “patrimonio/identidad”, “memoria”, “emoción”, “acción”, “lugar”, “persona”, “concepto”, “familia”, “otros”, “material”, “tiempo”), que corroboran la presencia de todas las dimensiones del patrimonio descritas (FONTAL, 2003, 2008, 2013, 2020) en la siguiente cuantificación: naturaleza del bien (15), propiedad/pertenencia (9), valores proyectados (4), contexto (3), marco temporal (4).

Además, se deducen 9 referencias a los aspectos intangibles del patrimonio (“religión/espiritual”, “inmaterial”, “valor”, “patrimonio/identidad”, “memoria”, “emoción”, “acción”, “concepto”, “tiempo”), 5 a tópicos materiales (“animal”, “patrimonio/identidad”, “lugar”, “persona”, “familia”), 3 a seres vivos (“animal”, “persona”, “familia”) y 10 a cuestiones emocionales (“religión/espiritual”, “valor”, “patrimonio/identidad”, “memoria”, “emoción”, “acción”, “lugar”, “persona”, “familia”, “material”, “tiempo”).

Por Signo de Adjetivos

Se han clasificado los adjetivos en función de su signo (positivo, negativo, neutro): 43 negativos, 73 positivos y 543 neutros.

Por Verbos de la Secuencia de Procedimientos de Patrimonialización (SPP)

Se han clasificado los verbos encontrados en el texto en los verbos pertenecientes a la SPP: conocer, comprender, respetar, valorar, sensibilizar, cuidar, disfrutar y transmitir:

*conocer

recordar | saber | conocer | sentir | mirar | creer | olvidar | tocar | escuchar | acordar | crear | imaginar | soñar | descubrir | observar | oír | oler | dibujar | practicar | pintar | escoger | evocar | probar | reconocer |

desconocer | inspirar | participar | detectar | hallar | adivinar | anhelar | añorar | diseñar | percibir | aventurar | contemplar | experimentar | explorar | fotografiar | ignorar | ojear | recopilar | registrar | retratar

*comprender

significar | pensar | representar | aprender | simbolizar | entender | explicar | estudiar | identificar | definir | construir | comprender | demostrar | vincular | conectar | caracterizar | coincidir | organizar | recrear | analizar | comprobar | concluir | determinar | establecer | referir | reflexionar | resolver | acertar | admitir | asemejar | contrastar | denominar | englobar | ilustrar | medir | relacionar | repasar | replantear | replicar | sistematizar | asumir | averiguar | barajar | calcular | concentrar | confundir | desligar | diagnosticar | documentar | extraer | extrañar | fechar | fundamentar | imitar | inquietar | invocar | matizar | nombrar | nominar | reafirmar | recalcar

*respetar

dañar | respetar

*valorar

apreciar | valorar | valer | admirar | adorar | juzgar | promover | recompensar | aprobar | esforzar | exaltar | fomentar | impulsar | ornar | sobresalir

*sensibilizar

importar | preferir | sufrir | preocupar | interesar | despreocupar | afectar | desinteresar | sensibilizar

*cuidar

guardar | cuidar | conservar | proteger | mejorar | coleccionar | salvar | acariciar | destruir | estropear | intervenir | recuperar | velar | atesorar | cobijar | curar | destrozar | favorecer | limpiar | nutrir | perfeccionar | preservar | prevenir | reconstruir | salvaguardar

