

La Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación de docentes de Secundaria

Coordinación:

Josep M. Pons-Altés
Emma Dúnia Vidal Prades
Neus González-Monfort

Abril 2025

ISBN:

978-84-09-71788-0

DOI:

10.6018/editum.3142

Corrección ortográfica:

Arantxa Gómez / @arantxa_gocopy

Diseño gráfico:

Tóbal Sánchez / @tobalsan

Índice

Introducción	06
Josep M. Pons-Altés, Emma Dúnia Vidal Prades y Neus González-Monfort	
La IA como recurso ante el reto de la hiperinformación. Aplicación didáctica en Ciencias Sociales	08
Miguel Ángel Abad Núñez, Santiago Rodríguez Pillado, Isabel María Gómez Trigueros	
Revisando los modelos de formación didáctica del profesorado de Educación Secundaria y presentación de un proyecto de espacio para la voz de los docentes de Geografía e Historia	18
Jesús Eugenio Rodríguez Vaquero, Ramón Méndez Andrés	
¿La práctica docente es neutral? El futuro profesorado de Ciencias Sociales de educación secundaria ante la toma de decisiones curriculares	26
Arasy González Milea, Carmen Rosa García Ruiz	
Historia del Arte y Didáctica: la representación de la mujer en los grabados de Francisco de Goya como recurso del profesorado de Bachillerato	34
José Luis Bolívar Fernández	
La presencia y el tratamiento de las mujeres en el currículo de Educación Secundaria: oportunidades y desafíos para la enseñanza de la Historia	42
Carmen Díaz-Lara, Diego Miguel-Revilla, María Sánchez-Agustí	
Diseño y validación de un instrumento para la evaluación de los usos públicos de la Historia de la América española y análisis desde la perspectiva del profesorado	52
Delfín Ortega-Sánchez, César Barba-Alonso	
Formación del profesorado, representaciones y usos del libro de texto como fuente de conocimiento para el tratamiento de temas conflictivos: el caso de la conquista de América	62
Marta Insa Larriba	
Representaciones y prácticas docentes a propósito de la conquista de América	70
Alejandra Viñuales Gil	

Los estudios sobre la formación de historiadores en el siglo XXI. Un estado de la cuestión para el caso mexicano	80
Gonzalo Andrés García Fernández	
Educación para la ciudadanía y participación democrática en Paraguay. Las representaciones sociales del profesorado de Educación Media	88
Olga Adili Acosta Morel, Antoni Santisteban Fernández	
Formación-acción en metodología de ciencias sociales para docentes de Historia en secundaria	98
Joaquín Trincado Pizarro	
El Patrimonio Cultural y su implicación en el desarrollo del pensamiento crítico en la formación del profesorado de Secundaria	106
Enrique Eugenio Ruiz Labrador, Francisco Javier Jaraíz Cabanillas, José Luis Gurria Gascón, Teresa Pulido Nevado	
El tratamiento de temas socialmente relevantes en los museos: el caso de la Transición en el Museo de Historia de Valencia	116
Elvira Asensi Silvestre, Antonio Calzado Aldaria	
Propuesta de formación para docentes de Educación Secundaria desde el enfoque de una ciudadanía para la democracia radical	126
Luis Felipe Caballero Dávila, Gustavo A. González-Valencia	
Una escuela comprometida con el siglo XXI: La integración LGBTIQ+ en el Nuevo Currículo a través de los ODS y el perfil competencial de salida	134
Gemma Sebares-Valle, Maria del Carmen Rojo Ariza	
Cambio climático y TAC. Nociones del futuro profesorado de Ciencias Sociales	142
Esther Sánchez Almodóvar, Álvaro-Francisco Morote Seguido, Jaume Binimelis Sebastián, Isabel María Gómez Trigueros	
Educación patrimonial en Andorra: formación, experiencia didáctica y valorización de la disciplina por parte del personal gestor del patrimonio	150
Ares Fernández Jové, Marc Ballesté Escorihuela, Cristina Yáñez de Aldecoa, Anna Solé Llusa	

Introducción

La formación de docentes de educación secundaria, en particular de materias vinculadas a las humanidades y a las ciencias sociales, constituye y constituirá siempre un desafío. A pesar del cambio substancial que supuso, en su momento, la implantación del Máster de formación del profesorado, subsisten en la docencia inercias perniciosas que dificultan que los estudiantes de secundaria desarrollen su capacidad de conectar los conocimientos, de aplicarlos en contextos diversos e inciden negativamente en que sean competentes para comprender las dinámicas de las sociedades pasadas y presentes. En definitiva, acaban afectando a su formación como ciudadanos que deberán participar en la toma colectiva de decisiones y desarrollar su capacidad crítica.

