

LA HUELLA VIVENCIAL Y AFECTIVA DEL VÍNCULO EN EL PROCESO DE PATRIMONIALIZACIÓN

*The experiential and emotional imprint of the bond
in the heritage-making process*

Norberto Reyes-Soto*

Universidad Complutense de Madrid
https://orcid.org/0000-0001-5014-8968

Sara Ramos Zamora

Universidad Complutense de Madrid
https://orcid.org/0000-0002-1694-9697

José Ignacio Ortega Cervigón

Universidad Complutense de Madrid
https://orcid.org/0000-0002-2520-7329

Palabras clave

Patrimonialización
Vínculo
Emociones
Didáctica de las ciencias
sociales
Ciudadanía democrática

Keywords

Heritage-making process
Bond
Emotions
Social science teaching
Democratic citizenship

Gako-hitzak

Patrimonializazioa
Lotura
Emozioak
gizarte-zientzien didaktika
Herriartasun
demokratikoak

RESUMEN: Este estudio explora el potencial educativo de los elementos cognitivos, afectivos y emocionales que ocurren entre la patrimonialización y el vínculo, mediante un proyecto basado en el origen controversial de los pórticos boloñeses. En el marco de una metodología mixta sobre una muestra de $n = 62$ estudiantes de secundaria en Bolonia (Italia), esta publicación muestra los resultados de los grupos de discusión derivados de la investigación-acción participativa analizados mediante Atlas.ti. Los resultados constatan cómo el proceso de patrimonialización desde abajo y centrado en el vínculo posibilita descubrir una huella vivencial y afectiva; así como los vínculos entre identidad, memoria y pertenencia.

ABSTRACT: This study explores the educational potential of the cognitive, affective, and emotional elements that occur between heritage-making process and bonding, through a project based on the controversial origin of the Bolognese porticoes. Using a mixed-methods approach with a sample of $n = 62$ secondary school students in Bologna, Italy, this publication presents the results of focus groups derived from participatory action research, analysed using Atlas.ti. The results demonstrate how a bottom-up, relationship-centered heritage-making process enables the discovery of an experiential and affective imprint, and the links between identity, memory, and belonging.

LABURPENA: Azterlan honetan, patrimonializazioaren eta loturaren artean gertatzen diren elementu kognitibo, afektibo eta emozionalen hezkuntza-potentzialtasuna aztertzen da, eztabaida-iturri den Boloniako arkupeen jatorrian oinarritutako proiektu baten bidez. Metodologia misto baten esparruan kokatuta eta Boloniako (Italia) bigarren hezkuntzako $n=62$ ikasle osatutako lagin bat hartuta, ikerketa-ekintza parte-hartzaile bateko eztabaida-taldeen emaitzak, Atlas.ti bidez aztertuak, aurkezten ditu artikulu honek. Emaitzek agerian uzten dute behetik hasitako eta loturan oinarritutako patrimonializazio-prozesuak bizipenezko eta afektibitatezko arrastoa aurkitzeko aukera ematen duela; baita identitatearen, memoriaren eta kideatasunaren arteko loturak ere.

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Norberto Reyes-Soto. Universidad Complutense de Madrid (España) – noreyes@ucm.es – https://orcid.org/0000-0001-5014-8968

Cómo citar / How to cite: Reyes-Soto, Norberto; Ramos Zamora, Sara; Ortega Cervigón, José Ignacio (2026). «La huella vivencial y afectiva del vínculo en el proceso de patrimonialización», *Cabás*, 35, 71-88. (https://doi.org/10.35072/cabas.28212).

Recibido: 27 enero, 2026; aceptado: 13 marzo, 2026.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



Esta obra está bajo una Licencia
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

1. INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

Como señalan numerosos estudiosos, el Convenio de Faro (2005) es para la Educación Patrimonial un acontecimiento esencial para la concepción de lo que es el patrimonio, ya que integra la dimensión relacional entre el bien y la persona (Fontal, 2022), por tanto, incluye la vinculación como aspecto clave para concebir lo patrimonial. Para una mejor comprensión sobre el vínculo es conveniente adjetivarlo para discernir entre cuando se da un *vínculo afectivo* y cuando es emocional. Desde una perspectiva psicológica, Bowlby (1979, 1986), pionero en plantear la importancia del vínculo afectivo para el desarrollo madurativo de la persona, comprende la vinculación afectiva como el resultado de un comportamiento social en el que se produce una inclinación que una persona siente por otra, o por un grupo, y cuyo rasgo esencial es mantenerse en mutua proximidad. A partir de esta experiencia emotiva y subjetiva, dependiendo de la edad, la duración, la frecuencia o su propia naturaleza, entre otros factores, se establecen diferentes tipos. Por tanto, la vinculación se da entre personas y funciona como el lazo que posibilita sentir diferentes emociones y sentimientos (de amor, empatía y aceptación, de pena o rechazo) entre dos o más personas. Así, mientras el vínculo afectivo es relacional, funciona como continente, siendo el «lugar» o la estructura desde donde se sienten las emociones y, estas, serían el contenido.

Ahora bien, desde una perspectiva educativa, didáctica y patrimonial, la vinculación no solo es de naturaleza relacional y humana, sino que también se establece entre personas y objetos, tanto con bienes materiales como inmateriales (Santacana y Martínez, 2018). Desde este punto de vista, estas conexiones son al mismo tiempo relacionales y objetuales. Cuando esta visión comienza a ser estudiada en la Educación Patrimonial (Brantefors, 2015 citado en Fontal *et al.*, 2018) supone un importante giro en la concepción de lo que es el patrimonio. Actualmente, este punto de vista articula el II Plan Nacional de Educación Patrimonial (2024) y amplía el campo semántico sobre lo patrimonial superándose la concepción hasta el momento. Pasa de ser comprendido como una herencia «desde arriba» —donde una institución comisionada por expertos decide qué es patrimonio con base en una serie de criterios que responden a una diferente tipología y la comunidad lo acepta como parte de una identidad compartida— que corresponde a la visión estática e historicista, a comprenderse como una visión dinámica y relacional centrada en el vínculo (Fontal, 2013; Fontal, 2016, pp. 112-113; Fontal *et al.*, 2018). Sobre esta subyace una perspectiva holística e interdisciplinar (Estepa y Cuenca, 2006) basada en la importancia de la sociabilización (Cuenca, 2016) y el vínculo «desde abajo» (Portolés, 2020) —concepción que pone el acento en las personas que componen una comunidad, la ciudadanía, quienes deciden de manera crítica si aceptan o no aquello que les representa (Castro y López-Facal, 2017)— y, además, ponen en valor nuevos bienes patrimoniales con los que se vinculan e identifican como ocurre con los mapas de comunidad (Borghini, 2017). Un enfoque donde predominan las relaciones personales, familiares, emotivas, identitarias o comunitarias y ciudadanas.

