

La sostenibilidad del patrimonio en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria: compromiso y práctica futura

Silvia GARCÍA-CEBALLOS
Borja ASO
Iñaki NAVARRO-NERI
Pilar RIVERO

Datos de contacto:

Silvia García-Ceballos
Universidad de Zaragoza
sgceballos@unizar.es

Borja Aso
Universidad de Zaragoza
basom@unizar.es

Iñaki Navarro-Neri
Universidad de Zaragoza
inakinavarro@unizar.es

Pilar Rivero
Universidad de Zaragoza
privero@unizar.es

Recibido: 30/09/2021
Aceptado: 16/11/2021

RESUMEN

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) cada vez están más presentes en la formación de los futuros docentes como una de las metas más urgentes de la Agenda 2030. Desde la enseñanza de las ciencias sociales y, en concreto, desde la educación patrimonial, nos preguntamos si los futuros docentes reciben una adecuada formación al respecto, si conocen qué son estos objetivos y qué encierra cada uno de ellos. Así mismo, nos preguntamos qué saben sobre la sostenibilidad del patrimonio, cuál es su compromiso social y mediante qué estrategias lo prevén llevar a la práctica docente futura. Bajo estos planteamientos se ha llevado a cabo una investigación cuantitativa sobre la sostenibilidad del patrimonio en el Grado en Magisterio en Educación Primaria de la Facultad de Educación de Zaragoza, con un total de n=234 discentes, para conocer en qué grado este contenido está presente en su formación, en qué grado consideran que está relacionado con las ciencias sociales y qué estrategias de enseñanza aprendizaje les parecen más adecuadas para aplicar al aula. Los principales resultados reflejan que los ODS están presentes en todas las etapas educativas, pero que sigue distando de los niveles deseables. Tras la aplicación del cuestionario los discentes muestran un aumento en el grado de conciencia sobre la repercusión que tienen sus actos en el deterioro del patrimonio. Y, por último, didácticamente se percibe un compromiso vivo como agentes de cambio; entre sus prioridades para trabajar la sostenibilidad del patrimonio destacan la educación emocional y la importancia del enfoque relacional.

PALABRAS CLAVE: patrimonio; sostenibilidad; educación superior; formación del personal docente; Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Heritage sustainability in the training of future primary school teachers: commitment and future practice

ABSTRACT

The Sustainable Development Goals (SDGs) are increasingly present in the training of future teachers as one of the most urgent goals of the 2030 Agenda, however, this broad concept does not allow us to work on the specific nature of its goals. From the point of view of social sciences teaching and, specifically, heritage education, we wonder whether future teachers receive adequate training in this regard, whether they know what these goals are and what each of them entails. At a more specific level, we also asked what they know about the sustainability of heritage, what their social commitment is and what strategies they plan to use in their future teaching practice. Under these approaches, the research was a quantitative investigation about the sustainability of heritage in the Degree in Teaching in Primary Education of the Faculty of Education of Zaragoza, with a total of n=234 students. In order to know to what degree this content is present in their training, to what degree they consider that it is related to social sciences and what teaching and learning strategies they find most appropriate to apply in the classroom. The main results show that the SDGs are present in all educational stages, but that they are still far from the desirable levels. After the application of the questionnaire, the students show an increase in the degree of awareness of the repercussions of their actions on the deterioration of heritage. And finally, from an educational point of view, a lively commitment as agents of change is perceived; among their priorities for working on the sustainability of heritage, emotional education and the importance of the relational approach stand out.

KEYWORDS: heritage; sustainability; higher education; teacher education; sustainable development goals (SDG).

Introducción

El 14 de mayo de 2019 el Consejo de Gobierno de la Universidad de Zaragoza se adhirió a la Agenda 2030 en su compromiso por trabajar en favor del logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para promover el desarrollo humano sostenible a través de su responsabilidad en el ámbito de la educación, desarrollando una comprensión crítica de la problemática social, económica, ambiental, global y local, e incorporando los principios y valores del desarrollo sostenible, inclusivo e igualitario para la toma de decisiones y la realización de acciones coherentes con la Agenda 2030 (Universidad de Zaragoza, 2019).

Herederos de los antiguos Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), los ODS fueron aprobados por Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas en el año 2015, y suponen la más ambiciosa agenda global “aprobada por la comunidad internacional para movilizar la acción colectiva en torno a objetivos comunes” (Gómez

Gil, 2018, p. 107). La Agenda 2030 podría ser vista como una hoja de ruta que articula y guía las políticas mundiales de diversos entes y organismos, tanto públicos como privados, en los planos local, regional, nacional e internacional (Belda-Miquel et al., 2020; Koehler, 2016). En esta línea, se pretende con la consecución de los ODS “poner fin a la pobreza, proteger el planeta y mejorar las vidas y las perspectivas de las personas en todo el mundo” (Naciones Unidas, 2020a, 2020b). Para tal fin, se han establecido un total de 17 ODS, estructurados a su vez en una serie de metas e indicadores.

Destacamos el ODS nº 4, *Educación de calidad*, que como docentes tratamos de cumplir, en este caso promoviendo la reflexión sobre patrimonio y sostenibilidad en los futuros maestros. En este contexto, la educación patrimonial se revela fundamental para promover un acceso y disfrute sostenible del patrimonio (Fontal et al., 2017; González, 2008; Pinto y Molina, 2015). El patrimonio, las fuentes, los vestigios, como bienes heredados suponen el punto de partida para la configuración de nuestra identidad presente, pero también futura, a partir del legado que conservemos y de los vínculos que se logren establecer entre las personas y los patrimonios. El acceso al patrimonio implica trabajar desde un enfoque sostenible y global, no intrusivo, asegurando su conservación y protección; promoviendo una educación patrimonial inclusiva y abierta a la ciudadanía, que trabaje sobre la valorización de la diversidad cultural, en pos de una sociedad más justa, democrática e igualitaria, -como señalan Lucas-Palacios y Delgado-Algarra (2021), que estén en una actualización permanente en consonancia con la realidad educativa- y potenciando la formación del profesorado en educación patrimonial (Fontal et al., 2020).

Asimismo, destacamos el ODS nº 10, *Reducción de las desigualdades*, puesto que el patrimonio es por antonomasia diverso, siendo la “diversidad” un componente intrínseco del mismo (Marín-Cepeda, 2013). Por tanto, trabajar educativamente *desde y para* el patrimonio permite valorar las múltiples realidades culturales existentes, lo que debería favorecer la inclusión social y la coexistencia positiva y pacífica de todas las sociedades. Por último, subrayamos el ODS nº 11, más vinculado a la disciplina, *Ciudades y comunidades sostenibles*, por alusión directa al patrimonio en su Meta 11.4 *Redoblar los esfuerzos para proteger y salvaguardar el patrimonio cultural y natural del mundo*, esta es la única que referencia explícitamente el término “patrimonio”. Con este fin, la UNESCO señala que la educación (patrimonial) emerge como el principal mecanismo para salvaguardar y proteger el patrimonio: una sociedad educada en valores democráticos es una sociedad que valora y respeta el patrimonio.