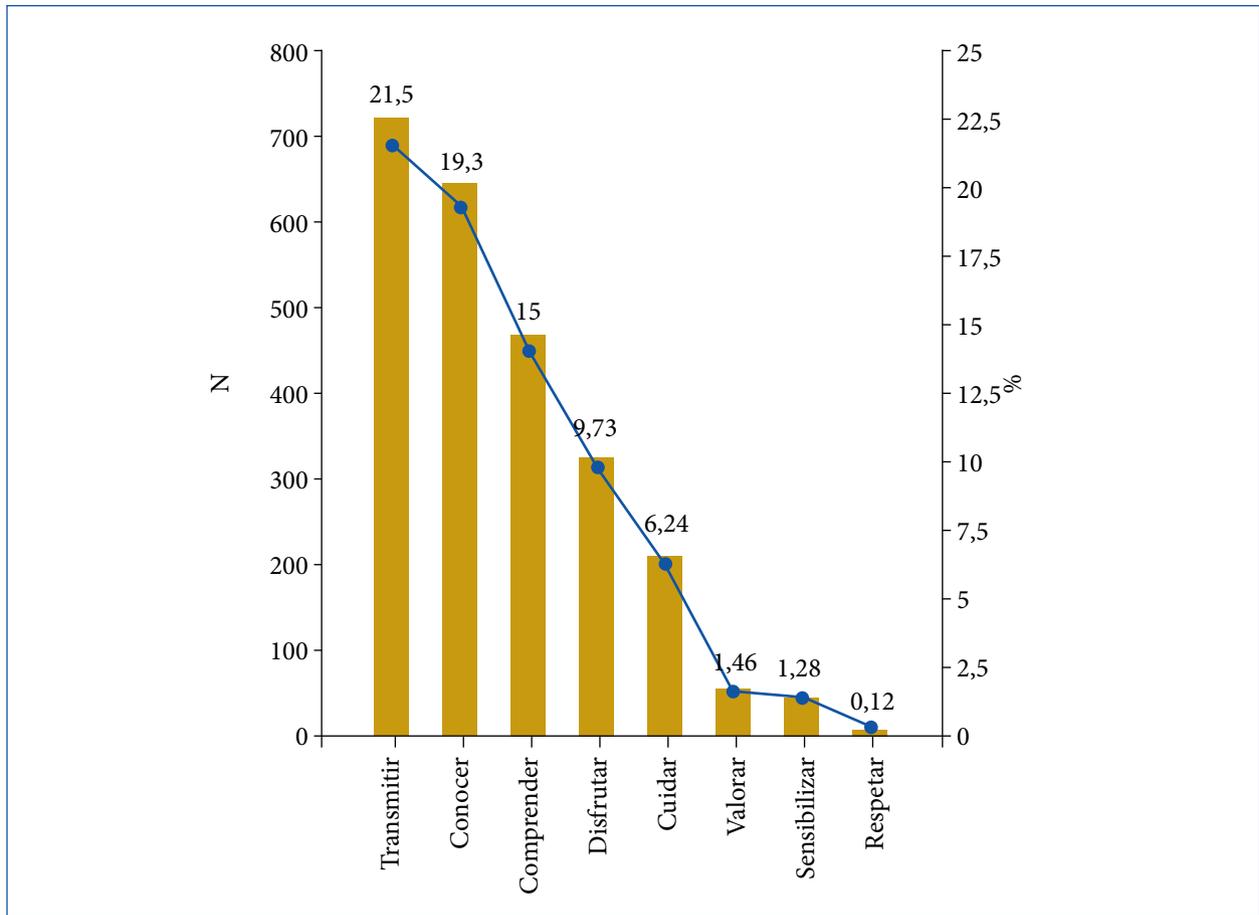
*disfrutar

gustar | encantar | disfrutar | cantar | llorar | enamorar | reír | sonreír | bailar | emocionar | abrazar | alegrar | amar | enfadar | desear | divertir | sorprender | apasionar | motivar | odiar | disgustar | doler | embobar | ilusionar | temer | atraer | decepcionar | impactar | quejar | abrumar | aburrir | arrepentir | cautivar | conmover | entusiasmar | fascinar | ruborizar

*transmitir

regalar | acompañar | hablar | ayudar | escribir | compartir | enseñar | transmitir | pertenecer | recibir | recoger | presentar | continuar | describir | expresar | ofrecer | proponer | borrar | permanecer | poseer | resumir | contestar | heredar | responder | vender | asignar | durar | trasmitir | comentar | educar | entregar | trasladar | corresponder | devolver | mediar | transformar | desahogar | enunciar | exponer | impartir | inculcar | introducir | plantear | proporcionar | traducir | aclarar | charlar | comunicar | copiar | enviar | interpretar | perdurar | personalizar | recomendar | sugerir | tranquilizar | abordar | afirmar | alfabetizar | aludir | brindar | callar | capacitar | catalogar | colaborar | conceder | consultar | contagiar | contradecir | contribuir | conversar | declarar | editar | entretejer | especificar | estimular | expandir | informar | insistir | intercambiar | intimar | narrar | obsequiar | ocultar | parafrasear | proyectar | reconvertir | redactar | reformar | reiterar | sembrar | unificar

Se han analizado las frecuencias de los verbos relacionados con la secuencia SPP. Los resultados se muestran en la Fig. 6. Se representan (a) las frecuencias absolutas de cada conjunto de verbos relacionados con la SPP y (b) el porcentaje de tales términos en relación al uso de términos totales, excluyendo los no codificados. Los más usados son los relacionados con la transmisión y la comprensión del patrimonio. Son meramente testimoniales las frecuencias de los verbos relacionados con “valorar” (1.46%), “sensibilizar” (1.28%) y “respetar” (0.12%).



Fuente: Elaboración propia.

Figura 6. Frecuencias de verbos agrupados por similitud con los verbos de la secuencia SPP.