Los estudios más relevantes que relacionan el vínculo afectivo y el proceso de patrimonialización son los realizados por Gómez (2012 y 2014); Fontal y Gómez (2015); Fontal (2016, pp. 116 y 127) y Suárez *et al.* (2020). Estos se basan en una concepción dinámica y secuencial que experimenta una persona cuando percibe, descubre y/o experimenta un determinado elemento o bien patrimonial. Esta vivencia permite construir una vinculación tanto cognitiva como emocional, desde donde emergen diferentes componentes interrelacionados y dan continuidad al proceso de patrimonialización. Dichos elementos son la identificación, la memoria, la pertenencia a una comunidad o la apropiación simbólica, la interpretación, entre otros, en una sucesión de etapas o niveles en los que opera este proceso (Fontal, 2013 y Gómez, 2014). Esta sucesión de estadios, iniciados en la vinculación afectiva, contienen todos los elementos de relevancia que dan sentido a la propia Educación Patrimonial. Teniendo en cuenta estas premisas, a continuación, se ofrece un marco teórico que sistematiza el llamado proceso de patrimonialización desde la perspectiva del vínculo.

Etapas 1.ª Percepción, experimentación y acceso al conocimiento inicial

La percepción de un patrimonio ya sea material o inmaterial, permite una experiencia capaz de movilizar nuestras emociones (Estepa, 2001; Gómez, 2012 y 2014; Santacana, 2015; Fontal y Gómez, 2015; Castro y López-Facal, 2017; Santacana y Martínez, 2018). Según la analogía de Barthes (1987 citado Castro y López-Facal, 2017, p.166) la obra o el bien patrimonial cuando es *percibida* por un/a espectador/a-ciudadano/a en cualquiera de sus expresiones y contextos, permite *vivenciar* una experiencia multisensorial que mediante la imaginación y la evocación transportan a un mundo imaginario (Pallasmaa, 2014 citado en Castro y López-Facal, 2017). Estos estímulos, cuando son sentidos, despiertan múltiples significados a diferentes niveles en el interior de la persona a modo de caja de resonancia. Por tanto, apelar a la dimensión afectiva y emocional mediante las experiencias multisensoriales que permiten los contextos patrimoniales (Castro y López-Facal, 2017) modula la posterior vivencia e interpretación (Ruiz, 2020). En esta línea, Gómez (2014) considera que la afectividad es la puerta de entrada en el proceso de patrimonialización.

Etapas 2.ª Formación del vínculo afectivo y cognitivo

La experiencia inicial que desencadena el proceso de patrimonialización entre la persona y el bien permite la formación de una relación emotiva y cognitiva. La vivencia despierta una *vinculación afectiva* según el tipo de emoción inicial sentida, ya sea consciente o inconsciente. Esta reacción fisiológica se mide en intensidad y valencia según la propia experiencia y la respuesta de la persona, ya sea positiva o negativa (Ruiz, 2020, p. 144). Asimismo, dependerá de las estrategias didácticas que emplee el profesorado para que esta experiencia genere emociones y sentimientos agradables («actividad gancho», Asensio, 2001 citado en Gómez, 2014, p. 71). «Todos los seres humanos tenemos conciencia de los sentimientos que nos vinculan a los demás objetos (objetos propiamente dichos, paisajes, pueblos, animales, personas...), bien porque deseamos de alguna manera poseerlos, bien porque deseamos rechazarlos [...]» (Castilla del Pino, 2001, p. 13).

De manera simultánea, las emociones sumergirán al receptor en una *experiencia cognitiva*, donde se dan dos procesos de manera paralela. Por un lado, se busca reconocer las emociones despertadas (Salovey y Mayer, 1990) —poniendo en marcha capacidades propias de la inteligencia emocional como son el reconocimiento e identificación, facilitación, comprensión y gestión emocional—, que siendo sometidas a la influencia cognitiva y sociocultural del individuo mediante la reflexión dan lugar a los sentimientos (Damasio, 1999 citado en Gómez, 2014, p. 68). Estas emociones y sentimientos se asocian a experiencias previas y recuerdos, se crea una imagen mental del objeto o se atribuyen propiedades simbólicas, en una construcción relacional, cognitiva y afectiva que conecta el mundo abstracto e interior con el concreto y exterior (Vigotsky, 1998 citado en Gómez, 2014, p. 69). Entonces como respuesta «[...] el individuo se posiciona ante lo nuevo, y de manera recíproca lo posiciona dentro de sí a través de gradientes de afectividad, impulsos básicos que acercan o alejan al objeto y al sujeto a través de la filia» (Gómez, 2014, p. 67), entendiendo esta autora por *filia* el grado de inclinación (Bowlby, 1979, 1986). Paralelamente, por otro lado, se da un procesamiento cognitivo a partir de la información recibida sobre el elemento patrimonial en sí —motivos, causas, contexto o características propias del bien— y que predispondrá al espectador hacia los siguientes estadios y etapas, de manera interrelacionada o paralela y no secuencial, con un tiempo y ritmo variable dependiendo de la persona. Así, la formación del vínculo no es estática, sino que «es flexible y cambiante, lo cual constituye una resignificación afectiva desde la persona hacia el objeto» (Gómez, 2014, p. 69).

Etapas 3.^a Vínculos humanos de lo personal a lo colectivo: memoria, identidad, apropiación simbólica y pertenencia

A partir de los estadios precedentes, el vínculo tanto afectivo como cognitivo entre la persona y el bien patrimonial se extiende hacia lo colectivo. La experiencia permite construir una vinculación que, a su vez, actúa en el interior de las personas como caja de resonancia y lo hace de diferentes maneras. En primer lugar, el conocimiento sobre lo patrimonial abre la puerta a una vinculación entre la *memoria* personal y familiar con la colectiva (Fontal, 2013; Delgado-Algarra, 2014; Borghi, 2016; Ramos, 2021). En segundo lugar, la concepción que se tenga permite la construcción de identidades, posibilitando a individuos y colectivos saber qué son y por qué desde su dimensión cultural (Domingo *et al.*, 2013, p. 15). Este descubrimiento conlleva la resignificación desde nuevas atribuciones como son creencias, mitos o símbolos y, también, es capaz de movilizar valores como la solidaridad, el compromiso o el cuidado (Estepa *et al.*, 2021; Miguel y Ortega, 2025). Así, esta perspectiva patrimonial basada en la relación «persona-vínculo-patrimonio» se convierte en un poderoso instrumento para generar «procesos de identificación individual y colectiva» (Castro y López-Facal, 2017, p. 169) donde a partir de una construcción discursiva entre el individuo y el objeto, la persona se siente representada socioculturalmente por aquello que caracteriza al colectivo al cual pertenece. En este proceso denominado como *sentimiento de identidad colectiva o identización* (Gómez, 2012, p. 23) aflora, por tanto, un sentimiento de pertenencia a una comunidad o a una determinada cultura, pudiendo extenderse hacia una identidad intercultural e inclusiva (García-Martínez *et al.*, 2025). En tercer lugar, la pérdida de los orígenes conlleva inevitablemente a una carencia identitaria, o lo que es lo mismo, al *sentimiento de pertenencia* a un determinado colectivo social (Cuenca, 2002, p. 136). Este matiz es de gran importancia, ya que como somos seres sociales buscamos la vinculación, el apego (Bowlby, 1979, 1986) y la pertenencia a grupos. Este proceso se materializa a través de vínculos relacionales y afectivos hacia un bien común, con la otredad (Gómez, 2014, p. 73). El sentimiento de pertenencia, según Baumeister y Leary (1995) responde a la necesidad humana de *pertenecer a* y es concebido desde el deseo de entablar y mantener vínculos interpersonales frecuentes, duraderos y afectivamente positivos como una motivación esencial para los seres humanos. Por tanto, a través del bien patrimonial generamos vínculos con otras personas y de pertenencia a un lugar. Y, cuarto, el proceso descrito hasta el momento conlleva significados de apropiación y pertenencia, sea física o simbólica, conectando el imaginario (Bel, 2021) con las dimensiones emocional y cognitiva. Surge así un «encuentro empático» (Calaf, 2013 citado en Gómez, 2014, p.73), un sentimiento de pertenencia, una *apropiación simbólica* del bien patrimonial. Así pues, se daría una relación de vínculos afectivos y cognitivos entre «comunidad-patrimonio-persona».