En definitiva, consideramos que la educación patrimonial es el medio más eficaz para que la ciudadanía global desarrolle un sentido de cuidado, conservación, transmisión y responsabilidad con la herencia recibida. Una apuesta decidida por una educación patrimonial que fomente actitudes sociales positivas que confronten aspectos como la destrucción o vandalización de los patrimonios. En este sentido, los estudios consultados hasta la fecha recogen la necesidad de promover una educación ético-cívica de calidad en torno al patrimonio que logre la sensibilización, el conocimiento de la cultura, su valorización y el despertar de un compromiso social que lo proteja ante cualquier acto destructivo (Bauer, 2020; Hall, 2016; Isakhan & Shahab, 2020; McAnany & Parks, 2012; Osborne, 2017). La globalización y el desarrollo

demográfico (Menon & Varma, 2019), así como el distanciamiento social promovido desde la política, el rechazo y marginación de una parte de la cultura y/o grupo étnico (McAnany & Parks, 2012) o el propio interés social por el patrimonio que lo masifica y amenaza en su conservación (Parga-Dans et al., 2020), son causas que pueden poner en jaque la sostenibilidad del patrimonio, por lo que la educación patrimonial desempeña un papel fundamental para la sensibilización ciudadana, bien desde las aulas de la educación obligatoria o desde la formación universitaria de futuros docentes.

Presente estudio

Basados en estos objetivos y metas, en el año 2019 iniciamos un decidido compromiso por contribuir desde nuestra investigación a la consecución de aquellas metas de los ODS relacionadas con la enseñanza de las ciencias sociales en general y con la educación patrimonial en particular.

Previo a este estudio, se han desarrollado otros que han aportado el marco teórico sobre el que se establece el presente cuestionario, que aborda la meta de patrimonio sostenible a partir de la concienciación y apelación a los valores de cuidado, apropiación y respeto por el patrimonio (García-Ceballos et al., 2021). En este estudio se analiza en qué medida se promueven los factores implicados en la sostenibilidad del patrimonio –la participación ciudadana y la sensibilización con el mismo–.

Los ODS cada vez están más presentes en la formación de los futuros docentes como una de las metas más urgentes a cumplir desde la enseñanza de las ciencias sociales y, particularmente, desde la educación patrimonial. A este respecto, nos preguntamos si reciben una adecuada formación, si conocen qué son estos objetivos y qué encierran cada uno de ellos. A su vez, desde un plano más particular, nos planteamos qué saben sobre la sostenibilidad del patrimonio, cuál es su compromiso social y mediante qué estrategias lo prevén llevar a la práctica docente futura.

En este sentido, se plantea un estudio en el Grado en Magisterio en Educación Primaria sobre la sostenibilidad del patrimonio, a través de un cuestionario (reflexivo y didáctico) que atiende al plano personal (compromiso con el patrimonio como miembro de la sociedad), al plano formativo (recepción de los ODS como contenido educativo en su formación docente) y al plano prospectivo (implementación futura de los ODS en su profesión docente). El cuestionario pretende (1) conocer en qué grado están presentes los ODS en su formación y si tienen conocimiento sobre ellos, (2) cuál es su compromiso con el patrimonio y (3) cuál es su inclinación de estrategia docente prospectiva.

Bajo estas premisas, se establece el objetivo general de definir las principales tendencias e identificar aspectos de mejora en la formación docente para contribuir con la sostenibilidad del patrimonio, que se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- (1) Conocer en qué grado los ODS están presentes en la formación de los futuros docentes.
- (2) Conocer qué saben y cuáles consideran que son las principales amenazas de la sostenibilidad del patrimonio.

- (3) Conocer qué compromiso tienen de forma personal con la sostenibilidad del patrimonio.
- (4) Conocer en qué grado creen que está relacionado con las ciencias sociales.
- (5) Conocer qué estrategias les parecen más adecuadas para trabajar en su práctica futura.

El estudio resulta un aporte relevante para la materia dado que no existen estudios antecedentes en la formación de profesorado vinculados a la sostenibilidad del patrimonio y a la enseñanza de las ciencias sociales, por lo que sus resultados serán ejes de mejora en la implementación y profundización de los ODS en una didáctica de las ciencias sociales comprometida con el patrimonio. Además, la cumplimentación del cuestionario contribuye a la formación del alumnado desde la peculiaridad del aporte de contenidos reflexivos y las preguntas de control, buscando conocer y comparar si este les ha servido como contribución en el conocimiento de los ODS aplicados a la sostenibilidad del patrimonio y así lo puede confirmar la pregunta pretest-postest, la cual trata de aumentar su conciencia sobre la importancia de sus acciones en el deterioro del patrimonio, o la pregunta final, la cual pretende medir el grado de aporte que el cuestionario supone en su conocimiento sobre las posibilidades para trabajar la sostenibilidad del patrimonio en su práctica docente futura.

Método

El estudio se ha llevado a cabo a partir de una investigación cuantitativa con maestros en formación de la Universidad de Zaragoza a través de un cuestionario compuesto por 3 secciones, una introducción y consentimiento informado, 68 preguntas obligatorias de respuesta cerrada, en su mayoría escala tipo Likert (1-5), y 4 preguntas voluntarias de respuesta abierta.

Muestra

La muestra, no probabilística y seleccionada bajo criterios de muestreo por conveniencia (Fontes de Gracia et al., 2010, p. 286), está formada por 234 discentes del Grado en Magisterio en Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, concretamente de tercer curso de dicho programa de estudios.

Instrumento

El instrumento de recogida de datos es un cuestionario que consta de 68 preguntas obligatorias, tres de diagnóstico o exploratorias sobre el conocimiento que poseen sobre los ODS y 65 preguntas divididas en 3 secciones: (1) conocimiento sobre los ODS, (2) compromiso personal, comportamiento ciudadano con el patrimonio, y (3) papel de los docentes y la práctica futura; de las cuales 54 son de respuesta graduada en escala tipo Likert en niveles de incremento donde 1 es “nada” o “nunca” y 5 es “mucho” o “siempre” y 11 son de respuesta dicotómica más la opción “no lo recuerdo”. Además de estas, el cuestionario integra 4 preguntas voluntarias de respuesta abierta,

demostrativa, aclaratoria o de ampliación a las preguntas graduales. La elaboración del cuestionario se basa en la revisión teórica reflejada en los apartados anteriores y sostiene su constructo junto con la legislación curricular vigente estatal (Real Decreto 126/2014). Dicha legislación sostiene en el ámbito de las ciencias sociales el criterio que rige nuestra investigación “valorar la importancia de los museos, sitios y monumentos históricos como espacios donde se enseña y se aprende mostrando una actitud de respeto a su entorno y su cultura, apreciando la herencia cultural” (p. 26), el cual lleva asociado cuatro estándares de aprendizaje. Para su validación se utilizó el paquete estadístico *IBM SPSS Statistics 26* y se aplicó un análisis de fiabilidad mediante el alfa de Cronbach, por ser uno de los estadísticos más apropiados para obtener la fiabilidad con instrumentos tipo Likert (O’Dwyer & Bernauer, 2014). El índice de fiabilidad obtenido de los ítems fue de .872. Aun partiendo de una fiabilidad óptima (> .800), la prueba de fiabilidad obtenida mediante la exclusión de algunos ítems daba como resultado una fiabilidad menor por lo que se han mantenido en su totalidad. Por tanto, los valores alcanzados nos permiten indicar un adecuado nivel de fiabilidad, tanto de forma global como en las diferentes dimensiones que lo constituyen (González & Pazmiño, 2015; O’Dwyer & Bernauer, 2014).