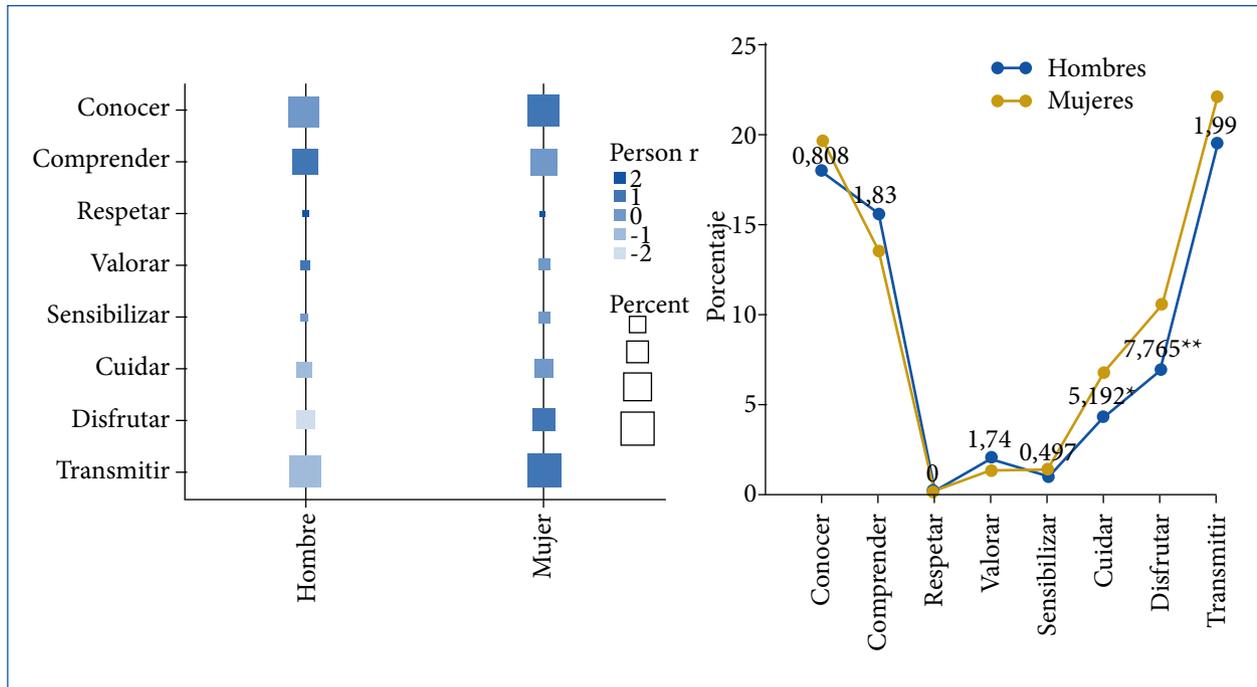
Tablas de Contingencia Cruzadas por Género y Análisis de la Significación de las Diferencias Mediante Ji Cuadrado

Se han elaborado dos tablas de contingencia, atendiendo al género de los participantes: (a) los verbos que componen la SPP y (b) las agrupaciones semánticas de sustantivos. Los resultados se muestran en las Figs. 7 y 8. En el caso de la secuencia SPP, únicamente se han encontrado diferencias significativas en “cuidar” ($\chi^2(1) = 5.192, p < 0.05$) y “disfrutar” ($\chi^2(1) = 7.765, p < 0.01$), con frecuencias en ambos casos favorables a las mujeres (Fig. 7).

En el caso de las agrupaciones semánticas, se han encontrado diferencias significativas en “memoria” ($\chi^2(1) = 4.375, p < 0.05$) y “familia” ($\chi^2(1) = 15.639, p < 0.01$), con frecuencias en ambos casos favorables a las mujeres (Fig. 8).

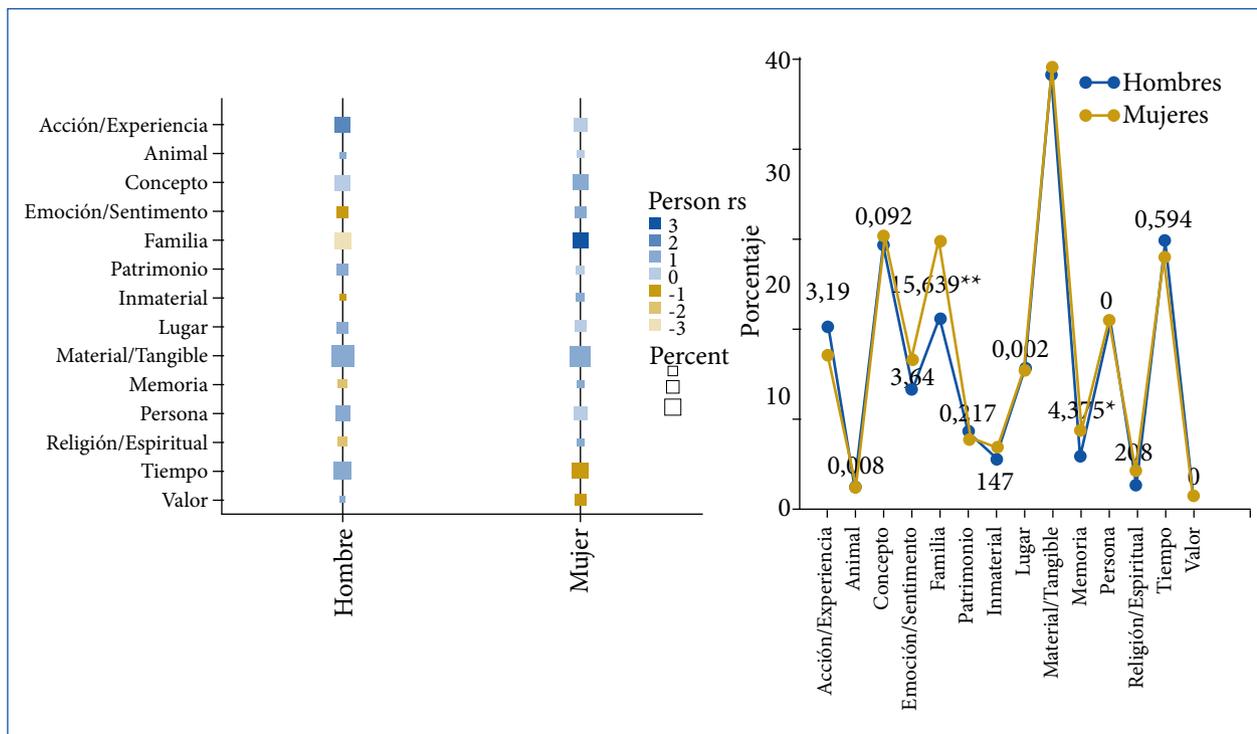
Términos más Importantes por Género

Se han calculado los coeficientes de Jaccard del uso de términos por hombres y mujeres (Fig. 9). La secuencia de términos es diferente en hombres (“año”, “pasar”, “amigo”, “vivir”, “pueblo”, “historia”) y mujeres



Fuente: Elaboración propia.