Etapas 4.^a Toma de decisión: interpretación, significación personal, valoración o juicio crítico

Los múltiples significados connotativos implican necesariamente, influenciados por lo experimentado en los estadios anteriores y dependiendo del conjunto de experiencias y conocimientos previos, así como de la capacidad para saber contextualizar desde las diferentes perspectivas, una elección entre la diversidad de interpretaciones posibles de manera que esa decisión o conjunto de elecciones otorgan una interpretación concreta y confieren un significado personal al patrimonio. Según la hipótesis foucaultiana que considera que lo propio del conocimiento es saber interpretar: «surge la premisa de apelar a las emociones y la aprehensión sensorial para lograr esa interpretación», según Castro y López-Facal (2017, p. 167), posibilitando la diferencia de puntos de vista que pueden potencialmente suscitar el diálogo o el debate ya sea interno o público, como forma de intercambio, crecimiento y mejora comunitaria. Además, el conocimiento de estos significados permite preguntarse *¿qué soy y quién quiero ser?*, dilema que potencialmente podría favorecer el juicio crítico y contribuir una formación ciudadana consciente y autónoma (Castro y López-Facal, 2017, pp. 169-

170). Este posicionamiento y valoración crítica de lo propio sirve como estímulo para conocer a otras culturas y relacionar la identidad local con el «otro», contribuyendo así a la empatía cultural (Hofhuis *et al.*, 2024) basada en la pluralidad de significados, opuesto a la concepción patrimonial como contenedores cerrados y delimitados, propios de un exclusivismo identitario (Borghi, 2016).

Por último, la perspectiva holística del patrimonio permite desvelar los procesos de manipulación o modificación realizados por los intereses ideológicos de grupos de poder que influyen de manera decisiva en los procesos de patrimonialización, condicionando su interpretación y puesta en valor, llegando a afectar a los rasgos identitarios de una sociedad. Estas influencias condicionan las percepciones sociales y culturales sobre el pasado con el objetivo de legitimar teorías, territorios, hechos o fenómenos de distinta naturaleza, principalmente, política y económica, las cuales responden a un modelo de sociedad (Prats y Hernández, 1999). Por tanto, resulta clave la siguiente pregunta: ¿en qué casos se produce y qué hacer cuando un individuo o un grupo se identifican de manera acrítica con los patrimonios que *los pocos* desde el poder han seleccionado como definidores de su idiosincrasia? (Castro y López-Facal, 2017, p.183).

Etapa 5.^a Respuesta y actitud

Dependiendo de las experiencias y procesos previos, cada persona valorará de manera diferente y decidirá una respuesta y una actitud frente al elemento patrimonial, según su grado de *sensibilización* (Fontal, 2016, p. 117). Esto es, el conocer, el querer y el compartir o transmitir lo que se ha aprendido y querido. Este proceso se contextualiza en el fenómeno conocido como «sociabilización del patrimonio» (Cuenca, 2016) y es una de las premisas que justifican las políticas para promocionar la Educación Patrimonial, basadas en la responsabilidad social, en el aprecio ciudadano para reclamar la custodia y el cuidado, la conservación y la gestión, la protección y la salvaguarda, la difusión y la educación (Domingo *et al.*, 2013, p. 15; Fontal, 2016, p. 117).

Por último, el proceso de patrimonialización expuesto hasta el momento, estructurado en cinco etapas o fases, guarda en su conjunto los objetivos potenciales que persigue la Educación Patrimonial. Además, engloba los modelos educativos propuestos por Fontal (2020) y encuentra una gran similitud con los procesos desarrollados en el concepto de inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990), como se puede comparar en la siguiente tabla:

Tabla 1

Comparativa entre las etapas y elementos del proceso de patrimonialización y los componentes de la inteligencia emocional

Proceso de patrimonialización	Inteligencia emocional
1. Percepción y experimentación.	1. Percepción a través de los sentidos.
2. Formación del vínculo afectivo y cognitivo a partir de la experiencia.	2. Identificación y reconocimiento emocional.
3. Vínculos humanos de lo personal a lo colectivo: memoria, identidad, apropiación simbólica y pertenencia.	3. Facilitación y análisis.
4. La toma de decisión: Interpretación, significación personal, valoración o juicio crítico.	4. Comprensión e interpretación (punto de vista).
5. La respuesta y la actitud.	5. Reacción (emocional, pensamiento y actitud).

Fuente: elaboración propia.

Este paralelismo guarda un importante potencial didáctico para incluir las capacidades que integran la inteligencia emocional en propuestas de Educación Patrimonial. Castro y López-Facal (2017) reivindican que una de las aportaciones más sustanciales que la Didáctica de las Ciencias Sociales y del Patrimonio podría ofrecer para la formación ciudadana (García-Martínez *et al.*, 2025) vendría desde el trabajo con la educación cívica, ética o moral, es decir, la educación socioemocional, enseñando a pensar dialécticamente a partir de la vinculación entre los hechos y los valores para evidenciar que el propio relato social aún basado en estudios empíricos, es también un relato interpretable donde el ingrediente emocional influye de manera decisiva junto a los culturales e ideológicos, y los valores asociados a posiciones dominantes de poder tiene unas consecuencias: producen la sociedad que desean. Se trata, por tanto, de incorporar el análisis de los hechos a partir de los deseos sabiendo interpretar que sus motivos están vinculados a valores y a emociones.

2. METODOLOGÍA

Esta investigación se enmarca en un enfoque metodológico mixto de carácter concurrente, en el que la investigación-acción participativa integra un diseño cuasiexperimental pretest-postest sin grupo de control. El diseño permite cuantificar la capacidad de empatía y averiguar cómo esta influye cualitativamente en el planteamiento de la estrategia didáctica. En este marco, el presente artículo muestra exclusivamente la fase cualitativa del estudio, desarrollada mediante una metodología de investigación-acción participativa y centrada en el análisis de los grupos de discusión.