Procedimiento

A lo largo del curso 2020/2021 y como introducción al tema de los ODS en las ciencias sociales, se realizó en las respectivas asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Grado de Educación Primaria el cuestionario, para después comentar las preguntas *in situ*, respondiendo al carácter formativo más arriba enunciado. La periodización temporal vino dada por el calendario académico de la asignatura ya que cada docente encargado de la misma lo pasó a los discentes antes de comenzar el tema.

El análisis de los datos obtenidos se basó en una metodología mixta (Tasshakori et al., 2021), es decir, una complementariedad de los enfoques cuantitativos y cualitativos ya defendidos en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales por autores como Grant (2001), Barca (2005) o Barton (2005) entre otros.

Resultados

Conocimiento sobre los ODS y la sostenibilidad del patrimonio

Inicialmente se planteó si el concepto de los ODS era conocido, obteniendo los siguientes resultados: un 61,8% señaló haber escuchado algo sobre los ODS pero no conocer bien el tema, un 35,9% manifestó conocer bien los ODS y un 2,3% indicó que era la primera vez que escuchaban el término. Como se puede comprobar, una parte significativa de la muestra señaló no estar familiarizada con el concepto o no conocerlo en absoluto (64%). La misma pregunta realizada sobre la *Agenda 2030*, indicó valores más altos de desconocimiento (16,2%) y un 63,1% apuntó haber escuchado hablar de ella, pero no saber mucho lo que es. La siguiente cuestión planteaba si alguno de los ODS incluye en su campo de acción el concepto de patrimonio, afinando más en su conocimiento, y se obtuvo un porcentaje de acierto bajo (18,8%), inferior a los que

manifestaron conocerlos bien. Por último, se les hizo una pregunta más genérica: *¿Sabes lo que es la sostenibilidad del patrimonio?*, y frente a esta un 65,2% dio una respuesta negativa y un 34,8% positiva, por lo que se manifiesta un grado alto de desconocimiento. No obstante, se planteó una pregunta abierta voluntaria explicativa para comprobar si sabrían definirlo y se obtuvieron 89 respuestas (38,1%) que incluyeron términos de cuidado, equilibrio, mantenimiento, conservación, información, respeto, protección, ayuda y preservación y, en otro sentido, actuaciones y técnicas. Además de estos planteamientos los discentes respondieron a si durante su formación les han explicado qué son los ODS, el 2,3% señaló que no, el 11,5% no lo recuerda, el 33,1% señala que de forma ocasional, el 29,2% una vez en profundidad y el 23,8% en repetidas ocasiones. Al preguntarles por su formación en patrimonio, el 17,7% señala que nunca les han hablado de ello, el 43,1% no lo recuerdan, el 27,7% lo señala de forma ocasional, cuya suma supone 88,5% de desconocimiento, ya sea por no haberlo recibido o por no haber sido de verdadero calado. Por último, al preguntarles por la sostenibilidad del patrimonio en su formación, los porcentajes van en un aumento en negativo, el 33,1% indican que nunca, el 41,5% que no lo recuerda y el 20% ocasionalmente de forma superficial, en total un 94,6%. Tan solo el 5,4% afirmó haber recibido formación específica al respecto.

En último término, para conocer en qué grado consideran que es importante educar sobre la sostenibilidad del patrimonio se les hizo esa misma pregunta, en la que el 22,3% indicó algo, un 43,8% bastante y un 32,3% mucho, es decir, un 76,1% del alumnado otorga importancia a educar en la sostenibilidad del patrimonio –pese a que no saber bien lo que es o no haber recibido esa formación específica-. En conjunto, obtenemos casi la unanimidad de los encuestados con el 98,5% a favor de que dicho contenido esté integrado en la formación, solo un 1,5% lo señala poco necesario.

La siguiente cuestión proponía ocho procesos, siguiendo la línea de los identificados por la muestra y vinculados a la sostenibilidad del patrimonio (cuidado, respeto, conservación, salvaguarda, disfrute, transmisión, valoración e investigación), en los que el alumnado debía señalar en una escala de 1 a 5 (donde 1 es “nada” y 5 es “mucho”) el grado en el que consideran que esos factores se vinculan a la sostenibilidad del patrimonio (ver tabla 1).

Tabla 1.

Procesos relacionados con la sostenibilidad del patrimonio

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Cuidado	0%	0%	9,4%	30,4%	60,2%
Respeto	0%	0%	10,9%	25%	64,1%
Conservación	0%	0%	7,8%	19,5%	72,7%
Salvaguarda	0%	1,6%	21,9%	39,8%	36,7%
Disfrute	0%	8,6%	27,7%	39,1%	24,6%
Transmisión	0,8%	3,1%	18,8%	43%	34,3%
Valoración	0%	1,6%	21,9%	34,3%	42,2%
Investigación	0%	4,7%	17,2%	32%	46,1%

Esta valoración nos permitía conocer qué procedimientos consideran estar más vinculados con el patrimonio. Los tres primeros –*cuidado, respeto y conservación*–, en consonancia con los más presentes en sus respuestas abiertas, poseen los valores más absolutos y homogéneos, mientras que el *disfrute*, la *transmisión* y la *investigación* presentan los valores más bajos y polarizados, sobre todo en esta dos últimas, ya que una parte significativa les dota del valor más elevado mientras que otra parte les dotó de poco valor (4,7%) o nada (0,8%).

Finalmente, se les plantearon una serie de factores que contribuyen a la destrucción o deterioro del patrimonio, para conocer qué grado de impacto consideran que ejercen sobre él. Estas cuestiones permiten conocer la percepción que el alumnado posee sobre estos procesos para detectar contenidos que deben ser tratados en profundidad durante su formación (ver tabla 2).

Tabla 2.

Factores que intervienen en la destrucción/deterioro del patrimonio

Valora en una escala del 1 al 5 ¿Qué impacto crees que tienen estos factores en la destrucción o deterioro del patrimonio?:	1	2	3	4	5
Crecimiento de las ciudades y factor servicios (desarrollo o demográficas, ej. construcción de viviendas o centros comerciales)	0%	2,3%	23,5%	44,5%	29,7%
Distanciamiento social (movimientos migratorios o lugares deshabitados, ej. tribus, España vacía)	0%	4,7%	35,2%	38,2%	21,9%
Connotación negativa en los significados, rechazo ideológico o cultural (patrimonios en conflicto, ej. tauromaquia, esculturas de personajes históricos, "Lo que el viento se llevó")	1,6%	10%	33,8%	34,2%	20,1%
Hacer daño a la cultura por su incalculable valor (la destrucción premeditada del patrimonio en lugares de conflicto, ej. Palmira, Dresde)	0%	2,3%	23,4%	31,3%	43%
El valor social que deriva en turismo de masas: querer conocer, "habitar el patrimonio" masificar los lugares	0%	3,1%	28,9%	39,8%	28,1%
El desconocimiento de su valor, el significado, el contexto o la historia de los bienes patrimoniales	0%	6,3%	25,8%	35,2%	32,8%
Ausencia de valor económico, la no existencia de beneficio monetario	1,6%	11%	29,6%	43,7%	14,1%

Como podemos observar, pese a las manifestaciones reiteradas de violencia e intolerancia urbana hacia el recuerdo del pasado que se escuchan diariamente, dejando muestras de la desinformación y la falta de comprensión de un contexto cultural heredado, el 11,6% considera que la connotación negativa en los significados, rechazo

ideológico o cultural, no tiene un alto impacto en la destrucción o deterioro del patrimonio, y un 33,8% responden que es un factor neutral. Así mismo, tampoco llega al 50% el sector que piensa que la destrucción premeditada del patrimonio en lugares de conflicto es un factor muy relevante cuando se trata de un acto inminente, aunque obtiene el valor más alto.