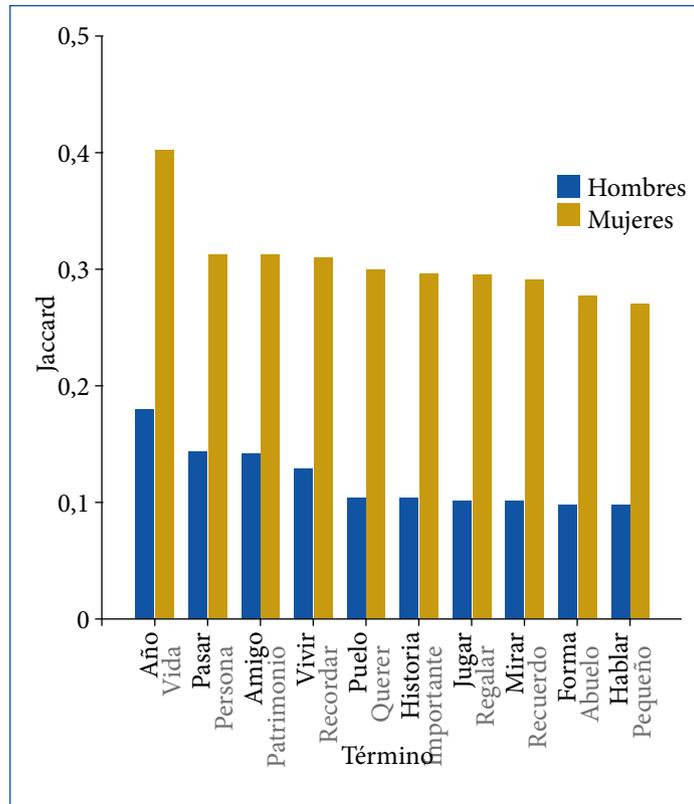
Figura 7. Tabla de contingencia de los verbos de la secuencia SPP por género.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 8. Tabla de contingencia de sustantivos por género.

(“vida”, “persona”, “patrimonio”, “recordar”, “querer”); se aprecia una tendencia al uso de términos centrales –directamente referidos al concepto de patrimonio– en las mujeres, con un enfoque que alude a la memoria (“recuerdo”, “recordar”) y a la historia-tiempo (“vida”, “regalar”, “abuelo”).



Fuente: Elaboración propia.

Figura 9. Términos más importantes en función del género.

Los coeficientes son sistemáticamente mayores en las mujeres, posiblemente por una tendencia a la perífrasis en sus explicaciones.

En los hombres el término más frecuente es “año” (referencia a un período breve de tiempo) y en las mujeres “vida” (ciclo, conjunto de años), que indica mayor conciencia de la condición temporal del patrimonio.

Consideraciones Finales

En esta investigación se ha podido confirmar que para los estudiantes del Grado en Educación Primaria los modelos identitario e historicista funcionan como opuestos en el espectro de la conceptualización del patrimonio (FONTAL, 2003). En general, el patrimonio es algo sometido a consideración subjetiva y que, por lo tanto, depende de una atribución de significado(s) por parte de cada persona, que es quien decide elegir o apreciar un determinado bien (enfoque relacional).

También ha permitido ahondar en el conocimiento del modo en que el patrimonio se conceptualiza en nuestros informantes, en relación con las cinco dimensiones ya descritas.

Según la naturaleza del bien (dimensión 1), la frecuente presencia de verbos como “dar”, “recordar” o “guardar” indica la existencia de un vínculo de unión íntimo y personal que toma forma en los activos patrimoniales para convertirse en una realidad palpable que evoca la estima por sentirse junto al otro, por ser-juntos (MAFFESOLI, 2017).

Son estos lazos los que toman forma y se canalizan en los bienes patrimoniales que se transmiten de persona a persona, se sustentan en los vínculos de unión y facilitan el recuerdo del afecto sobre todo aquello que queremos sentir cerca.

Respecto a las esferas identitarias y el sentido de propiedad/pertenencia (dimensión 2) –proyectando las ideas de Fontal (2008)–, el estudio de los pronombres posesivos en relación con los elementos patrimoniales apunta a la relevancia de considerar los patrimonios personales en una línea clara de propiedad/pertenencia, en especial sobre los bienes heredados. Resulta relevante la inclusión a los pronombres alusivos a la tercera persona como legataria de los mismos.

El análisis concluye que los valores que se proyectan sobre los bienes culturales (dimensión 3) favorecen el vínculo del patrimonio con la percepción subjetiva de las personas que, mayoritariamente se establece en términos de conexiones emocionales, lo que refuerza su valorización desde la esfera personal.