2.1. Objetivo

Si bien la investigación abarcó múltiples preguntas y objetivos, este estudio se centra en explorar las posibilidades didácticas y educativas mediante el análisis de los elementos cognitivos, afectivo y emocionales entre el proceso de patrimonialización y el vínculo, tras la intervención del proyecto basado en los pórticos boloñeses.

2.2. Proyecto *Sento*

El proyecto *Sento* diseña una estrategia didáctica basada en los pórticos boloñeses y plantea el arco evolutivo de su proceso de patrimonialización: desde su origen controversial y resolución del problema hasta que se convierten en un patrimonio consensuado y compartido, un modelo de desarrollo urbanístico y ser Patrimonio Mundial de la Humanidad (2021). Tras su estudio se plantea a los estudiantes trasponer la estrategia didáctica a la actualidad con el fin de proponer un plan de mejora o resolución de las problemáticas ecosociales que se hayan elegido.

Los patrimonios controversiales se definen como aquellos elementos patrimoniales que son seleccionados didácticamente en respuesta a diversas causas que plantean o generan conflicto, controversia, dilema o debate, ya sea de tipo ideológico, político, económico, social, cultural o ambiental, debido a la interacción entre ellos, o que entrañan algún tipo de discriminación o dominio hegemónico de un elemento sobre otro, provocando que este último sea olvidado o silenciado (Arroyo-Mora *et al.*, 2022, p. 38).

Por otro lado, el proyecto se implementa desde una metodología basada en la dimensión afectiva y emocional donde se emplean procedimientos didácticos que buscan trabajar la vinculación afectiva y emocional del patrimonio boloñés entre los/as participantes y su entorno próximo. Además, se integra el

trabajo con dos de las capacidades socioemocionales más importantes para la formación ciudadana y en valores, como son la empatía y la de resolución de problemas.

Desde su vertiente cualitativa y una perspectiva sociocrítica, la metodología de investigación basada en la investigación-acción busca posibilidades de participación en el entorno próximo por parte de los/as estudiantes. Así, las dimensiones patrimonial y emocional pretenden convertirse en un instrumento para la acción y el cambio a partir de la concienciación y la transformación tanto individual como colectiva (Delgado-Algarra, 2015).

A continuación, se muestran solo las tareas y las actividades llevadas a cabo por el proyecto durante 12 sesiones de trabajo (incluidas la presentación y la despedida) pertinentes a este estudio.

Tabla 2

Propuesta de actividades del proyecto

Presente (4 sesiones)	Tarea 1. Sentiamo i portici oggi.
	Actividad DAE 1. Mindfulness: consciencia sobre las emociones.
	Tarea 2. Mapas de comunidad. La identidad simbólica con los pórticos.
	Actividad DAE 2. La empatía.
Pasado (4 sesiones)	Tarea 3. Investigación sobre el origen controversial de los pórticos.
	Tarea 4. Reconstrucción histórica del conflicto basado sobre la inteligencia emocional y aplicación de un modelo de resolución de problemas.
Presente y futuro (2 sesiones)	—

Fuente: elaboración propia.

2.3. Muestra

La muestra de este estudio, de tipo no probabilístico o por conveniencia (Latorre, 2005, p. 82), está compuesta por $n = 62$ estudiantes de 3.^{er} ciclo de Educación Secundaria (4.º curso E.S.O. en sistema español) de un mismo centro del área metropolitana de Bolonia (Italia), con una edad media de 16 años, pertenecientes a tres grupos homogéneos de un itinerario de Humanidades, provenientes de un extracto socioeconómico medio-alto y cuotas similares a la media europea de estudiantes de origen extranjero en torno al 9%. Como se muestra en la siguiente tabla, en cuanto a la representatividad por género el 87% son mujeres.

Tabla 3

Muestra

Grupos	Mujeres	Hombres	Totales
3 DL	16	6	22
3 EL	17	2	19
3 FLI	21	0	21
Totales	54	8	62

Fuente: elaboración propia.

2.4. Instrumentos y técnicas de análisis

Para averiguar el alcance del proceso de patrimonialización centrado en el vínculo se recaban datos a partir de dos instrumentos: los grupos de discusión y la observación participante mediante el cuaderno de campo. El primero de ellos, junto a otros instrumentos, fueron validados por un Comité de 9 expertos que actuaron de manera independiente en 3 fases diferenciadas: 2 en español y 1 para su versión italiana.

A continuación, se detallan las preguntas que guiaron los registros con los grupos de discusión y que responden a los objetivos concretos (OC) seguidos en la investigación:

- OC3.3. Averiguar el grado de importancia y utilidad de los elementos y factores de la dimensión patrimonial que componen la estrategia basada en el origen controversial de los pórticos boloñeses para el aprendizaje de los/as estudiantes.

Tabla 4

Preguntas grupo de discusión OC3.3

Categoría	Preguntas GD
Pregunta transversal	0.1. ¿Qué aspectos del proyecto consideras que han sido más importantes y significativos? ¿Cuáles te han suscitado un mayor interés, curiosidad o motivación? En relación con los contenidos, la metodología, las tareas o actividades, etc.
C.1 Patrimonio	1.1. ¿Qué piensas sobre lo aprendido en relación con el proceso de patrimonialización (desde el nacimiento de los pórticos hasta que se convierten en Patrimonio de la Humanidad)?
	1.2. ¿Consideras que es mejor trabajar los bloques de contenidos (patrimonio, emociones y problemas) de manera interrelacionada (como se ha propuesto en el proyecto) o de manera independiente dedicando una o varias clases a cada bloque de contenidos?
	1.3. En relación con las entrevistas a familias o entornos sociales, ¿has encontrado coincidencias o relaciones entre las respuestas de las familias y la historia que estudiamos en la escuela?

Fuente: elaboración propia.

- OC3.4. Averiguar el grado de importancia y utilidad de los elementos y factores de la dimensión afectiva y emocional que componen la metodología cuando son aplicados y favorecen el aprendizaje significativo de la estrategia didáctica.

Tabla 5

Preguntas grupo de discusión OC3.4

Categoría	Preguntas GD
C.2 Dimensión afectiva y emocional	2.1. ¿Fue agradable o incómodo trabajar con tus emociones?
	2.2. ¿Crees que es la edad adecuada para abordar las emociones?
	2.3. ¿Qué piensas sobre el trabajo de las emociones en el aula?
	2.4. ¿Qué piensas sobre integrar a tu familia, a tu círculo social en una tarea?
	2.5. ¿En qué favorece la enseñanza de la capacidad de empatía aplicada en el aprendizaje de la capacidad para resolver problemas?