Pero los problemas que padecemos no son solo herencias del pasado. Los peligros de los discursos que menosprecian los conocimientos disciplinares o que diluyen en actividades banales el desarrollo de la capacidad reflexiva de los estudiantes, son bien presentes en nuestra realidad. Así, en el año 2023 la didáctica de las ciencias sociales y el conjunto de las didácticas específicas padecieron un intento de restar sustancialmente su peso en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria¹. Tal como en su momento se afirmó en las alegaciones presentadas por la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales a aquellos proyectos de nuevos planes de estudio: *“Para la promoción e impulso en nuestras escuelas de aspectos tan fundamentales como la inclusión, la equidad, la sostenibilidad, la ciudadanía democrática o la perspectiva de género, entre muchos otros, resulta esencial que nuestros futuros y futuras docentes dispongan de conocimientos didáctico-disciplinares sólidos y concreten dichos aspectos en situaciones de aprendizaje que necesariamente descansan en unos saberes específicos. De no hacerlo, asumimos el riesgo (como ya se está viendo) de que estas cuestiones centrales queden convertidas en eslóganes, cajas vacías o conocimientos superficiales sin ninguna concreción ni fundamentación”*.

Ante esta situación que nos interpela y las perspectivas preocupantes que se pueden abrir en el futuro, debemos reducir la distancia entre los grandes principios y las acciones educativas aplicadas: la fuerza de una determinada propuesta didáctica no la deberíamos valorar solo en función de su brillantez teórica, sino también según su capacidad para afrontar con eficacia problemas reales y proponer acciones y recursos

¹ Nos referimos a la propuesta de cambio de planes de estudio lanzada por el Ministerio de Universidades de España en febrero y marzo de 2023, que fue duramente contestada por asociaciones científicas, profesionales e investigadores/as. <https://acortar.link/LbKw4W>

con efectos positivos. Es imprescindible conectar de manera más eficaz la teoría con la práctica, y este es el objetivo del libro que el lector tiene en sus manos: presentar resultados significativos de algunas investigaciones y compartir experiencias de innovación didáctica.

En las páginas siguientes se pueden leer trabajos que abordan temáticas tan diversas como los modelos de formación del profesorado, la Inteligencia Artificial, la presencia de las mujeres, la potencialidad de la historia del arte, la integración LGTBIQ+, los prejuicios sobre la historia de América y la conquista europea del continente, el aprovechamiento de los recursos patrimoniales, la educación para la ciudadanía y el pensamiento crítico, la participación democrática o el tratamiento de temas sociales relevantes. Unas aportaciones concretas y contextualizadas, hecho que las enriquece puesto que los análisis de las intervenciones educativas pierden su sentido si están desprovistas de su contexto específico.

Sin perder la capacidad de reconocer los límites de nuestro trabajo en la formación de profesorado y las influencias externas que no podemos controlar, el conjunto de las aportaciones reunidas en este libro muestra cómo es importante ir más allá del simple activismo y buscar innovaciones bien fundamentadas. Es necesario que los docentes tengan una formación didáctica sólida y responder con evidencias a los discursos que menosprecian el conocimiento científico disciplinar. Desde la justificación de la ignorancia, a partir de artificios retóricos, no es posible mejorar nuestro sistema educativo ni la formación docente.