Las consideraciones vertidas en correspondencia con la escala relacional y sus diversos contextos – íntimo/privado, familiar, local, comunitario, nacional, internacional, global... – (dimensión 4) concluyen que el patrimonio alberga una tremenda capacidad evocadora sobre experiencias vívidas de tiempos pretéritos, lo hilvana a la memoria y permite actualizar el presente con el pasado. Se repite un recurrente proceso de apropiación que afecta a lugares, entornos y hábitats que se combina con la idea de estirpe para reforzar el valor de la herencia recibida, del legado –muchas veces simbólico e inmaterial– condensado en los bienes patrimoniales concretos tanto como en las fotografías –bien patrimonial muy referido en su acepción más física, pero lleno de matices que evocan lo intangible y contribuyen a estimular la memoria y el vínculo.

También se deducen consideraciones relativas al marco temporal en que se contextualizan los bienes patrimoniales (dimensión 5), pues el conjunto de informantes coincide en destacar su capacidad para transportarnos en el tiempo mediante la emoción. La vinculación del patrimonio con eventos que se ubicaron en un tiempo concreto favorece la revisitación simbólica del mismo, incluso aun cuando no haya sido compartido.

No obstante, la identificación del patrimonio con lo material manifiesta una fuerte presencia, quizá debida a las pautas ofrecidas a los estudiantes para el desarrollo de la actividad, pero también a la persistencia de concepción de patrimonio ligada al monumento y que coincide con estudios previos (CHAPARRO; FELICES, 2019; MARÍN-CEPEDA; FONTAL, 2020).

Para terminar, se corrobora la validez de la *Secuencia de procedimientos para la patrimonialización* (FONTAL, 2003, 2013); si bien los términos que apuntan hacia la comprensión y la transmisión son los más recurrentes, señalan la transición hacia un nuevo paradigma de sensibilización que dialoga con el conocimiento íntimo de aquel patrimonio que sentimos como propio, personal... y vira hacia posiciones en las que su transmisión confiere las claves para la comprensión de los valores que nos unen a él.

Como sucede con cualquier investigación, el presente estudio adolece de varias limitaciones. En primer lugar, los participantes pertenecen a una población muy específica, lo que disminuye las posibilidades de generalización de los resultados. Si deseamos mejorar esas posibilidades, será necesario diversificar más la muestra, ampliarla y, de ser posible, utilizar métodos de muestreo probabilísticos. En segundo lugar, únicamente se han podido realizar comparaciones en función del género de los participantes. Convendría ampliar la información sobre características sociodemográficas, al objeto de poder realizar análisis comparativos entre los diferentes grupos. En tercer lugar, en futuras investigaciones debería mejorar la objetividad, tanto de la codificación como de la interpretación de los resultados: sugerimos al respecto la conveniencia de someter al juicio de expertos una y otra, y realizar posteriormente un análisis de concordancia entre los jueces (por ejemplo, mediante métodos bayesianos o modelos logísticos).

Contribuciones de los Autores

Problematización e Conceptualización: Fontal Merillas O; Metodología: Arias Martínez B; Análisis: Arias Martínez B; Ballesteros-Colino T; Redacción: Ballesteros-Colino T; De Castro Martín P.

Referencias

- APAYDIN, V. Heritage values and communities. Examining heritage perceptions and public engagements. **Journal of Eastern Mediterranean Archaeology and Heritage Studies**, University Park, n. 5, p. 349-364, 2017. <https://doi.org/10.5325/jeasmedarcherstu.5.3-4.0349>
- ARAR, K.; ABU EL-HIJA, Y. A university for the Arab minority in Israel: stake holders' perceptions and proposed models. **Higher Education Policy**, London, n. 31, p. 75-96, 2017. <https://doi.org/10.1057/s41307-017-0040-1>
- BAHTIYAR KARADENIZ, C. Assessment for awareness and perception of the cultural heritage of geography students. **Review of International Geographical Education Online**, Eskisehir, special issue, p. 40-64, 2020. <https://doi.org/10.33403/rigeo.640722>
- CASTRO CALVIÑO, L.; LÓPEZ FACAL, R. Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, v. 94, n. 33.1, p. 97-114, 2019. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i1.72020>
- CASTRO-FERNÁNDEZ, B. et al. Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, v. 95, n. 34.3, p. 77-96, 2020. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81620>
- CHAPARRO, Á.; FELICES, M. M. Percepciones del profesorado en formación inicial sobre el uso del patrimonio en contextos educativos. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, v. 33, n. 3, p. 327- 346, 2019. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.74264>
- CHNG, K. S.; NARAYANAN, S. Culture and social identity in preserving cultural heritage: an experimental study. **International Journal of Social Economics**, Bradford, v. 44, n. 8, p. 1078-1091, 2017. <https://doi.org/10.1108/IJSE-10-2015-0271>
- CIELIEBAK, M.; KECK, A. Influence of flipped classroom on technical skills and non-technical competences of IT students. In: IEEE GLOBAL ENGINEERING EDUCATION CONFERENCE (EDUCON), 10-13 abr. 2016, Abu Dhabi. **IEEE Xplore**, Institute of Electrical and Electronics Engineering, Abu Dhabi, 2016. <https://doi.org/10.1109/EDUCON.2016.7474676>
- CONSEJO DE EUROPA. **Convenio Marco sobre valor del patrimonio cultural para la sociedad**. Faro: Consejo de Europa, 27 oct. 2005. Disponible en: <https://rm.coe.int/16806a18d3>. Acceso en: 10 ago. 2021.
- COPELAND, T. Heritage Education in Europe. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL. MIRANDO A EUROPA: ESTADO DE LA CUESTIÓN Y PERSPECTIVAS DE FUTURO, 1., 2014, Madrid. **Libro de Ponencias**. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014. p. 21-29.
- CRIADO-BOADO, F.; BARREIRO, D. El patrimonio era otra cosa. **Estudios Atacameños, Arqueología y Antropología Surandinas**, San Pedro de Atacama, n. 45, p. 5-18, 2013.
- CUENCA-LÓPEZ, J. M. et al. Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. **Revista de Educación**, Madrid, n. 375, p. 136-159, 2017. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338>