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se especifican los datos relativos a los registros de los grupos de discusión:

Tabla 6

Resumen de la aplicación del instrumento grupo de discusión

Fecha	Grupos	Núm. participantes	Tiempo de conversación
21/11/2022	3 DL	10	40'
22/11/2022	3 EL y DL	1.ª parte: 10	34'
		2.ª parte: 4	38'
23/11/2022	3 FLI	4	78'

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las técnicas empleadas para el análisis de datos se ha utilizado el programa Atlas.ti basado en un sistema de análisis por categorías.

2.5. Procedimiento e intervención

La entrada en el trabajo de campo se realizó gracias a la profesora Borghi, de la Universidad de Bolonia, quien sirvió de puente para facilitar el acceso al centro, tras el envío de una carta de presentación del proyecto a diferentes institutos. Tras dialogar y convenir las necesidades tanto del centro educativo como del proyecto se llega a un acuerdo, según criterios de oportunidad y accesibilidad (Latorre, 2005).

El proyecto se implementó durante el horario lectivo con 12 sesiones en lengua italiana entre los meses de octubre y diciembre de 2022, de manera presencial en las aulas del centro y guiado por la figura del/la profesor/a-investigador/a en presencia de un/a docente.

Esta investigación cuenta con el informe favorable aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Complutense de Madrid, por lo que se garantiza el cumplimiento de los principios éticos de la investigación con seres humanos, además de la confidencialidad y anonimato de los datos y el derecho de los participantes a retirar su consentimiento en cualquier momento sin consecuencias.

3. RESULTADOS¹

Se observa que la experiencia didáctica contribuye mediante la reestructuración del conocimiento a la resignificación y la revalorización (Gómez, 2014) sobre la percepción del patrimonio como un proceso dinámico y facilita un giro en el punto de vista sobre el entorno próximo:

«En mi opinión, ciertamente hemos cambiado un poco nuestro punto de vista... de mirar los pórticos, en general» (GD1:15:3.1/4.DL); «[...] era importante ver los pórticos

¹ Los resultados de los grupos de discusión registrados en lengua italiana han sido traducidos al español para facilitar así su comprensión.

de otra manera, porque en todo caso, viéndolos desde su creación, empatizando con quienes los querían y con quienes no [...] y los vuelvo a ver, los veo con otros ojos.» (GD3:10-13:0.1/3.FLI)

La resignificación contribuye a que los pórticos resulten novedosos. Se despierta el interés, la curiosidad por conocer y se centra la atención en detalles que forman parte de la realidad circundante de los/as participantes («actividad gancho», Asensio, 2001 en Gómez, 2014):

«[...] al principio no me sentía identificado, ahora incluso estando en el centro presto mucha más atención a los pórticos, veo cómo están hechos [...]» (GD1:08:0.1/3.DL); «[...] nació en mí una curiosidad al decir que los pórticos son realmente hermosos para ir a visitar... En fin, buscando los más importantes para Bolonia, yendo a ver el significado, la historia de lo que hay detrás de ellos [...]» (GD2:10:0.1/3.DL-EL); «[...] Fui a ver cuál era en realidad el primero porque me intrigaba [...]» (GD3:21:0.1/2.FLI); «[...] la parte histórica me interesó de los pórticos y esto realmente me empujó... como una emoción, no porque estuviera obligado a hacerlo, fue realmente algo personal.» (GD3:45/3.FLI)

También la resignificación comporta el descubrimiento de las causas históricas que motivaron la construcción de los pórticos, esto es, conocer el origen identitario de la ciudad. Este conocimiento ahonda en el nuevo sentido de lo que significa el patrimonio y ayuda a ser consciente de la importancia histórica del mismo:

«[...] este proyecto me ayudó mucho a comprender cómo surgieron los pórticos y que aún hoy tienen valor por ciertas razones» (GD1:09:0.1/1.DL y GD3:07:0.1/1.FLI); «En resumen, aprendí dos cosas, principalmente [...] el origen de mi ciudad. Siempre me he preguntado por qué Bolonia, los pórticos y todas las demás ciudades no...» (GD3:8-9:0.1/2.FLI)

A continuación, se analizan aquellos aspectos donde se identifican y se relacionan elementos tanto cognitivos como afectivos en el proceso de patrimonialización mediante el vínculo socioafectivo, concretamente, en la relación entre el recuerdo y la memoria personal con el bien patrimonial (Delgado-Algarra, 2014; Borghi, 2016; Ramos, 2021):

«[...] creía que no eran importantes para mí, pero al final comprendí que, en el fondo, los pórticos también lo son, precisamente por los recuerdos que tengo ligados a ellos, de todo tipo [...]» (GD1:10:0.1/2.DL); «[...] fue interesante descubrir que en realidad un objeto puede aglutinar tantos pensamientos, emociones, tanto antiguas como nuevas, [...]» (GD3:17: 0.1/3.FLI)

La incorporación del vínculo socioafectivo mediante la entrevista a familiares permite que la transmisión oral sea una fuente secundaria para conocer historias personales (microhistoria), leyendas o simbología asociada a los pórticos. A su vez, esta estrategia pone en valor el patrimonio oral como vía para la sensibilización (Fontal, 2016) y sociabilización del patrimonio (Cuenca, 2016):

«Yo no conocía las leyendas de Bolonia y fui a buscarlas a mis parientes, y hablando, [...] las historias... la historia de los pórticos, quizás con algunos símbolos [...], o mejor dicho hechos reales que sucedieron.» (GD2:12:0.1/1. DL-EL)

Mediante la realización de los mapas de comunidad (Borghi, 2017), el vínculo entre «familia o entorno social-estudiante-patrimonio» permite descubrir los elementos identitarios que representan a una comunidad. Así, el sentimiento de identificación que posibilita la pertenencia cultural o local, el arraigo a un

lugar y el sentirse integrado (Baumeister y Leary, 1995). También, se advierte que existen diferentes grados de apego o inclinación (Bowlby, 1979, 1986) que dependen de múltiples factores como son el lugar donde se habite o el conjunto de conocimientos y experiencias previas:

«[...] conectamos muchas cosas con respecto a Bolonia... como el ragú, la comida típica, incluso la heladería más importante, y también descubrí cosas que no sabía sobre Bolonia, como la historia del pórtico, la de las flechas [...]» (GD2:46-47/2.DL-EL); «Por otro lado, hablando de ello, tengo dos abuelos, uno de Bolonia y la otra abuela no es de Bolonia, es de otra región... y entonces, hablando con ambos sobre ellos entendí que para los abuelos de Bolonia hay un significado detrás. Y también hay una importancia para él. Y por otro lado para mi abuela, que es de otra región, no está interesada y entonces digamos que desde este punto de vista no se siente bien incluida» (GD2:20:1.3/4.DL-EL); «[...] Quiero decir, por ejemplo, que vivo muy cerca del centro; por lo tanto, [...] me siento quizás más cerca de ellos que quienes viven más lejos del centro de Bolonia [...]» (GD3:20/1.FLI); «[...] No pude identificar ninguna emoción relacionada con los pórticos... pero, en fin, como al final se trataba más de que no me sentía tan apegado a Bolonia [...]» (GD3:17:0.1/3.FLI)

Estos ejemplos amplían la concepción sobre qué es el patrimonio desde abajo (Portolés, 2020), es decir, una visión desde lo cercano, familiar e íntimo, conformada por objetos personales y recuerdos, como la vía que posibilita la apropiación y algo se sienta como «su» o «mi» patrimonio. Así, surgen elementos inesperados que forman parte de la microhistoria personal y que se convierten en patrimonio (Fontal, 2013).

