

# CULTURA LOCAL, PATRIMONIO INMATERIAL ARAGONÉS Y MUSEOS: CUANDO LA ENSEÑANZA FORMAL ENCUENTRA A LA EDUCACIÓN NO FORMAL

*Local culture, aragonese intangible heritage and museums:  
when formal teaching meets non formal education*

Arasy González-Milea

Departamento de Didácticas específicas, Universidad de Zaragoza  
<https://orcid.org/0000-0002-7807-4777>

Raquel Casanovas-López\*

Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza  
ORCID: 0000-0003-4790-531X

## Palabras clave

Educación Ciudadana  
Non formal Educación  
Educación Primaria  
Museos  
Patrimonio Inmaterial

**RESUMEN:** Se presenta una investigación cualitativa que hace un análisis de múltiples fuentes de información de una experiencia didáctica de creación de un museo por parte de alumnado de educación primaria, sobre patrimonio inmaterial, a través del Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP). Los objetivos de la investigación son identificar propuestas didácticas que favorezcan una valoración positiva del patrimonio inmaterial y analizar la importancia que el alumnado le otorga, así como su relación con los museos. Los resultados aportan información sobre su conocimiento y percepción en torno a su conceptualización de museo y la contextualización de los artistas a través de construcción de un producto tangible.

## Keywords

Citizenship Education  
Informal Education  
Primary Education  
Museums  
Intangible Heritage

**ABSTRACT:** This qualitative study analyses multiple sources of information from a teaching experience in which primary school pupils created a museum on intangible heritage through Project-Based Learning (PBL). The objectives of the research were to identify teaching proposals that promote a positive assessment of intangible heritage and to analyse the importance that pupils attach to it, as well as their relationship with museums. The results provide information about their knowledge and perception of the concept of a museum and the contextualisation of artists through the construction of a tangible product.

## Gako-hitzak

Herritarren hezkuntza  
Hezkuntza ez-formala  
Lehen Hezkuntza  
Museoak  
Ondare immateriala

**LABURPENA:** Ikerketa kualitatibo bat aurkezten da, zeina informazio-iturri anitz aztergai dituen esperientzia didaktiko batean oinarritzen den. Proiektuan Oinarritutako Ikaskuntzarekin (POI) bat eginda, Lehen Hezkuntzako ikasleek ondare immaterialari buruzko museo bat sortzen dute esperientzia didaktikoan. Ikerketaren bi helburuak dira ondare immaterialaren balorazio positiboa bultzatzen duten proposamen didaktikoak identifikatzea eta ikasleek ondare immaterialari ematen dioten garrantzia eta museoekin duten harremana aztertzea. Emaitzek informazioa ematen dute produktu ukigarri baten eraikuntzaren bitartez museoen kontzeptualizazioaz eta artistak testuinguruan kokatzeaz zer dakiten ezagutzeko, bai eta biak nola ulertzen dituzten ezagutzeko ere.

\* **Correspondencia a / Corresponding author:** Raquel Casanovas-López. Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza (España) – [rcasanovas@unizar.es](mailto:rcasanovas@unizar.es) – <https://orcid.org/0000-0003-4790-531X>

**Cómo citar / How to cite:** González-Milea, Arasy; Casanovas-López, Raquel (2026). «Cultura local, patrimonio inmaterial aragonés y museos: cuando la enseñanza formal encuentra a la educación no formal», *Cabás*, 35, 49-70. (<https://doi.org/10.35072/cabas.28228>).

Recibido: 30 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

El trabajo se configura como una investigación cualitativa que recoge los resultados del análisis de información procedente de múltiples fuentes, obtenidas a través desarrollo de una experiencia didáctica desarrollada con alumnado de educación primaria, en un Centro de Educación Infantil y Primaria (C.E.I.P) de Aragón (España).

Los objetivos establecidos han sido los de identificar experiencias, intervenciones e itinerarios didácticos que deriven en una valoración positiva del patrimonio inmaterial, y conocer la relevancia que las niñas y niños le atribuyen a éste en su relación con los museos.

La intervención didáctica de la que nace la investigación, se ha realizado dentro de la semana cultural con temática STEAM (*Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics*), se centró en la dimensión artística y permitió conocer y reflexionar sobre sus referentes culturales más inmediatos, con especial énfasis en la historia artística de Aragón. Se desarrolló en 4 fases en las que se abordó el patrimonio inmaterial contemporáneo local a niños de 6-7 años.