17

Educación patrimonial en Andorra: formación, experiencia didáctica y valorización de la disciplina por parte del personal gestor del patrimonio

Ares Fernández Jové

Universitat de Lleida
ares.fernandez@udl.cat

Marc Ballesté Escorihuela

Universitat de Lleida
marc.balleste@udl.cat

Cristina Yáñez de Aldecoa

Universitat de Lleida
cyanez@uda.ad

Anna Solé Llussà

Universitat de Lleida
anna.sole@udl.cat

1. Introducción

En los últimos años, ha incrementado la tendencia de incorporar propuestas educativas vinculadas al patrimonio en contextos formales y no formales (Fontal et al., 2017), lo que ha permitido consolidar la educación patrimonial como disciplina. Diferentes autores han reconocido en estas propuestas una aportación importante en lo que se refiere al desarrollo integral del alumnado (Fontal, 2003), el desarrollo social en términos generales (Barghi et al., 2017), así como en la innovación de la didáctica (Estepa-Giménez y Martín, 2020).

Sin embargo, la manera de aproximarse a este patrimonio sostiene, en muchas ocasiones, una perspectiva sesgada que no tiene en consideración su naturaleza holística (Marín-Cepeda y Fontal, 2019). A menudo, se separa el patrimonio en categorías en el momento de su enseñanza y aprendizaje, lo que, según Koch y Gillespie (2022) o Piccardo et al. (2022), conlleva unos resultados menos significativos. De esta manera, se descuidan los activos presentes en todas las categorías, que los conectan entre ellas y que facilitan la comprensión y, por consiguiente, la salvaguarda del patrimonio.

Además de alcanzar una visión holística en educación patrimonial, cabe tener en cuenta a los agentes implicados en la misma. Más allá del profesorado y alumnado, es importante, por ejemplo, considerar a los técnicos y educadores culturales externos al centro educativo, es decir, al personal gestor del patrimonio. Según Martín y Cuenca (2011), este colectivo, a menudo, destaca por tener mucho conocimiento teórico sobre la temática, puesto que gozan de una formación académica superior especializada. Asimismo, presenta menos formación didáctica o pedagógica, si los comparamos con maestros y profesores.

El presente estudio se centra en dicha formación, así como en la experiencia didáctica y la valoración de la labor educativa de los gestores del patrimonio del país de Andorra, en lo que se refiere a todas las categorías del patrimonio. Esta investigación se enmarca en un proyecto de ámbito nacional que también considera otros agentes de la comunidad educativa, (Ballesté, et al., en prensa; Yáñez, et al., 2023).

2. Metodología

2.1. Objetivos

El objetivo general de esta investigación es analizar el estado de la educación patrimonial en lo que atañe al personal gestor del patrimonio del Principado de Andorra. De este objetivo general, surgen tres objetivos específicos: (i) analizar la experiencia previa y la formación del personal gestor, (ii) determinar la experiencia didáctica con relación al patrimonio de los gestores de los museos y centros de interpretación, así como (iii) estudiar la valoración de la educación patrimonial por parte de gestores y gestoras del patrimonio.

2.2. Muestra

El estudio que se presenta está enmarcado alrededor del personal gestor del patrimonio del Principado de Andorra, por lo que se han entrevistado a técnicos y educadores de los 22 museos y centros de interpretación del país que tienen el patrimonio como eje temático (Govern Andorra, s.f.). De este modo, y teniendo en cuenta que algunos centros comparten personal, la muestra del estudio la componen 15 personas del equipo gestor del patrimonio.

2.3. Instrumento y recogida de datos

La recopilación de los datos de la investigación se ha llevado a cabo a partir de una entrevista presencial y semiestructurada (Anexo I), en la que se preguntaba al personal gestor sobre su formación, experiencia didáctica y valorización de la educación patrimonial. Esta herramienta fue validada por un grupo de expertos con más de diez años de experiencia en educación y gestión del patrimonio, siguiendo los criterios de univocidad y pertinencia, establecidos por Carrera et al. (2011).