Comportamiento ciudadano y pretest-postest sobre la contribución a la sostenibilidad del patrimonio

La segunda parte del cuestionario apela a la reflexión personal de los encuestados sobre su relación y comportamiento para con el patrimonio. Para ello se plantean tres cuestiones que tienen que ver con su compromiso ciudadano (ver tabla 3).

Tabla 3.

Compromiso y papel ciudadano implicado en la sostenibilidad del patrimonio

Valora del 1 al 5 las siguientes cuestiones:	1	2	3	4	5
¿En qué grado consideras que tu papel como ciudadano es importante en la sostenibilidad del patrimonio?	0,8%	1,6%	17,2%	48,4%	32%
¿En qué grado me intereso por el patrimonio?	1,6%	13,3%	39,8%	35,9%	9,4%
¿En qué grado te sientes comprometido con la sostenibilidad del patrimonio?	0,8%	10,9%	38,3%	39,1%	10,9%

Estas cuestiones reflejan que sí sienten que su papel es relevante, ya que un 80,4% manifiesta ser importante (48,4%) o muy importante (32%). Un poco más bajo es el interés que tienen por el patrimonio, que en los valores más altos (4 y 5) alcanzan un 35,9% y un 9,4% respectivamente; sin embargo, una parte superior al 50% se considera comprometida con el patrimonio. Tras estos planteamientos deben responder a una pregunta clave antes y después de realizar una batería de 8 preguntas que les hace conscientes de la amenaza que suponen, según sus actos, para el deterioro del patrimonio: *¿En qué grado crees que has podido contribuir con tu comportamiento al deterioro de un bien patrimonial?* Esta pregunta con carácter de pretest-postest es respondida en una escala tipo Likert (donde 1 es “nada” y 5 es “mucho”) para analizar cómo varía su percepción tras la toma de conciencia de las acciones. En la pregunta inicial, el 31,5% de los encuestados respondieron que no suponen ninguna amenaza señalando el valor más bajo, el 40% señalaron que poco y el 20% se consideraron neutrales, mientras que el 6,9% señaló la opción “bastante” y el 1,5% restante indicaron que mucho.

A continuación, se plantea la batería de preguntas reflexivas (Ver tabla 4) cuya finalidad no es conocer sus actos sino la toma de conciencia de manera introspectiva y con carácter formativo.

Tabla 4.

Preguntas reflexivas asociadas a la destrucción/deterioro del patrimonio

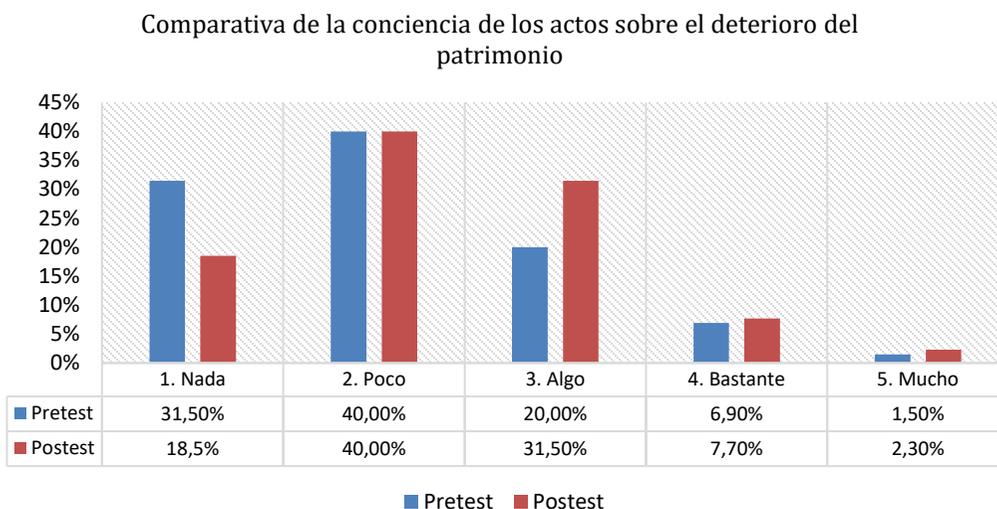
Cuestiones:	Sí	No	No lo recuerdo
¿Alguna vez te has sentado o te has subido de pie en un elemento patrimonial?	23,4%	43,8%	32,8%
¿Alguna vez has tocado un elemento patrimonial en alguna visita pese a que no se podía?	25,8%	60,2%	14,1%
¿Alguna vez has puesto el flash cuando estaba prohibido sin pensar si puede perjudicar?	21,9%	68,8%	9,4%
¿Alguna vez has pintado, rallado o puesto alguna muesca o inscripción en el patrimonio?	2,3%	93,8%	3,9%
¿Alguna vez te has hecho una foto en un lugar patrimonial sin pensar en su significado?	73,4%	19,5%	7%
¿Alguna vez te has parado a pensar cómo puede afectar el turismo a la conservación del patrimonio?	75%	21,9%	3,1%
Alguna vez te has llevado un “recuerdo” de algún lugar patrimonial que estabas visitando (una tesela, una piedra, un trozo de cerámica)	32%	59,4%	8,6%
¿Alguna vez has hecho otra acción diferente a las nombradas que ha podido contribuir a su deterioro?	4,7%	64,1%	31,3%

Tras la respuesta a estas cuestiones, que claramente invitan a la reflexión, el cuestionario plantea de nuevo la misma pregunta inicial para comprobar cómo cambia su percepción sobre el grado de contribución al deterioro del patrimonio. A través de las mismas han podido tomar conciencia de cómo pequeños actos repercuten en él y, como se puede observar en la figura 1, existe un cambio sustancial en sus respuestas que incrementa su conciencia desde el valor “nada” hacia “algo” e, incluso, a “bastante” y “mucho” en algunos casos.

Cabría preguntarse cómo esta concienciación repercute en un mayor respeto o cuidado hacia el patrimonio, pero ser conscientes de los errores y reflexionar sobre ellos ya nos permite situarnos en un plano distinto al inicial, esperando un aumento del compromiso ciudadano para con el patrimonio. De igual manera, y al tratarse de docentes en formación, esta reflexión puede repercutir en las generaciones futuras si los que median este patrimonio son docentes comprometidos y sensibilizados con el legado heredado.

Figura 1.

Pregunta pretest-postest sobre la comparativa de la conciencia de los actos sobre el deterioro del patrimonio



El papel de los docentes en la sostenibilidad del patrimonio

La siguiente sección se centró en explorar la importancia que le dan los futuros docentes de Educación Primaria a la presencia que deben tener los ODS en el marco educativo (Ver tabla 5).

Tabla 5.