Primero se exploró el conocimiento del alumnado sobre museos (tipos, funciones, etc.). Después se presentaron artistas aragoneses de 6 disciplinas para que identificaran su presencia e influencia en la vida cotidiana. Finalmente, en 6 grupos, diseñaron y elaboraron con materiales plásticos una sala de museo dedicada a una de las disciplinas. El resultado, expuesto en clase, generó un espacio de intercambio sobre la cultura aragonesa. Finalmente, realizaron dibujos de museos reales o imaginarios.

Mediante la observación directa y la recopilación de producciones del alumnado, fichas y ejercicios, se recogió diversa información durante la experiencia didáctica. El análisis cualitativo de estas evidencias muestra una valoración positiva de los niños y las niñas hacia la revalorización de la cultura local y el reconocimiento de artistas vinculados a su propia biografía, que anteriormente no identificaban como patrimonio por no tratarse de arte tangible.

## 2. MARCO TEÓRICO

La noción de patrimonio cultural ha ido evolucionando a lo largo de los años, y hemos sido testigos de su complejización, incorporando la visión antropológica de la cultura y su impacto en los movimientos sociales que hacían una reivindicación de su especificidad cultural (Lull, 2005; Fontal *et al.*, 2020). Esto no sería más que la génesis de la valoración de categoría de identitario a nuevas formas de expresión e interacción, entrando por fin en juego la dimensión intangible, que es la que nos atañe en este trabajo.

La Convención de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) de 2003 para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, define patrimonio inmaterial, como, el conjunto de prácticas, saberes y expresiones reconocidas por comunidades como parte de su herencia cultural, transmitidas y recreadas generacionalmente, y que refuerzan la identidad y diversidad cultural (UNESCO, 2003).

Siguiendo esta premisa, ha sido necesario establecer programas y materializar acciones que alcancen estos propósitos y acerquen el patrimonio inmaterial a las generaciones más jóvenes, para que conozcan y valoren la riqueza cultural más próxima a ellos y ellas, de manera que puedan reconocer e identificarse con esta. De esta forma, al construirse una relación entre cada individuo y las distintas manifestaciones artísticas intangibles (patrimonio inmaterial) se han configurado vínculos significativos con ellos. Estas conexiones, como afirman Fontal *et al.* (2020), contribuyen a comprender el contexto en el que habitan

como un proceso circular que estimula y fomenta el pensamiento crítico. Todos estos son aspectos fundamentales que el alumnado debe trabajar y desarrollar desde edades tempranas.

Los distintos países, como es el caso de España, han establecido, mediante legislación, objetivos y pautas, para que el alumnado de cada una de las etapas educativas conozca tanto el patrimonio material como el inmaterial cercano (local y nacional) e internacional.

En el caso de Aragón, contexto al que se ha llevado a cabo la investigación, la normativa educativa especifica los objetivos de etapa de educación primaria tales como desarrollar hábitos de trabajo responsables, pensamiento crítico, iniciativa y creatividad; fomentar el respeto a la diversidad cultural, la igualdad y la no discriminación; adquirir conocimientos básicos de ciencias, humanidades y cultura; iniciarse en competencias tecnológicas y en la expresión artística visual y audiovisual. Asimismo, dentro del área de conocimiento de ciencias sociales, una de las competencias específicas que deben adquirir el alumnado, es identificar las características de los diferentes elementos o sistemas del medio social y cultural, analizando su organización y propiedades, y estableciendo relaciones entre los mismos, para reconocer el valor del patrimonio cultural, conservarlo, mejorarlo y emprender acciones para un uso responsable (Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo de 2022).

El aprendizaje del entorno es, por lo tanto, un aspecto recogido en el currículo de primaria de Aragón y por eso, el alumnado debe conocer su ciudad: qué servicios tiene, cómo funciona, cuáles son los personajes históricos de la región, cuál es la cultura de su entorno, etc. Dentro de este contexto, también deben saber que existen unos espacios más allá de los muros de las escuelas y en las que también se genera, se transmite, se negocia y se alberga conocimiento: los museos. Por ello, es necesario, la creación de puentes entre educación formal y educación no formal, para que ambas se complementen y generen sinergias para conformar una educación integral de las niñas y niños como ciudadanía del presente.

En los museos, se identifican con referentes culturales que permiten comprender el presente a través de un viaje al pasado. No obstante, no es el único espacio en el que se pueden encontrar dichos referentes y por ello, deben darse a conocer también estos. En consecuencia, es necesario diseñar actividades que complementen ambos aspectos e investigar sobre el aprendizaje que el alumnado ha adquirido con su realización.