ECONOMOU, M.; MEINTANI, E. Promising beginnings? Evaluating museum mobile phone apps. In: IC RE-THINKING TECHNOLOGY IN MUSEUMS. EMERGING EXPERIENCES, 26-27 May 2011, Limerik. **Rethinking Technology** [...]. Limerik. University of Limerick, 2011.

ENHUBER, M. Art, space and technology: how the digitisation and digitalisation of art space affect the consumption of art—a critical approach. **Digital Creativity**, Exeter, v. 26, n. 2, p. 121-137, 2015. <https://doi.org/10.1080/14626268.2015.1035448>

FELDMAN, J. Memorylands: heritage and identity in Europe today. **American Ethnologist**, Washington, v. 44, n. 1, p. 145-146, 2017.

FERREIRA-MELLO, R. et al. Text mining in education. **Wires**. Data mining and Knowledge Discovery, Hoboken, v. 9, n. 6, p. 1-49, 2019. <https://doi.org/10.1002/widm.1332>

FOFONCA, E.; ZMORZENSKI, R. R.; DA COSTA, C. S. A mediação tecnológica e pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem: contribuições das dimensões da Educomunicação. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 24, p. 267-278, 2018. <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i24.6031>

FONTAL, O. **La educación patrimonial**. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet. Gijón: Trea, 2003.

FONTAL, O. La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. In: MATEOS, S. M. (coord.). **La comunicación global del patrimonio cultural**. Gijón: Trea, 2008. p. 79-110.

FONTAL, O. Estirando hasta dar la Vuelta al Concepto de Patrimonio. In: FONTAL, O. (coord.), **La educación patrimonial: del patrimonio a las personas**. Gijón: Trea, 2013. p. 9-22.

FONTAL, O. El observatorio de Educación Patrimonial en España. **Culture and Education**, Madrid, v. 28, n. 1, p. 254-266, 2016. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1110374>

FONTAL, O. El patrimonio: de objeto a vínculo. In: FONTAL, O. (coord.). **Cómo educar en el patrimonio**. Madrid: Comunidad de Madrid, 2020. p. 11-25.

FONTAL, O. et al. El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, v. 20, n. 2, p. 79-95, 2017. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.286321>

FONTAL, O.; MARÍN-CEPEDA, S. Nudos patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. **Arte, individuo y sociedad**, Madrid, v. 30, n. 3, p. 483- 500, 2018. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57754>

FONTAL, O.; MARÍN-CEPEDA, S. La arquitectura del vínculo a través de la web Personas y Patrimonios. **OBETS**, Alicante, v. 15, n. 1, p. 137-158, 2020. <https://doi.org/10.14198/OBETS2020.15.1.05>

FONTAL, O.; MARÍN-CEPEDA, S.; GARCÍA-CEBALLOS, S. **Educación de las artes visuales y plásticas en Educación Primaria**. Madrid: Paraninfo, 2015.

GILLATE, I. et al. Características y dimensión educativa en apps de educación patrimonial. Análisis a partir del método OEPE. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 43, n. 4, p. 115-136, 2018. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400006>

GÓMEZ-CARRASCO, C. J. et al. Cultural Heritage and Methodological Approaches. An Analysis through Initial Training of History Teachers (Spain–England). **Sustainability**, Basel, v. 12, n. 3, p. 933, 2020. <https://doi.org/10.3390/su12030933>

GÓMEZ-REDONDO, C. **Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identización**. 2013. Tesis (Doctorado en Educación) - Facultad de Educación y Trabajo Social, Universidad de Valladolid, Valladolid, 2013.

GRINCHEVA, N. “The World Beach Project” going viral: measuring online influence– case study of the Victoria and Albert Online Museum Project. **Journal of Creative Communications**, New Dehli, v. 10, n. 1, p. 39-55, 2015. <https://doi.org/10.1177/0973258614545156>

HIGUCHI, K. KH Coder Reference Manual. **Khcoder.net**, 2021. Disponible en: <http://khcoder.net/en/>. Acceso en: 9 ago. 2021.

HUGHES, K.; MOSCARDO, G. Connecting with new audiences: exploring the impact of mobile communication devices on the experiences of young adults in museums. **Visitor Studies**, London, v. 20, n. 1, p. 33-55, 2017. <https://doi.org/10.1080/10645578.2017.1297128>

IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, A.; FONTAL, O.; RIVERO, P. Educación Patrimonial y TIC en España: marco normativo, variables estructurantes y programas referentes. **Arbor**, Madrid, v. 194, n. 788, p. 448, 2018. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2008>

IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, A. et al. Digital competence using heritage theme apps in the DigComp framework. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, v. 22, n. 1, p. 13-27, 2019. <http://doi.org/10.6018/reifop.22.1.356231>

JOKSIMOVIC, S. et al. Psychological characteristics in cognitive presence of communities of inquiry: A linguistic analysis of online discussions. **The Internet and Higher Education**, Greenwich, v. 22, p. 1-10, 2014. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.03.001>

KASSAMBARA, A. Practical guide to cluster analysis in R: practical guide. **Statistical tools for high-throughput data analysis**, 2017.