Presencia de los ODS en el marco educativo

Como futuro docente valora del 1 al 5 las siguientes cuestiones:	1	2	3	4	5
¿En qué grado crees que los ODS encajan en el marco curricular?	0%	1,6%	11,7%	47,7%	39,1%
¿En qué grado crees que los ODS son importantes en el conocimiento de los/as alumnos/as?	0%	0%	12,5%	38,3%	49,2%
¿En qué grado crees que se vincula la sostenibilidad del patrimonio a la enseñanza de las ciencias sociales?	0%	2,3%	15,6%	35,2%	46,9%
¿En qué grado crees que es importante trabajar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el aula para trabajar la educación patrimonial?	0%	0,8%	16,4%	39,1%	43,8%
¿En qué grado crees que educar en los ODS es importante para la conservación del patrimonio?	0%	0%	10,9%	46,1%	43%

¿En qué grado crees que enfocar la educación patrimonial a través de los ODS es una oportunidad para trabajar el patrimonio desde otro punto de vista que no sea solamente aprender autores y obras?	0%	1,6%	8,6%	46,1%	43,8%
--	----	------	------	--------------	--------------

De sus respuestas se extrae que una mayoría (86,8%) considera que sí encajan dentro del marco curricular; en este sentido, las respuestas no son absolutas pero la mayoría se sitúa en la horquilla comprendida entre los valores “bastante” y “mucho”, aunque prevalece el bastante. Menos de acuerdo se manifiestan respecto a la afirmación de que la sostenibilidad del patrimonio se vincule a la enseñanza de las ciencias sociales, en el que un 15,6% de los encuestados escoge la respuesta neutral “algo importante”, lo que hace preguntarse a qué disciplina estaría más vinculada bajo su criterio. Esta recibe la respuesta con un valor más unánime, a la par que polarizado, donde un 43,8% manifiesta estar muy vinculado y un 2,3% poco.

El siguiente planteamiento responde a los contenidos que consideran importantes trabajar en el aula para comprender la magnitud de la sostenibilidad del patrimonio, así como sus amenazas (ver tabla 6).

Tabla 6.

Contenidos de aula relacionados con la sostenibilidad del patrimonio y su amenaza

Valora del 1 al 5 en qué grado integrarías los siguientes temas o contenidos para trabajar la sostenibilidad del patrimonio en el aula:	1	2	3	4	5
El crecimiento de las ciudades y el sector servicios (desarrollo o demografía) -embalses, estaciones, autovías, etc.-	0,8%	6,2%	31,7%	41,1%	20,2%
El distanciamiento social, cambios, despoblación (ej. España vacía)	0%	1,6%	21,7%	45%	31,7%
La connotación negativa de los significados, rechazo ideológico o cultural (patrimonios en conflicto, resignificación, diversidad cultura, multiperspectiva, posiciones políticas)	0%	3,9%	22,4%	35,7%	38%
El daño a los bienes culturales de manera premeditada por su incalculable valor (lugares de conflicto) -destrucción patrimonial, pérdidas económicas e históricas-	0%	0,8%	17,8%	40,3%	41,1%
El valor social, querer conocer, “habitar el patrimonio” y masificar los lugares -el turismo en masa-	0%	4,7%	27,1%	41,9%	26,3%

El vandalismo en pequeño formato –pintadas, muestras de denuncia, libertad de expresión, ataque a la cultura, marcas de nombres grabados-	0%	3,1%	16,2%	29,5%	51,2%
El deterioro involuntario -tocar, subirse, abrazarlo, usarlo de soporte- desgaste de sentarnos, cremas que erosionan, roce de otros materiales	0%	0,8%	14,7%	37,2%	47,3%
Los hurtos y expolios, profesionales o “de bolsillo”, "porque me lleve una tesela o una piedra, no pasa nada"	0%	3,8%	14%	35,7%	46,5%

Como podemos observar, el valor más bajo se le confiere al crecimiento de las ciudades y el sector servicios, un dato que sorprende siendo en sí un contenido propio de la materia ya integrado en el currículo de forma explícita. En contraste a esta respuesta, el valor más alto lo encontramos en abordar el vandalismo en pequeño formato, ya que un 51,2% considera que es un contenido “muy necesario”, seguido del deterioro involuntario (47,3%) y los hurtos y expolios “de bolsillo” (46,5%) todos ellos en consonancia con las acciones que el cuestionario recoge en la parte reflexiva y más próxima a sus actos.

La práctica futura, metodologías y estrategias preferentes en el tratamiento de los ODS en el aula de Educación Primaria

Esta parte final se centra en conocer qué metodologías, estrategias o recursos valorarían más en la enseñanza de la sostenibilidad del patrimonio. Inicialmente se preguntó sobre cómo lo integrarían en sus clases y si lo harían ellos mismos o derivando la responsabilidad a un profesional, lo que indicaría no tener la confianza ni los conocimientos para impartirlo (ver tabla 7); en segundo lugar, se les pregunta por las estrategias que consideran más adecuadas o interesantes para trabajar en el aula (ver tabla 8); y, por último, se plantean qué enfoques o recursos aprovecharían o les parecen más óptimos para abordar la sostenibilidad del patrimonio (ver tabla 9).

Tabla 7.

Capacidad docente y metodologías para integrar los ODS en el aula

En caso de trabajar en el aula la sostenibilidad del patrimonio a través de los ODS, valora del 1 al 5 cuáles de estas opciones valorarías más:	1	2	3	4	5
Integraría los ODS a través de metodologías activas, principalmente proyectos	0%	0%	14%	31%	55%
Derivaría la responsabilidad a un experto externo porque yo no considero tener los conocimientos necesarios para abordarlo	7%	21,7%	33,3%	29,5%	8,5%

Indicaría pautas claras y un trabajo muy reglado acorde a los contenidos de la programación	4,7%	17,8%	31,8%	35,7%	10,1%
Si no aparece en el manual, buscaría materiales de actualidad y haría yo la explicación o el diseño de algunas actividades	0%	1,6%	12,4%	44,2%	41,9%

Afortunadamente, las respuestas señalan valores positivos en relación con el trabajo por proyectos y las metodologías activas, siendo de hecho la mejor valorada, casi de forma absoluta, entre “bastante” y “mucho” (86%), así como a buscar materiales y diseñar actividades, frente a trabajos reglados que no salgan de los límites de la programación y a derivar la responsabilidad a un experto. En este caso, no se trata de analizar los datos sino de saber en el conjunto de la muestra que perfil de futuro docente estamos fomentando.

Además, cabe destacar como la mayoría del profesorado en formación (un 70,3%) optaría por derivar la responsabilidad a un experto en caso de abordar los ODS en el aula. Esto nos permite afirmar que, siempre refiriéndonos al conjunto de discentes participantes en este estudio, la mayoría del profesorado en formación se considera poco preparado o que no ha recibido la suficiente formación para abordar con garantías la enseñanza de los ODS.

En la siguiente tabla (ver tabla 8), se recogen las estrategias de enseñanza que implementarían en el aula en consonancia con las metodologías activas señaladas. De este modo, se obtiene una mayor puntuación en el planteamiento de propuestas de indagación y en el uso de fuentes como noticias o imágenes sobre las que reflexionar y argumentar posiciones. Por el contrario, se rechaza, en gran parte, el contenido sin un aprendizaje significativo con un 23,4%, que señalan el valor “nada/nunca”, y un 24,2% que señalan el valor “algo”. Destacar que se posiciona en positivo apelar a las emociones o los vínculos, y que algunos procesos de orden superior en la taxonomía de Bloom, como problematizar, crear o evaluar, todavía no han calado en los docentes en formación como estrategias de enseñanza en su orden de prioridades.

Tabla 8.