2.4. Análisis de datos

Los datos recogidos a partir de las entrevistas fueron procesados y analizados a través del programa Atlas.ti (ATLAS.ti Software). En una primera fase, se identificaron aquellos conceptos y palabras usados en las respuestas del personal gestor. Se consideraron solo las unidades de información, obtenidas a través de técnicas de análisis de contenido, lo que permitió categorizar los datos recogidos. Por ejemplo, en la pregunta “¿Qué experiencia profesional tiene con relación a la educación patrimonial?”, aparecieron una gran variedad de respuestas que se referían al mismo concepto: “Guía de museos”, “Guía de rutas museísticas”, “Guía de rutas naturales”, etc. En este sentido, los términos se agruparon en la categoría “Guía turístico”. En lo que atañe a las preguntas con respuestas estructuradas, se ofreció al personal gestor una pequeña lista de posibles respuestas. Por ejemplo, en la pregunta: “¿Qué tipología de patrimonio se trabaja en el centro?”, Las respuestas estaban limitadas a cuatro tipologías: “Material”, “Inmaterial”, “Natural” e “Industrial”. En definitiva, ya sea gracias a estas respuestas estructuradas o a la citada agrupación de conceptos por categorías, se pudieron obtener frecuencias que permitieron la organización e interpretación de los resultados (Pérez-López et al., 2015).

3. Resultados

Los resultados se presentan de acuerdo con los objetivos específicos establecidos. Además, se añade un apartado previo en el que se explicitan algunas cuestiones contextuales de la muestra. En este sentido, los resultados se organizan en cuatro apartados: (i) información contextual del personal gestor, (ii) experiencia previa y formación del personal gestor, (iii) experiencia didáctica en educación patrimonial por parte del personal gestor, y (iv) valorización de la educación patrimonial, por parte del personal gestor.

3.1. Información contextual del personal gestor

El primer bloque de la entrevista se centra en contextualizar los roles del personal gestor del patrimonio, así como la formación recibida antes de acceder a su puesto de trabajo. En la Tabla 1, podemos ver como el personal gestor asume el rol, en primer término, de responsable de museo (33,3%), seguido del rol de director/a (26,7%) y de técnico/a (20%). Finalmente, aunque en menor porcentaje, también se entrevistó a técnicos/as (13,3%) y educadores/as ambientales (6,7%).

Tabla 1. Rol del personal gestor del patrimonio

Rol del personal gestor	%
Responsable museo	33,3%
Director/a museo	26,7%
Técnico/a museo	20,0%
Técnico/a Servicio y Patrimonio	13,3%
Educador/a ambiental	6,7%
	100%

Fuente: elaboración propia

3.2. Experiencia previa y formación del personal gestor

En este apartado, se detallan los resultados en relación con la experiencia previa y la formación del personal gestor entrevistado. En primer término, dicho personal respondió sobre los estudios realizados antes de obtener su puesto de trabajo actual. En la Tabla 2 muestra como en su mayoría cuenta con una licenciatura (26,7%) o bien, una diplomatura (20%). Seguidamente, encontramos aquellos gestores y aquellas gestoras que han estudiado un máster, grados o postgrado (13,3%). Finalmente, destacar que algunas personas obtuvieron un doctorado (6,7%) y en igual proporción, bachillerato o un grado medio (6,7%).

Tabla 1. Rol del personal gestor del patrimonio.

Nivel de formación	%
Licenciatura	26,7%
Diplomatura	20,0%
Máster	13,3%
Grado Universitario	13,3%
Postgrado	13,3%
Doctorado	6,7%
Bachillerato / Grado Medio	6,7%
	100%

Fuente: elaboración propia

Como se muestra en la Tabla 3, podemos ver como la mayor parte de los entrevistados tiene experiencia de manera significativa como guía turístico en diferentes sectores. En concreto, la categoría de guía turístico representa un 80% de las respuestas, y va seguido de la experiencia como profesor/a de Formación Andorrana (10%) y como tallerista en museos (10%).

Tabla 3. Experiencia previa en educación patrimonial del personal gestor del patrimonio

Experiencia previa	%
Guía turística	80,0%
Profesor/a Formación Andorrana	10,0%
Talleres en museos	10,0%
	100%

Fuente: elaboración propia

Es importante tener en cuenta también que el personal gestor fue preguntado sobre la tipología de patrimonio que recordaba haber trabajado más en los centros educativos donde estudió. Los resultados se encuentran en la Tabla 4, en la que podemos ver como el patrimonio material (50%) fue la categoría más elegida por el personal gestor. A continuación, encontramos el patrimonio natural (20%), seguido de muy cerca por el inmaterial y el industrial (15%).