Por otro lado, darse cuenta de que no todo el mundo que habita en una misma ciudad se siente identificado de la misma forma con los patrimonios representativos de ese lugar (Castro y López-Facal, 2017) crea un interrogante. Esta disonancia sobre el grado de representatividad o identificación amplía el conocimiento haciendo comprender que el bien en sí se asocia o no a diversos elementos identitarios que ayudan a las personas a sentirse identificadas. Así, esta estrategia media para comprender nuevos puntos de vista sobre un mismo aspecto:

«[...] porque cada uno tiene un punto de vista diferente... incluso en los pórticos y uno puede sentirse perteneciente a este patrimonio o no [...] también fue muy útil para comprender muchos puntos de vista, porque no todos tienen el mismo punto de vista» (GD2:17:2.4/6.DL-EL); «[...] con respecto a ese patrimonio en particular, también puedes aprender algo nuevo que no sabías sobre ese patrimonio allí... también conociendo los diferentes puntos de vista [...]» (GD2:18:2.4/3.DL-EL)

De la misma forma, la resignificación mediante la apropiación posibilita una respuesta y un posicionarse en la actitud de cuidar y proteger, la conciencia del patrimonio como bien común que nos pertenece, no solo el próximo sino también aquel alejado, referido a otras culturas:

«Lo más importante para mí fue entender qué es el patrimonio, que es de todos, y saber que todos tenemos la responsabilidad de protegerlo, de ser ciudadanos activos, porque si todos pensamos que alguien más lo hará, al final nadie hará nada y corremos el riesgo de perderlo» (GD2:03:0.1/4.DL). «[...] Lo hablé con mi abuelo [...] y él insistió en que el patrimonio siempre debe protegerse, [...] debemos protegerlo» (GD2:19:1.3/2.DL-EL). «[...] seguimos creyendo que el patrimonio de los pórticos es importante... sin embargo... te guste o no, está protegido [...] que te sientas representado... [palabra poco clara] protegido en cualquier caso» (GD2:21:1.3/3.DL-EL); «[...] pero nos hace entender que no importa a qué ciudad vayamos, ya sea en Italia o en el extranjero [...] es decir, tenemos que manifestar, tenemos que mostrar emociones hacia esto, hacia su patrimonio y también respeto.» (GD2:26:1.3/3.DL-EL)

Entre los elementos únicamente afectivos y emocionales centrados en el vínculo se identifica el placer producido por la novedad de llevar esta dimensión al aula, no realizada con anterioridad (GD2:22/DL-EL):

«[...] en el sentido de que es agradable porque al final es una actividad que no se hace en la escuela y en la escuela no estamos acostumbrados a hablar de nuestras emociones, a decir lo que sentimos, lo que experimentamos durante las clases tradicionales.» (GD2:55-56:2.1/4.DL-EL)

El vínculo como estrategia didáctica ayuda, por un lado, a integrar la propia experiencia socioafectiva del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por otro, a descubrir el vínculo emocional con el patrimonio (Portolés, 2020) (*¿qué siento o me hace sentir este patrimonio?*):

«En mi opinión, fue muy útil porque la mejor manera de aprender es vivir la propia experiencia... Por ejemplo, en este caso, integrar lo aprendido con otras personas (GD2:14:2.4/5.DL-EL); «[...] también me dio la oportunidad de [...] hacer introspección y comprender las emociones, precisamente, que me provocan los pórticos [...]» (GD3:07:0.1/1.FLI)

Además, emergen algunas capacidades intrapersonales que se recogen entre las competencias emocionales como son la conciencia y la gestión emocional o la importancia sobre su potencial (Trabajo y Cuenca, 2017):

«Trabajar con las emociones a través de los pórticos también te enseña a gestionarlas mejor. Así que también fue el trabajo fuera de los pórticos lo que me enseñó... un poco sobre cómo gestionar situaciones y emociones en diversas situaciones» (GD3:8-9:0.1/2.FLI); «para mí es muy gratificante, porque en cualquier caso son cosas que, en mi opinión, se subestiman mucho, en el sentido de que el poder que cualquier tipo de emoción puede tener es algo que mucha gente desconoce, lo que pueden crear... Así que, en mi opinión, comprender su poder y también aprender a gestionarlas en cierto sentido fue muy útil.» (GD3:37-38:2.1/1.FLI)

Los ejercicios de atención plena y de respiración ayudan a la conciencia corporal «tenemos un lugar seguro dentro de nosotros» (empoderamiento y autoestima) y, desde donde se revela y advierte la capacidad de empatía:

«[...] a través del cuerpo para... ser conscientes de lo que sucede... para comprender [...] la empatía» (GD3:100:/3.FLI). «[...] es decir, tenemos un lugar seguro, por así decirlo, dentro de nosotros mismos, donde quizás podamos dedicarnos un tiempo para nosotros mismos y para comprender a los demás [...]» (GD2:63:2.1/1.DL-EL)

Asumir el componente universal en las emociones (Ekman, 1984) permite estudiar un acontecimiento del pasado desde las emociones históricas que lo causaron. Las emociones, esencialmente, son las mismas ayer y hoy a pesar de las diferencias provocadas por el contexto sociocultural. Por tanto, este ejercicio proporciona la comprensión del ser humano tanto en el pasado como en la actualidad mediante la empatía histórica (Santisteban, 2010):

«[...] porque verlos desde su origen, empatizar con quienes los querían y con quienes no, fue una manera de, precisamente hoy... y los vuelvo a ver, los veo con otros ojos» (GD3:10-13:0.1/3.FLI); «[...] al final, te das cuenta de que las emociones siempre son las mismas; es decir, no es que la gente del pasado no sintiera odio como nosotros;

por lo tanto, en mi opinión, esta conexión fue muy útil, [...] es decir, puedes analizar emociones, sentimientos y estados de ánimo en múltiples contextos y situaciones. Y, por lo tanto, esto también te ayuda a analizarte a ti mismo y lo que sientes... por lo tanto, en mi opinión, puede afectar tanto a los demás como a ti mismo.» (GD1:42/2.DL)

Por último, como limitación a la hora de trabajar la dimensión afectiva y emocional en el aula aparece la ambigüedad como reacción a lo novedoso que depende de la facilidad o costumbre previa para identificar o expresar emociones, lo que influye en la valencia emocional de la experiencia (Ruiz, 2020) pudiendo resultar tanto positiva (cómoda o placentera) como negativa (incómoda):

«pero en mi opinión... depende, puede ser, puede ser que haya gente que [...] no esté acostumbrada a mostrar emociones de forma muy explícita y por tanto... les pueda resultar más incómodo, difícil trabajar con las emociones y hay quien en cambio no tiene problemas en mostrarlas [...].» (GD2:57-58:2.1/3.DL-EL)

Esto último es de suma importancia en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje: conocer los saberes previos y establecer la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978) a partir de la que iniciar cualquier esquema cognitivo y afectivo.