Estrategias de enseñanza para trabajar los ODS en el aula

Valora del 1 al 5 en qué grado implementarías cada una de estas estrategias de aprendizaje en la enseñanza de los ODS aplicados al patrimonio:	1	2	3	4	5
Aportar únicamente contenidos de estudio para que aprendan qué son los ODS	24%	24%	20,2%	23,3%	8,5%
Plantear propuestas de reflexión formulando preguntas clave sobre noticias, imágenes u otras fuentes, a las que deban responder desde la argumentación	0%	2,3%	20,9%	44,2%	32,6%

Plantear propuestas de indagación a través de supuestos, retos o problemas que deban resolver	0%	1,6%	10,9%	45%	42,6%
Plantear ejercicios de evaluación y análisis para que deban trabajar en profundidad el tema	0,8%	7%	24%	45%	23,3%
Plantear ejercicios de creación desde un paradigma constructivista	1,6%	4,7%	27,1%	45%	21,7%
Problematizaré el aula, les haré debatir y posicionarse, desde un paradigma sociocrítico	8,5%	7,8%	28,7%	38%	17,1%
Apelaré a sus emociones desde el patrimonio personal a través de un enfoque relacional	0,8%	0%	20,9%	47,3%	31%
Aprovecharé recursos externos como museos o instituciones encargadas del patrimonio utilizando sus materiales u organizando visitas	0%	0,9%	14,2%	36,8%	48,1%

Finalmente, se les dan algunas variables o enfoques para trabajar y que puedan valorar el nivel de atención que dedicarían a cada uno de ellos para desvelar cuáles les parecen de mayor importancia para la comprensión del patrimonio y su sostenibilidad (ver tabla 9).

Tabla 9.

Enfoques y recursos para trabajar la sostenibilidad del patrimonio en el aula

En caso de que implementases los ODS en el aula, valora del 1 al 5 qué nivel de atención dedicarías a cada uno de estos aspectos:	1	2	3	4	5
Hablar del patrimonio en riesgo a nivel local, regional, nacional y/o internacional	0%	0%	17,4%	60,9%	21,7%
Hablaría de los posibles vínculos que desarrollamos a lo largo de la vida con el patrimonio (vivencias personales, gustos estéticos, relevancia histórica, etc.)	0,8%	0%	20,9%	47,3%	31%
Aprovecharía para trabajar con museos e instituciones encargadas del patrimonio utilizando sus materiales u organizando visitas	0%	0,9%	14,2%	36,8%	48,1%
Destacaría la importancia del patrimonio como conformador de cultura y la valiosa pérdida que sería su destrucción	0%	0%	16%	47,2%	36,8%

Los resultados nos sugieren una destacada importancia otorgada al patrimonio como conformador de cultura para concienciar sobre las consecuencias de su destrucción, ya que un 84% lo señalan entre los niveles “bastante” y “mucho”. En general, los cuatro planteamientos son bien valorados, la respuesta más unánime se corresponde con el patrimonio en riesgo a nivel local, regional, nacional y/o internacional en el que un 60,9% señala que le prestaría bastante atención. Por último, el trabajo con museos e instituciones cobra importancia con el porcentaje de respuestas más alto otorgado al valor “mucho” (48,1%), sin embargo, el enfoque relacional basado en los vínculos y las experiencias personales obtiene el posicionamiento más neutro (20,9%) siendo esencial para la comprensión del patrimonio, lo que indica una necesidad de continuar formando en este sentido.

Discusión

Tratando de triangular los resultados obtenidos y hacer un análisis de los datos en su conjunto con los debates que posteriormente tienen lugar en el aula, destacamos, en primer lugar, los procesos que todavía no se comprenden como parte implicada en la sostenibilidad del patrimonio, como son el *disfrute*, la *transmisión*, la *valoración* o la *investigación*, lo que nos indica un desconocimiento o conocimiento reducido y no comprensivo de qué factores pueden implicar o afectar al deterioro de nuestro legado. Procesos como *disfrute*, *transmisión*, *valoración* o *investigación* están aún carentes de asociación con la sostenibilidad del patrimonio, es decir, las respuestas se acogen a los procesos más obvios de *cuidado*, *respeto* y *conservación*, en lugar de comprenderlo como una secuencia cuya sostenibilidad implica los procesos anteriormente mencionados que son, si cabe, prioritarios para que se produzcan los conferidos de valor, *cuidado*, *respeto* o *conservación*. Sin una adecuada descomposición de los procesos desde un enfoque secuencial (Fontal, 2003) que favorezca un trabajo comprensivo y relacional, no se consigue que el alumnado comprenda la implicación de los procesos previos necesarios para que se produzca un sentido de compromiso y sostenibilidad (García-Ceballos et al., 2021).

Estos resultados donde las respuestas se acogen a los procesos más obvios (cuidado, respeto y conservación) coinciden con estudios como Castro-Fernández et al. (2021) o el de Domínguez-Almansa y López Facal (2015) los cuales apuntan a que la falta de formación de los docentes trae como consecuencia estrategias docentes puramente transmisivas, incapaces de generar una percepción holística y crítica del patrimonio. Para superar esta visión superficial del patrimonio son necesarias propuestas didácticas concretas como las planteadas por Domínguez-Almansa et al., (2019), Fontal y García-Ceballos (2019) o Triviño y Rico (2019).

En anteriores estudios (Fontal y García-Ceballos, 2019; Fontal et al., 2020; Fontal y Marín, 2018) se ha podido constatar que la concepción del patrimonio que posee el alumnado, en términos globales, responde a una noción reduccionista y que tras la formación específica en educación patrimonial basada en los vínculos, estos orbitan hacia una concepción mucho más holística, destacando “la multiplicación de enfoques sobre el concepto patrimonio, los valores y compromisos adquiridos y la significativa transformación del sentimiento de pertenencia” (Fontal et al., 2020, p. 12), por lo que

queda demostrado que trabajar desde los vínculos, los afectos y las emociones mejora la comprensión del patrimonio y su valor en pos de su sostenibilidad.

Por otro lado, en ocasiones, los alumnos no son conscientes de cuáles son los factores que tienen consecuencias negativas sobre el patrimonio, desde los más insignificantes como la erosión por el tacto o el *flash* de una cámara hasta una dimensión mucho mayor, como el impacto que suponen factores como el crecimiento y la despoblación o los significados históricos, la desinformación y la violencia. Las respuestas obtenidas nos dan información sobre el grado de importancia que la sociedad les otorga y sobre la conciencia existente en un rango de edad importante como es la juventud, una etapa donde se desarrollan los principios políticos y sociales y en la que se teje su compromiso con el entorno. Estos resultados demuestran la necesidad de propuestas, referidas a la educación patrimonial, donde los discentes tomen parte activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje que le permita reflexionar sobre su modo de vida en comunidad y sobre la necesidad de conservación, gestión y protección; es decir, la formación de una ciudadanía global, sociocrítica y participativa en su comunidad y su patrimonio (Trabajo Rite, 2020).

Factores como la despoblación, o la desinformación y la violencia implican un análisis del territorio en el que los estudiantes deben comprometerse de forma activa con el objetivo de comprender, abordar y resolver los problemas sociales y ambientales actuales, tal y como señalan Cuenca et al. (2020). Por otra parte, como apuntan Cuenca et al. (2021) es importante trabajar con contenidos actuales relevantes, socioambientales, conectados con nuestros estudiantes y analizar a fondo su “complejidad social” (p. 21). En relación con los factores relativos al significado, su connotación y los actos de violencia y destrucción, en comunión con Bauer (2019), pensamos que la contextualización y el significado de los diferentes patrimonios pasa por una explicación ética en el aula que debe explorar los itinerarios completos de las cosas, las diferentes visiones, posturas e interpretaciones, en favor de una práctica educativa transformadora, basada en el respeto y la comprensión. En este sentido, el autor insiste que trabajar patrimonios con lecturas confrontadas, sin discutir esas historias, es *de facto* incorrecto para su salvaguarda.