KOYA, K.; CHOWDHURY, G. Cultural Heritage Information Practices and iSchools Education for Achieving Sustainable Development. **Journal of the Association for Information Science and Technology**, Hoboken, v. 71, n. 6, p. 696-710, 2019. <https://doi.org/10.1002/asi.24283>

KWARTLER, T. **Text mining in practice with R**. Hoboken: John Wiley & Sons, 2017.

LEE, S.; MOON, H. Semantic Analysis of Transportation Related Researches. In: IEEE INTERNATIONAL CONGRESS ON BIG DATA (BIGDATA CONGRESS), 6., 25-30 June 2017, Honolulu. **IEEE 6th International [...]**. Honolulu. Institute of Electrical and Electronics Engineers, 2017, p. 545-548. <https://doi.org/10.1109/BigDataCongress.2017.83>

LU, Y. C.; MATUI, N.; GRACIOSO, L. Innovation definition in scope of Brazilian research. A semantic analysis. **Base de Dados em Ciência da Informação**, [s. l.], v. 17, p. 1-22, 2019.

LUCAS, L.; DE ALBA, N. Educación patrimonial para formar ciudadanos críticos. **Íber**, Barcelona, n. 89, p. 26-31, 2017.

LUCAS, L.; DELGADO-ALGARRA, E. J. El profesor posmoderno de ciencias sociales: un modelo de buenas prácticas en educación patrimonial. **Revista Interamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 18, n. 1, p. 27-45, 2020. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.002>

LUCAS, L.; ESTEPA-GIMÉNEZ, J. Identidad, valores cívicos y participación ciudadana en la didáctica del patrimonio. Aprendizaje y enseñanza. In: Molina-Puche, s.; Escribano-Miralles A.; Díaz-Serrano, J. (eds.). **Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales**. Murcia: Universidad de Murcia, 2016. p. 89-100.

LUCENA GIRALDO, M. **82 objetos que cuentan un país**. Una historia de España. Barcelona: Taurus Ediciones, 2015.

LUNA, U.; IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, A.; RIVERO, P. El patrimonio aumentado. 8 apps de Realidad Aumentada para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, v. 33, n. 1, p. 43-62, 2019.

LUNA, U.; RIVERO, P.; VICENT, N. Augmented reality in heritage apps: current trends in Europe. **Applied Sciences**, Basel, v. 9, n. 13, 2756, 2019. <https://doi.org/10.3390/app9132756>

MACELI, M. Introduction to text mining with R for information professionals. **Code4lib**, [s. l.], n. 33, 2016. Disponible en: <https://journal.code4lib.org/articles/11626>. Acceso en: 10 ago. 2021.

MAFFESOLI, M. **El tiempo de las tribus**. Barcelona: Ikaria, 1990.

MAFFESOLI, M. De la postmedievalidad a la postmodernidad. **Revista de Educación**, Madrid, n. 375, 245-258, 2017.

MARÍN-CEPEDA, S.; FONTAL, O. Percepciones de estudiantes de educación secundaria obligatoria en torno al patrimonio. **Arte, Individuo y Sociedad**, Madrid, v. 32, n. 4, p. 917-933, 2020. <https://doi.org/10.5209/aris.64657>

MARTÍN-BARBERO, J. Ciudad educativa: de una sociedad con sistema educativo a una sociedad de saberes compartidos. In: Díaz, R.; Freire, J. (eds.). **Educación Expandida**. Sevilla: Zemos 98, 2012. p. 105-125.

MARTÍN-CÁCERES, M. J.; CUENCA-LÓPEZ, J. M. Educomunicación del patrimonio. **Educatio Siglo XXI**, Murcia, v. 33, n. 1, p. 33-54. 2015. <https://doi.org/10.6018/j/222491>

MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, M.; FONTAL, O. Dealing with heritage as curricular content in Spain's Primary Education. **The Curriculum Journal**, London, v. 31, n. 1, p. 77-96, 2020. <https://doi.org/10.1002/curj.7>

MASON, M. The dimensions of the mobile visitor experience: thinking beyond the technology design. **International Journal of the Inclusive Museum**, Melbourne, v. 5, n. 3, p. 51-72, 2013. <https://doi.org/10.18848/1835-2014/CGP/v05i03/44404>

MINER, G. et al. **Practical text mining and statistical analysis for non-structured text data applications**. Amsterdam: Elsevier Science, 2012.

MIRALLES-MARTÍNEZ, P.; GÓMEZ-CARRASCO, C.; RODRÍGUEZ, R. Patrimonio, competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje. Un análisis de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 43, n. 4, p. 161-164, 2017. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400009>

MORENO ANDRÉS, J. **El duelo revelado**. La vida social de las fotografías familiares de las víctimas del franquismo. Madrid: CSIC, 2018.