Tabla 4. Tipología de patrimonio más estudiado en los centros educativos por parte del personal gestor del patrimonio

Tipología de patrimonio	%
Material	50,0%
Natural	20,0%
Inmaterial	15,0%
Industrial	15,0%
	100%

Fuente: elaboración propia

Finalmente, se focalizó en su formación inicial y posterior, es decir, en lo que trabajaron estando en la universidad. El personal gestor recuerda claramente tratar el patrimonio material, en concreto, todo lo referente a las instituciones andorranas (31,3%), así como a las iglesias románicas del país (18,8%). Seguido, en igual proporción (6,7%), constan otros elementos patrimoniales de tipología material (catedrales y casas-museo) o sesiones de Geografía e Historia (Tabla 5).

Tabla 5. Patrimonio trabajado en la formación inicial y posterior del personal gestor del patrimonio

Experiencias educativas	%
Instituciones de Andorra	31,3%
Iglesias románicas	21%
Geografía e Historia	18,7%
Casas museo	16,4%
Catedral "Seu Urgell"	6,3%
	100%

Fuente: elaboración propia

3.3. Experiencia didáctica en educación patrimonial por parte del personal gestor

El segundo objetivo de la investigación se centra en la experiencia didáctica del personal gestor en lo que se refiere a su práctica en educación patrimonial. En este sentido, se le preguntó sobre qué tipologías de patrimonio trabajaba más en la actualidad, con relación a su rol. Un 40% de los profesionales comentó que se centraba especialmente en el desarrollo didáctico del patrimonio material, un 28% en el patrimonio natural y, muy de cerca, en un 24% de los casos, en el patrimonio inmaterial. Finalmente, el patrimonio industrial y tecnológico solo fue citado por el 8% de las respuestas.

Por otra parte, cuando se les preguntó por los elementos indispensables para la construcción de un buen proyecto de educación patrimonial, las respuestas (Tabla 6) se centraron en la importancia de la implicación social (30%), la correcta definición de unos contenidos (20%), así como la selección o creación de unos recursos oportunos (20%). Se centraron también en la implicación de administraciones estatales o de los responsables del proyecto, y en la participación o la validación del proyecto por parte de expertos en la materia (10%).

Tabla 6. Elementos indispensables para la definición de un buen proyecto de educación patrimonial según el personal gestor

Elementos de un proyecto de Educación Patrimonial	%
Implicación social	30,0%
Contenidos	20,0%
Recursos	20,0%
Implicación estatal	10,0%
Implicación de los responsables	10,0%
Participación o validación de expertos	10,0%
	100%

Fuente: elaboración propia

A continuación, cuando se preguntó al personal gestor quién debería impulsar estos proyectos e iniciativas para trabajar más y mejor las diversas tipologías de patrimonio, éste respondió, como podemos observar en la Tabla 7, que correspondería al gobierno andorrano (29,6%), aunque sin justificar que ministerio o departamento. Otros respondieron de manera más específica, apuntando que debería ser el Ministerio de Educación (25,9%), el Ministerio de Cultura (14,8%) o el Ministerio de Medio Ambiente (3,7%), o bien organismos privados (22,2%) o las mismas escuelas (3,7%).

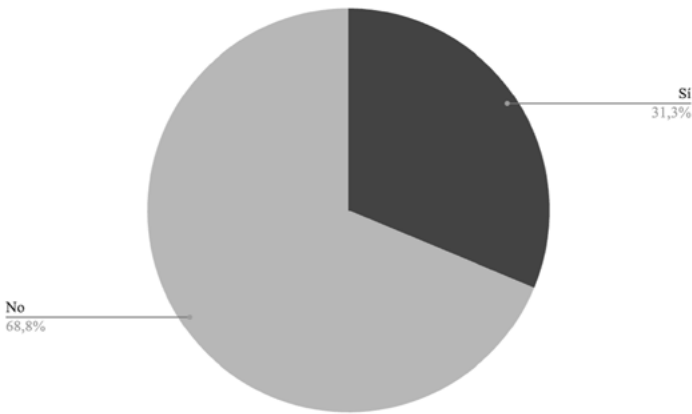
Tabla 7. Instituciones que deberían impulsar proyectos de educación patrimonial según el personal gestor