Cuando preguntamos a nuestros discentes por estas amenazas señalaron como factores de mayor impacto la destrucción premeditada del patrimonio en lugares de conflicto y el desconocimiento de significados de los bienes culturales, sin embargo, no resultó una respuesta unánime, lejos de ello, y pese a las noticias de actualidad, menos del 50% los consideran factores de gran impacto y más de un 25% aún no lo consideran entre los valores ninguno, poco y algún impacto, lo que supone un claro indicador para afianzar los contenidos, la problematización y, sobre todo, el trabajo comprensivo en el aula para que puedan ser ciudadanos críticos y comprometidos con su patrimonio desde el conocimiento y la comprensión del mismo. A lo largo del cuestionario se abordaban preguntas con sentidos similares para comprobar la conciencia sobre sus actos y en una de las cuestiones planteamos si alguna vez se habían llevado un “recuerdo” de algún lugar patrimonial que estaban visitando, a la que un 31,8% respondieron que sí, con respuestas similares a si lo tocan o se suben sobre él, lo que demuestra que la educación patrimonial desde la perspectiva de sus sostenibilidad es importante, ya que algunas acciones se perciben como un acto inocente sin repercusión

para nuestro legado heredado.

Pese a que no se registra, tras la cumplimentación del cuestionario los diferentes ítems son abordados en el aula como una sesión cuyo tema central es la sostenibilidad del patrimonio, donde se comparten imágenes y, por supuesto, opiniones; es sorprendente la cantidad de alumnos que manifiestan no haber pensado nunca en estos factores, cobrando especial importancia los procesos de metacognición y verbalización, con la finalidad de revertir o frenar estos actos a través de la educación patrimonial.

Pese a que no se registra esta parte del proceso, sí se concluye el cuestionario con una pregunta clave que, de algún modo, refleja el carácter formativo-reflexivo que tiene su planteamiento. Como colofón se pregunta en qué grado el cuestionario ha aportado nuevas posibilidades para trabajar la sostenibilidad del patrimonio en su profesión docente, obteniendo respuestas bastantes positivas: un (31,1%) ha señalado mucho, un (46,3%) bastante, un (21,7%) algo y solo un (0,9%) señalaron poco. De acuerdo con Menon (2019), la educación tiene el alcance de involucrar y alertar a los jóvenes sobre su entorno, ya sea este natural o construido, y esta podría ser una solución a largo plazo para frenar el deterioro o la desaparición si se alcanza el compromiso social que vele por su preservación y sostenibilidad como clave de protección. El desafío es encontrar formas de involucrar y hacer consciente a la ciudadanía.

Conclusiones

Con la realización de este estudio nos proponíamos ahondar en el conocimiento de una triple vertiente: por un lado, en qué grado están presentes los ODS en la formación de la muestra participante y si estos tienen conocimiento sobre ellos; por otra parte, cuál es su compromiso con el patrimonio; y, finalmente, cuál es su inclinación de estrategia docente prospectiva.

En primer lugar, pese a que los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) están presentes en la formación reglada en todas las etapas educativas, su relevancia sigue distando de los niveles deseables, ya que un pequeño porcentaje del estudiantado manifiesta que es la primera vez que escucha el término y un porcentaje significativo (61,7%) señala no conocer bien el tema en cuestión. Un desconocimiento o conocimiento parcial que ha sido identificado en estudios previos como señalan los resultados recogidos por Zamora-Polo et al., (2019) o Baena-Morales et al., (2021).

Por otra parte, atendiendo a su compromiso con el patrimonio, se produce un cambio de percepción en el grado en que los discentes contribuyen con sus actos al deterioro del mismo a través de las preguntas reflexivas integradas en el cuestionario (pretest-postest), aumentando su conciencia sobre la importancia de sus acciones. La implementación de esta dinámica supuso un cambio fundamental en su reconocimiento de las acciones que podrían amenazar al patrimonio, por inofensivas que pudieran resultar, lo que nos invita a seguir explorando esta vía de trabajo en la formación de las generaciones más jóvenes. Como señalan Benayas del Álamo et al. (2017, p. 40), “una juventud comprometida en sus estilos de vida con la sostenibilidad es la base de una sociedad con un futuro sostenible”.

Finalmente, como líneas prospectivas de su práctica manifiestan un trabajo basado en metodologías activas y en el empleo de materiales y recursos de actualidad, aspecto que consideramos un logro de los actuales procesos de enseñanza-aprendizaje que se implementan en las facultades de educación de nuestro país y que hacen que sean un verdadero agente de cambio comprometidos con su legado y sociedad. Entre otras cosas, la muestra participante señala entre sus prioridades la educación emocional y la importancia del enfoque relacional del patrimonio, lo que acerca a este alumnado a las últimas tendencias educativas en el ámbito de las ciencias sociales y la educación patrimonial.

Agradecimientos

Este artículo recoge resultados del 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” MINECO/AEI-FEDER. Sus autores forman parte del Grupo de investigación ARGOS (S50_20R, Gobierno de Aragón 2020-2022) y del Instituto Universitario de Investigación en Ciencias Ambientales de Aragón (IUCA) de la Universidad de Zaragoza.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, S.G.C., B.A., I.N.N. y P.R.; metodología, S.G.C., B.A., I.N.N. y P.R.; software, I.N.N.; validación, B.A. y P.R.; análisis formal, S.G.C., I.N.N. y B.A.; investigación, S.G.C., I.N.N. y B.A.; análisis de datos, S.G.C. e I.N.N.; redacción del borrador original, S.G.C. e I.N.N.; redacción, revisión y edición, B.A., P.R.; supervisión, P.R.; administración de proyectos, P.R.; adquisición de financiación, P.R. Todos los autores declaran que han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.

Referencias

- Baena-Morales, S., Merma Molina, G., y Gavilán-Martín, D. (2021). ¿Qué conocen los profesores de Educación Física sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible? Un estudio cualitativo-exploratorio (What do Physical Education teachers know about the Sustainable Development Goals? A qualitative-exploratory study). *Retos*, 42, 452-463. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87724>
- Barca, I. (2005). Till New Facts are Discovered: Students' Ideas about Objectivity in History. En R. Ashby, P. Gordon y P. Lee (Eds.), *Understanding History: Recent Research in History Education. International Review of History Education* (pp. 68-82). Routledge.
- Barton, K. C. (2005). “Best Not to Forget Them”: Adolescents' Judgments of Historical Significance in Northern Ireland. *Theory and Research in Social Education*, 33, 9-44. <https://doi.org/10.1080/00933104.2005.10473270>
- Bauer, A. A. (2021). Itineraries, iconoclasm, and the pragmatics of heritage. *Journal of Social Archaeology*, 21(1): 3-27. <https://doi.org/10.1177/1469605320969097>