Para finalizar, se ha creído conveniente sistematizar los resultados descritos hasta el momento en la siguiente tabla de categorías emergente, nacida tras el análisis, y con el fin de facilitar la elaboración de futuras propuestas didácticas basadas en el proceso de patrimonialización y el vínculo afectivo y emocional.

Tabla 7

Tabla de categorías de los resultados tras el análisis

Categoría	Subcategoría	Indicador	Descriptor
Proceso de patrimonialización	Motivación	Novedad	Se reconocen aspectos desconocidos y que resultan novedosos.
		Interés	Se presentan los contenidos relacionados a los centros de interés, lo que favorece a este.
		Curiosidad	Se identifican elementos que suscitan curiosidad por aprender.
		Atención	Se centra el foco de atención desde la novedad, el interés y la curiosidad.
	Vínculo intrapersonal	Identificación emocional	Se identifican emociones y sentimientos, ayudando a ser conscientes.
		Consciencia emocional	Se comprenden los porqués de la importancia emocional.
	Vínculo-Memoria	Fuentes orales	Se utilizan fuentes orales cercanas y familiares al estudiante, para acceder al conocimiento.
		Recuerdos personales	Se emplean estrategias que evoquen y asocien el bien con recuerdos personales.
		Microhistorias	Se reconstruyen las historias de diverso tipo asociadas al bien.
		Memoria colectiva	Se conoce el bien como contenedor de una historia que conecta la historia personal con la colectiva.
	Vínculo-Sentimiento de identidad y arraigo	Elementos identificación	Se identifican aquellos elementos de diferente tipo (creencias, símbolos, valores, tradiciones, entre otros) que representan a una comunidad y generan pertenencia.
		Apropiación simbólica-social	Se reconoce que, si algo identifica, genera un sentimiento de pertenencia y apropiación.
		Integración	Se entiende que, si algo identifica y pertenece, hace sentir integrado en una comunidad.
		Grado	Se reconoce que la identificación (junto a la apropiación y la pertenencia) no es estática ni única, sino gradual.
	Vínculo-Empatía histórica	Adopción de perspectiva	Se comprenden otros puntos de vista ajeno al propio.
		Empatía afectiva	Se reconocen las emociones históricas similares a las sentidas hoy.
	Resignificación del pensamiento histórico y patrimonial	Cambio y permanencia	Se identifican los aspectos que se modifican y se mantienen del bien.
		Causalidad y consecuencia	Se conocen las causas que originan el bien y sus consecuencias.
		Construcción de interpretaciones	Se elaboran explicaciones propias sobre el pasado a partir de evidencias.
	Sensibilización	Revalorización	Se entiende la importancia y se valora como propio el bien.
Salvaguarda		Se asume una actitud de respeto y de cuidado.	

Fuente: elaboración propia.

4. CONCLUSIONES

Desde una perspectiva didáctica y teórica, la patrimonialización es un constructo que, entendido como un proceso de enseñanza y aprendizaje, permite relacionar y estructurar elementos como son la identidad, la pertenencia o la interpretación. El análisis de los resultados refuerza la lógica de este proceso, según las etapas o estadios propuestos en el marco teórico.

Aunque se hayan aportado resultados más amplios en este estudio, la principal aportación de este revela que la integración didáctica del vínculo socioafectivo y emocional en el proceso de patrimonialización —mediante los mapas de comunidad, las entrevistas a familiares y al entorno próximo, o la exploración conceptual y emocional con el bien patrimonial, entre otros— permite al participante vivenciar y resignificar el patrimonio desde abajo, es decir, desde lo que siente como propio, cuestionando y explorando los elementos que le identifican.

Por tanto, el vínculo juega un papel esencial para dicha resignificación y, desde un punto de vista didáctico, permite trabajar de manera interrelacionada elementos cognitivos, afectivos y emocionales mediante las siguientes subcategorías: a) la memoria tanto personal como a partir de las fuentes orales familiares o del entorno social próximo, desde donde se evocan recuerdos, anécdotas e historias asociados al patrimonio, lo que permite vincular la memoria personal o familiar con la memoria colectiva y esta con los contenidos históricos de los pódicos; b) los sentimientos de identidad, pertenencia e integración entre la persona, el patrimonio y la comunidad así como el grado en que se producen; c) la empatía histórica trabajada desde la concepción universal de las emociones y desde la adopción de perspectivas ajenas; y d) la sensibilización para la revalorización y el cuidado.

Entre las limitaciones encontradas con el vínculo socioafectivo y emocional destaca el carácter ambiguo de la novedad, que puede llevar a experiencias incómodas lo que hace influir de manera negativa en el proceso educativo. Por lo que es necesario implementar medidas para conocer los saberes previos y adecuar así los contenidos a la zona de desarrollo próximo.

En conclusión, este estudio reivindica la integración del papel humano, afectivo y emocional que emanan de los vínculos en los procesos educativos frente a las didácticas digitales o virtuales, para construir una multiplicidad de lazos y vínculos significativos en pos de uno mayor, el encuentro empático, que vincula a la persona con el patrimonio, el territorio o el lugar, la comunidad y el bien común, el sentir ciudadano democrático (García-Martínez *et al.*, 2025).

FINANCIACIÓN Y RECONOCIMIENTO

Esta publicación es resultado de la tesis doctoral titulada *Patrimonio, emociones y resolución de problemas: un proyecto basado en la investigación-acción con estudiantes de Secundaria en Italia* y forma parte del proyecto de I+D+i PID2020-116662GB-I00: *Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)*, financiado/a por MICIU/AEI/10.13039/501100011033.