Instituciones	%
Gobierno de Andorra (general)	29,6%
Ministerio de Educación	25,9%
Iniciativa privada	22,2%
Ministerio de Cultura	14,8%
Escuelas	3,7%
Ministerio de Medio Ambiente	3,7%
	100%

Fuente: elaboración propia

Por último, el personal gestor fue también cuestionado sobre su percepción en lo que se refiere a valorar el grado de presencia del patrimonio en el currículum actual. Como puede observarse en el Gráfico 1, una gran mayoría de los entrevistados (68,8%) opina que no lo está de manera suficiente; en cambio, el personal restante (31,3%) piensa en el sentido opuesto.

Gráfico 1. Opinión del personal gestor sobre si es suficientemente presente el patrimonio en el currículum educativo actual



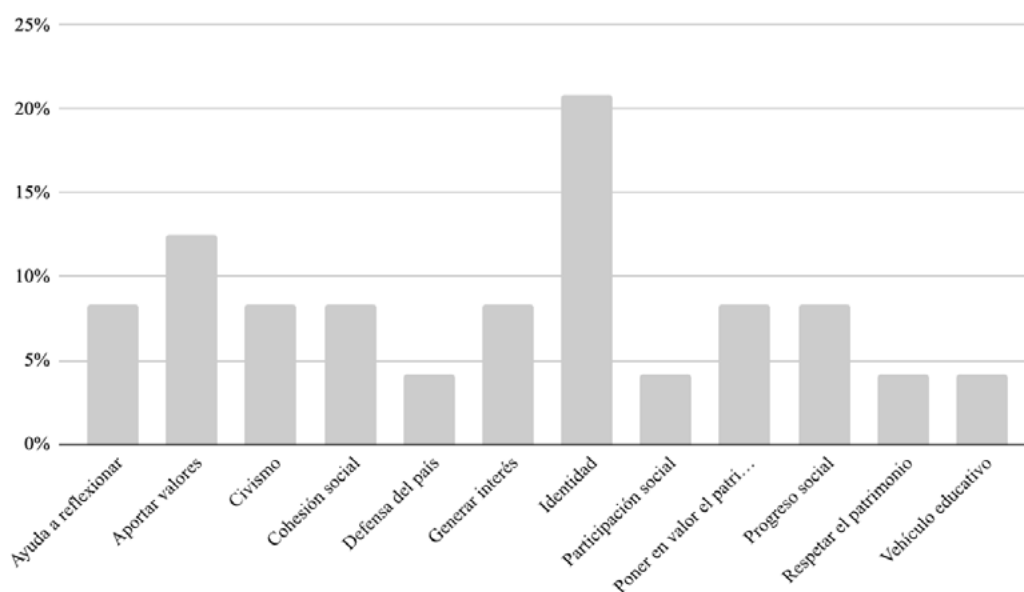
Fuente: elaboración propia

3.4. Valorización de la educación patrimonial, por parte del personal gestor

En esta última parte de los resultados, se detallará aquello relacionado con el último objetivo específico, es decir, lo que atañe a la valorización de la educación patrimonial por parte del personal gestor.

En este sentido, un importante grupo de los entrevistados y entrevistadas piensa que la educación patrimonial permite trabajar y desarrollar la identidad personal y colectiva del alumnado (20,8%), o aporta interesantes valores (12,5%). Por otra parte, el personal gestor cree, en la misma medida (8,3%), que la educación patrimonial ayuda a reflexionar, a trabajar el civismo y la cohesión social, a generar interés y poner en valor el patrimonio, así como al progreso social. Asimismo, y también en la misma medida (4,2%), considera que es importante para la defensa del país, la participación social, como vehículo educativo o elemento de ayuda para mejorar el respeto por el patrimonio (Gráfico 2).

Gráfico 2. Potencial de la educación patrimonial según el personal gestor



Fuente: elaboración propia

Finalmente, el personal gestor también fue preguntado sobre como la educación patrimonial puede contribuir e impactar en el ámbito social. En este sentido, como puede observarse en la Tabla 8, un 47,5% de las respuestas apoya, de nuevo, la idea de que impacta en la construcción de la identidad individual y colectiva, y un 33,3% de las respuestas afirma que contribuye socialmente en las competencias ciudadanas de las personas. Para finalizar, y aunque en menor medida, el personal gestor también la considera valiosa para la transmisión de la identidad (9,5%), así como la transmisión y valorización del patrimonio (4,8%).