- Belda-Miquel, S., Calabuig-Tormo, C., y Boni, A. (2020). Are sustainable development goals the solution to international aid problems? exploring questionings and proposals from valencian civil society. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 9(1), 178-201. https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.446
- Benayas del Álamo, J. Marcén Albero, C., Alba Hidalgo, D., y Gutiérrez Bastida, J. M., (2017). *Educación para la Sostenibilidad en España. Reflexiones y propuestas*. Fundación Alternativas y Red Española para el Desarrollo Sostenible.
- Castro-Fernández, B., Castro-Calviño, L., Conde-Miguel, J., y López-Facal, R. (2020). Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.3), 77-96. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81620>
- Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M., y Estepa, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta* 49(1): 45-54. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>
- Cuenca-López, J. M., Martín-Cáceres, M., y Estepa-Giménez, J. (2021). Teacher training in heritage education: good practices for citizenship education. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(62). <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00745-6>
- Domínguez-Almansa, A., Costa-Casais, M., y López Facal, R. (2019). Educar para reconocer: apropiación patrimonial de los depósitos cuaternarios del litoral gallego por estudiantes de Magisterio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 57-70. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.357591>
- Domínguez-Almansa, A., y López Facal, R. (2015). Concepciones del alumnado de magisterio sobre la formación patrimonial. En Solé, G. (Org.), *Educação patrimonial. Contributos para a construção de uma consciência patrimonial* (pp. 117-132). Universidade do Minho.
- Fontal, O., y García-Ceballos, S. (2019). Las plataformas 2.0 como herramientas de aprendizaje y adquisición de competencias en educación patrimonial. *RIFOP*, 94(33.3), 285-306. <https://doi.org/10.9685/73351>
- Fontal, O., García-Ceballos, S., y Aso, B. (2020). Desarrollo de competencias docentes en educación patrimonial mediante plataformas 2.0 y entornos digitales como herramienta de aprendizaje. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 101, 1-14. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.01>
- Fontal, A., Ibáñez-Etxeberria, A., Martínez-Rodríguez, M., y Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(2), 79-94.
- Fontal, O. y Marín-Cepeda, 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>
- Fontes de Gracia, S., García-Gallego, C., Quintanilla, L., Rodríguez, R., Rubio de Lemus, P. y Sarriá, E. (2010). *Fundamentos de investigación en Psicología*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García-Ceballos, S., Rivero, P., Molina-Puche, S., y Navarro-Neri, I. (2021).

- Educommunication and Archaeological Heritage in Italy and Spain: An Analysis of Institutions' Use of Twitter, Sustainability, and Citizen Participation. *Sustainability*, 13, 1602. <https://doi.org/10.3390/su13041602>
- Gómez Gil, C. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 140, 107-118. https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/revista_papeles/140/ODS-revisioncritica-C.Gomez.pdf
- González, N. (2011). La presencia del patrimonio cultural en los currícula de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria en España. *Patrimonio cultural de España*, 5, 59-74.
- González, J., y Pazmiño, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista Publicando*, 2, 62-77.
- Grant, S. G. (2001). It's Just the Facts, or Is It? The Relationship between Teachers' Practices and Students' Understandings of History. *Theory and Research in Social Education*, 29(1), 65-108. <https://doi.org/10.1080/00933104.2001.10505930>
- Hall, M. (2016). Objects, images and texts: Archaeology and violence. *Journal of Social Archaeology*, 16(1), 79-93. <https://doi.org/10.1177/1469605315612891>
- Isakhan, B., y Shahab, S. (2020). The islamic State's destruction of yezidi heritage: Responses, resilience and reconstruction after genocide. *Journal of Social Archaeology*, 20(1), 3-25. <https://doi.org/10.1177/1469605319884137>
- Koehler, G. (2016). Assessing the SDGs from the standpoint of eco-social policy: using the SDGs subversively. *Journal of International and Comparative Social Policy* 32(2), 149-164.
- Lucas-Palacios, L., y Delgado-Algarra, E. J. (2021). Patrimonio y coeducación en el marco curricular de la educación primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96 (35.2), 65-82.
- Marín-Cepeda, S. (2013). Una investigación para abordar y entender nuestro patrimonio desde la perspectiva de la diversidad. *Pulso: Revista de investigación*, 36, 115-132. <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/158>
- McAnany, P. A., y Parks, S. (2012). Casualties of Heritage Distancing. *Current Anthropology*, 53(1), 80-107. <https://doi.org/10.1086/663687>
- McAnany, P. A., Rowe, S. M. (2015). Re-visiting the field: Collaborative archaeology as paradigm shift. *Journal of Field Archaeology*, 40(5), 499-507. <https://doi.org/10.1179/2042458215Y.0000000007>
- Menon, J., y Varma, S. (2019). Archaeological places: Negotiations between local communities, archaeologists and the state in India. *Journal of Social Archaeology*, 19(2), 141-161. <https://doi.org/10.1177/1469605319845437>
- Naciones Unidas (2020a). *La Agenda para el Desarrollo Sostenible*. Objetivos de desarrollo Sostenible, Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Naciones Unidas (2020b). *Objetivos y metas de desarrollo sostenible*. Objetivos de Desarrollo Sostenible, Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development->

- goals/
- O'Dwyer, L. M., y Bernauer, J. A. (2014). *Quantitative Research for the Qualitative Researcher*. SAGE Publications Inc.: Thousand Oaks, CA, USA. <http://dx.doi.org/10.4135/9781506335674>
- Osborne, J. F. (2017). Counter-monumentality and the vulnerability of memory. *Journal of Social Archaeology*, 17(2), 163-187. <https://doi.org/10.1177/1469605317705445>
- Parga-Dans, E., González, P. A., y Enríquez, R. O. (2020). The social value of heritage: Balancing the promotion-preservation relationship in the Altamira World Heritage Site, Spain. *Journal of Destination Marketing and Management*, 18, 100499. <https://doi.org/10.1016/j.jdmm.2020.100499>
- Pinto, H., y Molina, S. (2015). La Educación Patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio s XXI*, 33(1), 103- 128.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de Febrero, por el que se establece el Currículo Básico de la Educación Primaria. BOE, 1 de marzo de 2014.
- Rivero, P., Fontal, O., García-Ceballos, S., y Martínez-Rodríguez, M. (2018). Heritage education in the archaeological sites. An identity approach in the museum of Calatayud. *Curator: The Museum Journal*, 61(2), 315-326. <https://doi.org/10.1111/cura.12258>
- Tasshakori, A., Johnson, B. R., y Teddlie, C. (2021). *Foundations of Mixed Methods Research. Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. (2ª ed.). SAGE Publications Ltd.
- Trabajo Rite, M. (2020). *La educación patrimonial como vínculo entre escuela y museo: Un estudio de caso para la formación de la ciudadanía en Ciencias Sociales de ESO* [Tesis doctoral, Universidad de Huelva].
- Triviño, L., y Rico, L. (2016). Propuestas desde la metodología aprendizaje-servicio para fomentar el interés por la educación patrimonial en la formación del profesorado. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 5, 1- 13.
- Universidad de Zaragoza (2019). *Acuerdo de 14 de mayo de 2019, del Consejo de Gobierno, por el que la Universidad de Zaragoza se adhiere a la Agenda 2030 y se compromete a trabajar para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Zaragoza.
- Zamora-Polo, F., Sánchez-Martín, J., Corrales-Serrano, M., y Espejo-Antúnez, L. (2019). What Do University Students Know about Sustainable Development Goals? A Realistic Approach to the Reception of this UN Program Amongst the Youth Population. *Sustainability*, 11(13), 3533. <https://doi.org/10.3390/su11133533>