BIBLIOGRAFÍA

- Arroyo-Mora, E., Sampedro-Martín, S., Martín-Cáceres, M., y Cuenca-López, J. (2022). Controversial Heritage, Ecosocial Education and Citizenship. Connections for the Development of Heritage Education in Formal Education. En D. O.-S. (ed.), *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching*, pp. 35-52. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7_4
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), pp. 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bel, J. C. (2021). *La imaginación histórica en la didáctica e la historia: génesis del concepto, percepciones del profesorado y estudio de caso en Educación Primaria*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de València.
- Bowlby, J. (1979, 1986). *Vínculos afectivos. Formación, desarrollo y pérdida*. Ediciones Morata.
- Borghì, B. (2016). Educación patrimonial en Italia: identidad y ciudadanía. En Molina Puche, S., Llonch Molina, N., y Martínez Gil, T. (Eds). *Identidad, ciudadanía y patrimonio. Educación histórica para el siglo XXI*, pp. 39-62. Trea.
- Borghì, B. (2017). Ecomuseos y mapas de comunidad: un recurso para la enseñanza de la historia y el patrimonio. *Estudios Pedagógicos*, XLIII, 4, pp. 251-275. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400013>
- Castilla, C. (2001). *Teoría de los sentimientos*. Tusquets Ed.
- Castro, B. M., y López, R. (2017). ¿Para qué sirve el patrimonio cultural? En R. López Facal, P. Miralles, J. Prats, & C. J. Gómez (eds.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas*, pp. 67-86. Graó.
- Consejo de Europa (2005). Convenio Marco del Consejo de Europa sobre el valor del patrimonio cultural para la sociedad. *Faro*, 27. X. 2005.
- Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria* [tesis doctoral]. Universidad de Huelva.
- Cuenca, J. M. (2016). Escuela, patrimonio y sociedad. La socialización del patrimonio. *UNES Universidad, escuela y sociedad* (1), pp. 22-41. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/12148>
- Delgado, E. J. y Estepa, J. (2014). El Patrimonio como huella de la memoria histórica: análisis didáctico de dos monumentos en España y Japón. *Clío: History and History Teaching*, 40. <http://hdl.handle.net/10272/10720>
- Delgado, E. J. (2015). Investigación acción participativa como impulsora de la ciudadanía democrática y el cambio social. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation* (3), pp. 1-11. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1439/1154>
- Domingo, M., Fontal, O., y Ballesteros, P. (coords.) (2013). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría de Estado de Cultura.
- Ekman, P. (1984). Expression and the Nature of Emotion. En Scherer, K. y Ekman, P (eds.), *Approaches to Emotion*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Estepa, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 30. <https://scispace.com/pdf/el-patrimonio-en-la-didactica-de-las-ciencias-sociales-24tnrgnoni.pdf>
- Estepa, J. y Cuenca, J. M (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En R. Calaf y O. Fontal (Eds.), *Miradas al patrimonio*, pp. 51-71. Trea.
- Estepa, J., Cuenca, J. M., Jiménez, R., Travé, G., De las Heras, M. Á., Miedes, B., Martín, M. J., y Calaf, R. (2021). El proyecto Epitec: relaciones escuela-museo. Conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. En J. M. Cuenca, J. Estepa, & M. J. Martín (eds.), *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo: territorio, emociones y ciudadanía*, pp. 15-28. Trea. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Trea.
- Fontal, O. (2016). La educación, un ámbito clave en la gestión del patrimonio cultural. En Manero, F.; García, J. L. (coords.), *Patrimonio Cultural y Desarrollo Territorial. Cultural Heritage & Territorial Development*. Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor, pp. 107-132. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/24329>
- Fontal, O. (2020). El patrimonio: de objeto a vínculo. En Fontal, O. [Coord.], *Cómo educar en el patrimonio: guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial*. Consejería de Cultura y Turismo de la Comunidad de Madrid. Dirección General de Patrimonio Cultural, pp. 9-24.
- Fontal, O. (2022). *La educación patrimonial centrada en los vínculos: el origami de bienes, valores y personas*. Trea.
- Fontal, O., y Gómez, M. D. C. (2015). Evaluación de programas educativos que abordan los procesos de patrimonialización. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 29, pp. 89-118. <https://doi.org/10.7203/dces.29.3960>
- 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), pp. 483-500. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57754>
- Fontal, O., Sánchez-Macías, I., y Cepeda, J. (2018). Personas y patrimonios: análisis del contenido de textos que abordan los vínculos identitarios. *MIDAS*, 9, pp. 1-18. <https://doi.org/10.4000/midas.1474>
- García-Martínez, B., Cerezo-Máiquez, M. C., y Lozano-Martínez, J. (2025). Vincular la escuela y el museo desde un programa de intervención educativa. *Cabás*, 34, 154-177. <https://doi.org/10.1387/cabas.27465>
- Gómez, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24(1), pp. 21-37. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2012.v24.n1.38041
- Gómez, C. (2014). El origen de los procesos de patrimonialización: la efectividad como punto de partida. *Educación artística: revista de investigación* (5), pp. 66-80. <https://doi.org/10.7203/eari.5.3324>
- Hofhuis, J., Jongerling, J. & Jansz, J. (2024). Who benefits from the international classroom? A longitudinal examination of multicultural personality development during one year of international higher education. *High Educ* 87, pp. 1043-1059. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01052-6>
- Latorre, A. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.

- Miguel, I. y Ortega, J. I. (2025). *Valle de los Caídos, memoria silenciada. Lo que no nos enseñaron y necesitamos saber*. Uno editorial.
- Ministerio de Cultura de España (2014). *II Plan Nacional de Educación Patrimonial*. Instituto del Patrimonio Cultural de España.
- Portolés, Á. (2020). Las personas como protagonistas. Diez claves para lograr la participación ciudadana. En Fontal, O. (Coord.), *Cómo educar en el patrimonio: guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial*. Consejería de Cultura y Turismo de la Comunidad de Madrid Dirección General de Patrimonio Cultural, pp. 25-42.
- Prats, J. y Hernández, A. (1999). Educación para la valoración y conservación del patrimonio. En: Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona. *Por una ciudad comprometida con la educación*. Ajuntament de Barcelona. <https://www.cultura.gob.es/planes-nacionales/dam/jcr:eb1d1e93-8931-4f18-b64f-01a700da5317/educacion-valoracion-conservacion-patrimonio.pdf>
- Ramos, S. (2021). Debates sobre la Memoria y la Historia de la Educación en el siglo XXI. *Social and Education History*, 10(1), 22-46. <https://doi.org/10.17583/hse.2021.5149>
- Ruiz, H. (2020). *¿Cómo aprendemos?: una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Graó.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), pp. 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sampedro-Martín, S., Arroyo-Mora, E., Cuenca-López, J. M. y Martín-Cáceres, M. (2022). Controversial heritage for eco-citizenship education in Social Science didactics. Implications for initial teacher education. En C. J. Gómez Carrasco, *Re-imagining the Teaching of European History*, 68-79. Routledge <https://doi.org/10.4324/9781003289470-7>
- Santacana, J. (2015). El patrimonio, la educación y el factor emocional. En Glória Solé (Org.), *Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma consciência histórica*, 17-34. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Santacana, J. y Martínez, T. (2018). El patrimonio cultural y el sistema emocional: un estado de la cuestión desde la didáctica. *Arbor*, 194 (788): a446. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2006>
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & asociados*, 14, pp. 34-56. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674>
- Suárez, M. Á., Gutiérrez, S., y Calaf, R. (2020). Procesos de patrimonialización en el Concejo de Las Regueras (Asturias, España). Diagnóstico y conclusiones preliminares. *Investigación en la Escuela*, 101, pp. 70-82. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.06>
- Trabajo, M., y Cuenca, J. M. (2017). La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria. *Pulso: Revista de Educación*, 40, pp. 159-174. <https://doi.org/10.58265/pulso.5118>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.