NARVÁEZ-MONTOYA, A. Comunicación educativa, educomunicación y educación mediática: una propuesta de investigación y formación desde un enfoque culturalista. **Palabra clave**, Bogotá, v. 22, n. 3, p. 1-30, 2019. <https://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.3.11>

ORIOLA REQUENA, S. patrimonio y educación patrimonial en el marco legislativo de la educación primaria. **Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada, v. 23. n. 3, p. 535-553, 2019. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11242>

OSUNA, S.; LÓPEZ, J. Modelo de evaluación educomunicativa en la educación virtua. **Revista OPCIÓN**, Maracaibo, v. 31, n. 2, p. 832-853, 2015.

PINTO, H.; MOLINA PUCHE, S. La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. **Educatio Siglo XXI**, Murcia v. 33, n. 1, p. 103-128, 2015. <https://doi.org/10.6018/j/222521>

PIÑEIRO, V.; IGARTUA, J. J.; RODRÍGUEZ, I. Identity-related implications of the dissemination of cultural heritage through the Internet: a study based on framing theory. **Communication & Society**, Pamplona, v. 31, n. 1, p. 1-21, 2018. <https://doi.org/10.15581/003.31.1.1-21>

POONG, Y. S.; YUME YAMAGUCHI, S.; TAKADA, J. Analysing mobile learning acceptance in the world heritage town of luang prabang, Lao PDR. In: MURPHY, A. et al. (eds.). **Mobile learning in Higher Education in the Asia-Pacific Region**. Singapur: Springer, 2017. p. 191-211.

RÖLL, V.; MEYER, C. Young people's perceptions of world cultural heritage: suggestions for a critical and reflexive world heritage education. **Sustainability**, Basel, v. 12. n. 20, 8649, 2020. <https://doi.org/10.3390/su12208640>

SUZIĆ, B.; KARLIČEK, M.; STRÍTESKÝ, V. Social media engagement of Berlin and Prague museums. **Journal of Arts Management Law and Society**, London, v. 46, n. 2, p. 73-87, 2016. <https://doi.org/10.1080/10632921.2016.1154489>

VAJJALA, S. Automated assessment of non-native learner essays: investigating the role of linguistic features. **International Journal of Artificial Intelligence in Education**, New York, v. 28, n. 1, p. 79-105, 2018. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1612.00729>

VASSILAKIS, C. et al. Stimulation of reflection and discussion in museum visits through the use of social media. **Social Network Analysis and Mining**, Heidelberg, v. 7, n. 40, 2017. <https://doi.org/10.1007/s13278-017-0460-3>

VIÑARÁS, M.; CABEZUELO, F. Claves para la participación y generación de contenido en las redes sociales: estudio de caso del Museo del Prado en Facebook. **adComunica**, Castellón, n. 3, p. 87-103, 2012. <https://doi.org/10.6035/2174-0992.2012.3.6>

WELBERS, K.; VAN ATTEVELDT, W.; BENOIT, K. Text Analysis in R. **Communication Methods and Measures**, [s. l.], v. 11, n. 4, p. 245-265. 2017. Disponible en: https://kenbenoit.net/pdfs/text_analysis_in_R.pdf. Acceso en: 10 ago. 2021. <https://doi.org/10.1080/19312458.2017.1387238>

WISMAYER, A; HAYLES, C. S.; MCCULLEN, N. The role of education in the sustainable regeneration of built heritage: a case study of Malta. **Sustainability**, Basel, v. 11, n. 9, 2563, 2019. <https://doi.org/10.3390/su11092563>

Sobre los Autores

OLAIA FONTAL MERILLAS es Licenciada en Bellas Artes, Licenciada en Historia del Arte y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Oviedo. Catedrática de Universidad en educación artística en la Universidad de Valladolid. Directora del Observatorio de Educación Patrimonial de España y coordinadora del Plan Nacional de Educación y Patrimonio del Ministerio de Cultura. Sus líneas de investigación se centran en la educación patrimonial, la didáctica del arte contemporáneo y la educación artística para la inclusión social.

BENITO ARIAS MARTÍNEZ es Licenciado por la Universidad de Barcelona y Doctor por la Universidad de Salamanca con Premio Extraordinario. Catedrático de Universidad en Psicopatología en la Infancia y Adolescencia en el Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid. Sus líneas de investigación se vinculan a la evaluación de la calidad de vida, la discapacidad, diferentes trastornos del desarrollo; y a la construcción, calibración y validación de instrumentos de evaluación mediante modelos encuadrados en la Teoría de Respuesta a los Ítems y modelos de Ecuaciones Estructurales.

TANIA BALLESTEROS-COLINO, Máster Universitario en Investigación Aplicada a la Educación y maestra de Educación Primaria (Universidad de Valladolid). Realiza su doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación como investigadora predoctoral (UVa - Santander). Forma parte del Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE), Red14 y GIR EDUHIPA. Sus líneas de investigación se centran en la educación patrimonial, el diseño y evaluación de programas, el emprendimiento educativo y la innovación social.

PABLO DE CASTRO (Valladolid, 1970), Licenciado en Filosofía y Letras –Hª Arte– y Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad de Valladolid, UVa). Premio extraordinario de licenciatura y doctorado. Profesor del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal (UVa). Investigador en RED14, Observatorio de Educación Patrimonial en España y Centro de Estudios Vacceos Federico Wattenberg. Diseñador de proyectos de Educación patrimonial. Artista plástico y visual.

Recibido: 16 ago. 2021

Aceptado: 05 abr. 2022