Algunos de los objetivos principales de la educación primaria son conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura, como mencionamos anteriormente; utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales (Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo de 2022). Aspectos que deben analizarse en investigaciones como la que se presenta, para conocer y comprender el proceso enseñanza-aprendizaje del alumnado de edades tempranas, sobre una temática no contemplada de manera directa en el currículo educativo, pero relevante para su configuración de personas y ciudadanía que respeta las manifestaciones artísticas de su contexto.

En cuanto al uso del patrimonio histórico-educativo, Parra *et al.* (2025, p. 88) afirman que «permite despertar el interés del alumnado y promover su capacidad para reflexionar críticamente sobre su propia escuela, comunidad y/o cultura local». Lo que contribuye, al entendimiento del ser en sí mismo y en su contexto. Sin embargo, es importante destacar que el patrimonio inmaterial, por su carácter intangible y dinámico, presenta particularidades que exigen estrategias específicas para su reconocimiento, transmisión y salvaguardia. Puesto que se constata que, al reflexionar sobre su relación con el patrimonio, las personas tienden a identificarlo principalmente con elementos monumentales, relegando el patrimonio inmaterial a un segundo plano, invisibilizando manifestaciones culturales tales como el teatro, la música, el cine y tradiciones populares, lo que conlleva la necesidad de impulsar acciones educativas y de sensibilización

patrimonial ajustadas a las demandas sociales, que eviten el olvido de estas expresiones culturales (Fontal *et al.*, 2020).

Trabajos como el de Feliu-Toruella *et al.* (2021) muestran cómo enfoques de pedagogía activa brindan la posibilidad de crear puentes entre los museos y las escuelas, y que el museo, puede ser un espacio no solo de observación y contemplación, sino como un laboratorio vivo, y que la forma de representar el pensamiento puede hacerse, por supuesto, a través de dibujos (Trivigno, 2025). Y es que, desde las bases de la formación de docentes, el patrimonio se debe mostrar desde un enfoque interdisciplinar y holístico (López-Fernández *et al.*, 2021).

Ello exige que desde la educación formal se establezcan puentes de conexión, así como se utilicen metodologías pedagógicas activas, que acerquen el patrimonio inmaterial al alumnado desde edades tempranas, que contribuyan tanto a la motivación como a la organización, estructuración y asimilación del conocimiento adquirido y del nuevo.

Una de estas metodologías es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que se basa en ideologías constructivistas, a través de la cual el alumnado, que ya tiene asimilados ciertos conocimientos, adquiere e integra nuevos saberes teóricos con la aplicación práctica de un proyecto concreto, como la creación de un museo, y dónde el docente asume el rol orientador, para que el discente sea el que encuentre la soluciones a los conflictos que le vayan surgiendo (Estalayo *et al.*, 2021; Castejón, 2024). De esta manera, como afirma López (2018), las niñas y niños desarrollan diversas competencias y habilidades intelectuales, permitiendo ir más allá de la memorización, mediante la experimentación, la exploración y construcción activa del conocimiento.

El ABP favorece una participación activa por parte del alumnado porque este aborda situaciones reales y elabora productos tangibles, contribuyendo al desarrollo de competencias transversales como el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo, la comunicación y la creatividad, consideradas clave para responder a las demandas de la sociedad contemporánea (Calderón *et al.*, 2025), contempladas en el currículo de Aragón. Ello requiere mayor preparación por parte del docente, que, además de tener formación sobre la metodología, debe dedicar mayor tiempo en la preparación de la actividad, lo que puede ser percibido como una desventaja por parte del profesorado.

Llevar a cabo investigaciones sobre experiencias didácticas de este tipo en el que no solo se ha acercado el patrimonio inmaterial a la población escolar, sino que se ha indagado y analizado tanto el grado de conocimiento como de sensibilización hacía el patrimonio en general y el patrimonio inmaterial en particular, permite realizar acciones educativas enfocadas a las necesidades sociales que tengan como principal finalidad empoderar a la población en la gestión sostenible de sus bienes patrimoniales (Lobovikov-Katz, 2009; López, 2020). En esta línea, resulta igualmente necesario promover la investigación, publicación y difusión de avances metodológicos y conceptuales que responden a este enfoque integrado (Jiménez y Carbó, 2010), contribuyendo a innovar y reorientar la educación informal dentro de la educación formal.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. Diseño de la investigación

La investigación, de corte cualitativo y análisis de contenido, parte de en una intervención didáctica orientada a dar a conocer a niñas y niños de 6 y 7 años artistas aragoneses vinculados a distintas disciplinas de las bellas artes. A partir de ello surge la pregunta de investigación: ¿qué valor atribuyen

al patrimonio inmaterial cuando piensan en un museo? De la misma emanan los objetivos de investigación:

- Identificar experiencias, intervenciones e itinerarios didácticos que deriven en una valoración positiva del patrimonio inmaterial.
- Conocer la relevancia que las niñas y niños le atribuyen al patrimonio inmaterial y su relación con los museos.