Tabla 8. Contribuciones sociales del patrimonio

Contribuciones sociales	%
Construcción de la identidad	47,6%
Competencias ciudadanas	33,3%
Transmisión de identidad	9,5%
Transmisión patrimonio	4,8%
Valorización y conservación del patrimonio	4,8%
	100%

Fuente: elaboración propia

4. Discusión

En primer lugar, el personal gestor del patrimonio entrevistado tiene formación universitaria casi en su totalidad y un 6,7% tiene estudios de tercer ciclo. En este sentido, vemos como en el Principado de Andorra se repiten patrones ya detectados en otras regiones, donde el personal gestor ha accedido a su puesto de trabajo con una formación universitaria que, además, está vinculada con alguna tipología de patrimonio, en consecuencia, maneja un conocimiento teórico significativo sobre la temática (Martín y Cuenca, 2011; Vianna, 2020).

En contraposición, y siguiendo también los patrones explicitados por los autores mencionados, la experiencia previa del personal gestor relacionada con el patrimonio no es tan amplia, ya que solo el 20% de la muestra afirma haber desempeñado actividades vinculadas a la educación formal o no formal.

En segundo lugar, es interesante destacar como en la formación previa del personal gestor del patrimonio se centra mayormente en una tipología de patrimonio, el material, lo que se alinea con lo aportado por el equipo docente del mismo país (Yáñez et al., 2023) y, en cierta medida, por el alumnado (Ballesté et al., en prensa). En este sentido, hemos visto también como dicho personal gestor se centra más en el trabajo del patrimonio material en el desempeño actual de su labor profesional, siguiendo la misma tendencia de su formación y en la misma línea de otros estudios. Autores como Marín-Cepeda y Fontal (2019) sostienen que a menudo las experiencias de educación patrimonial se centran en algunas categorías del patrimonio y, consecuentemente, se excluyen otras, reduciendo así una interesante visión holística.

Además, el personal gestor del patrimonio coincide en buena medida en que la presencia del patrimonio en el currículum educativo de Andorra no es suficiente y que las instituciones deberían facilitar proyectos e iniciativas centradas en la educación patrimonial. De hecho, los mismos afirman que uno de los elementos indispensables para cualquier proyecto es la implicación social.

En último lugar, el personal gestor del patrimonio destaca el desarrollo de la identidad (individual y colectiva) como la mayor acción educativa y de contribución social impulsada a través de la educación pa-

trimonial, seguida por el desarrollo y aprendizaje en valores y las competencias ciudadanas. Estas evidencias coinciden con las opiniones del equipo docente del mismo país (Yáñez et al., 2023) y se relacionan directamente con las aportaciones hechas por autores como Fontal (2003), en la que se conecta la educación patrimonial y el desarrollo integral del alumnado o Barghi et al. (2017), en la que se vincula la misma al desarrollo social.

En definitiva, el personal gestor, como elemento clave en el vínculo entre los centros educativos y el patrimonio local, con su conocimiento monográfico, podría ayudar en el enfoque holístico de la educación patrimonial. Por su parte, las instituciones públicas podrían contribuir a la disciplina, facilitando formación pedagógica a dichos gestores y, como apuntan los mismos, fomentando nuevos proyectos. Al fin y al cabo, es evidente el potencial del patrimonio y su contribución educativa y social.

Referencias bibliográficas

ATLAS.ti, Scientific Software Development GmbH. (2023). ATLAS.ti Mac (versión 23.2.1) [Software de análisis de datos cualitativos]. <https://atlasti.com>

Ballesté, M., Fernández, A., Yáñez, C., y Solé-Llussà, A. (En prensa). Heritage conceptions, perceptions, and learning context: research on primary and secondary schools in Andorra. *Journal of Cultural Heritage Management and Sustainable Development*.

Carrera, F. X., Vaquero, E., y Balsells, M. (2011). Instrumento de evaluación de competencias digitales para adolescentes en riesgo social. *Educat. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 35, 1-25. <http://hdl.handle.net/11162/6306>

Estepa-Giménez, J., y Martín, M. (2020). Heritage in Conflict: A Way to Educate in a Critical and Participative Citizenship. En E.J. Delgado, J.M Cuenca (coord.) *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education, Information Science Reference* (pp. 43-55), IGI Global

Fontal, O., Ibáñez-Etxebarria, A., Martínez, 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), 79-95. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.1.286321>

Govern Andorra. (s.f.). *Museos Andorra*. <https://museus.ad/es/museos>

Koch, E., y Gillespie, J. (2022). Separating natural and cultural heritage: an outdated approach?. *Australian Geographer*, 53(2), 167-181. <https://doi.org/10.1080/00049182.2022.2069480>

Cuenca, J. M.; Estepa, J. y Martín, M. J (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio Cultural de España*, 5, 44-57. <http://hdl.handle.net/10272/9437>

Pérez-López, R., Morales-Sánchez, V., Anguera, M. T., y Hernández-Mendo, A. (2015). Evaluación de la calidad total en servicios municipales deportivos orientados a la población infantil: Aportaciones desde el análisis cualitativo con ATLAS. ti. *Cuadernos de psicología del Deporte*, 15(1), 143-150. <http://hdl.handle.net/10201/44413>

Piccardo, E., Antony-Newman, M., Schmor, R., Lawrence, G., Galante, A., Germain-Rutherford, A., y Scholze, A. (2022). All Things Interconnected: Activating Holistic, Dynamic and Diverse Perspectives in the Enactment of Innovative Language Education. Activating Linguistic and Cultural Diversity in the Language Classroom. *Educational Linguistics*, 55, 285–306.

Vianna, L. (2020). O projeto Encontro de Saberes: Educação Patrimonial e inclusão epistêmica. *Cadernos RCC22*, 7(3). <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/920/575>

Yáñez, C., Fernández, A., Solé-Llussà, A., y Ballesté, M. (2023). Primary and Secondary Teachers' Conceptions, Perceptions and Didactic Experience about Heritage: The Case of Andorra. *Education Sciences*, 13(8), 810. <https://doi.org/10.3390/educsci13080810>

Anexo I: Entrevista a profesionales de centros y museos

Información contextual

- a. Nombre del Museo o Centro de Interpretación
- b. Rol que desarrolla en el museo o centro

Experiencia previa y formación del personal gestor

- a. Nivel de formación
- b. ¿Tienes experiencia profesional relacionada con la educación patrimonial?
- c. ¿Te enseñaron o aprendiste algo relativo al patrimonio durante tu etapa escolar? ¿Cuál?
- d. Durante tu formación inicial y continua, ¿recibiste algún tipo de formación sobre el patrimonio y/o su didáctica?

Experiencia didáctica

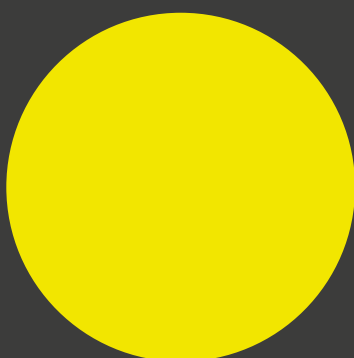
- a. ¿El patrimonio está presente en tu práctica educativa o de tu centro?
- ¿Qué tipo de patrimonio trabajas/trabajáis actualmente?
- b. ¿Qué elementos indispensables crees que debería tener un buen proyecto de educación patrimonial?
- c. Los proyectos de educación patrimonial, ¿quién crees que debería impulsarlos?
- d. ¿Crees que es suficiente la presencia del patrimonio en los currículos oficiales?

Valorización

- a. ¿Cuál crees que es el potencial de la educación patrimonial en el ámbito didáctico?
- ¿Piensas que puede aportar algo más allá del conocimiento del patrimonio?
- b. ¿A qué crees que contribuye la educación patrimonial en el ámbito sociocultural?

La Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación de docentes de Secundaria

*Experiencias
e investigaciones*



Corrección ortográfica:

Arantxa Gómez / @arantxa_gocopy

Diseño gráfico:

Tóbal Sánchez / @tobalsan