El enfoque metodológico cualitativo ha permitido hacer un riguroso análisis de contenido cualitativo procedente de diversas fuentes, principalmente, producciones artísticas y explícitos testimonios de niñas y niños, antes, durante y después de la intervención didáctica desarrollada. Esta selección de instrumentos a analizar responde al enfoque de investigación con infancia establecidos por la European Research Infrastructure Consortium (2013).

Para dicho análisis, hemos considerado la Teoría Fundamentada, por establecer un enfoque explicativo de análisis y comprensión de fenómenos de carácter humano (Prato, 2011), con el objetivo de entender el fenómeno estudiado en este caso. Con la Teoría Fundamentada, formulada por Glaser y Strauss (1967), con un enfoque inductivo, se han desarrollado categorías con los datos que abordan temas comunes y significativos para los productores de cada elemento a analizar (Lune & Berg, 2017). A partir del análisis de los datos obtenidos del estudio y no de una hipótesis previa, emerge la teoría construida de las explicaciones que fundamentan la realidad observada (Hernández, 2014). Para la interpretación de los datos, hemos seguido las fases de categorización de la información que describe Rueda *et al.* (2023): reducción de datos, análisis descriptivo e interpretación de la información.

### **3.2. Contextualización**

El estudio se realizó en un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de Zaragoza (Distrito Universidad, barrio Romareda), con niños y niñas de familias mayoritariamente de nivel sociocultural medio-alto. Participaron 40 estudiantes de 1.º de Educación Primaria. En la experiencia intervinieron dos profesoras-tutoras, una docente en prácticas y dos investigadoras de la Universidad de Zaragoza, Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y Didáctica de las Ciencias Sociales.

### **3.3. Fases del desarrollo de la experiencia**

#### **Fase 1. Presentación de la actividad «Vamos a crear un museo»**

En esta primera fase, las docentes universitarias realizaron una presentación audiovisual con el apoyo del resto de participantes.

Primero se revisaron las experiencias previas de las niñas y niños en museos, (con sus familias o desde el centro educativo).

Posteriormente, se debatió sobre qué es un museo mediante preguntas como: ¿qué es un museo? ¿qué museos conocen?, ¿qué se encuentra en ellos? o ¿qué normas existen? y otras para permitir señalar, identificar y recordar experiencias previas, apoyándose en imágenes de distintos museos de Zaragoza.

Finalmente, se presentaron artistas locales y regionales cuyas obras forman parte del patrimonio cultural cercano, destacando su vínculo con el entorno de ellos y ellas y su valor como patrimonio inmaterial.

## **Fase 2. Creación de un museo**

En una segunda fase, y tras haber trabajado con las obras y biografías de artistas aragoneses, las niñas y niños, distribuido en grupos de trabajo heterogéneos, crearon, con material plástico, qué es para ellas y ellos un museo. Las agrupaciones se hicieron en función de las seis bellas artes que se les presentaron: danza, literatura, música, cine, artes plásticas y escultura. Durante la actividad, las niñas y niños trabajaron con absoluta autonomía sin intervención de las personas adultas presentes, y decidieron por consenso grupal, qué se incluía y qué no en la creación de sus propias salas y cómo.

Una vez culminada la sesión, cada grupo de trabajo realizó una exposición autónoma al resto de la clase explicando cómo habían elaborado sus respectivas salas, qué elementos habían incluido y por qué. El conjunto de salas, conformaría el museo.

Tras concluir las dos primeras fases de la intervención didáctica, las niñas y niños participantes cumplimentaron una ficha de trabajo orientada a conocer qué cuestiones recordaban de la experiencia (ver Anexo 1). Esta actividad se realizó una semana después de la intervención, con el objetivo de analizar y evaluar lo que recordaban sobre la temática.

## **Fase 3. Dibuja tu museo**

En un tercer momento, transcurrido un periodo que permitiera a las niñas y niños distanciarse de los aspectos memorizados mecánicamente de la experiencia, se les pidió que dibujaran su museo. No se les proporcionó mayores indicaciones más allá de la de realizar un dibujo libre, sin más condicionamientos, con suficiente tiempo que les permitiera hacer emerger lo que para ellas y ellos es significativo.

### **3.4. Instrumentos de recogida de información**

Los instrumentos de recogida de información han sido seleccionados para garantizar la recopilación de mayor información posible desde múltiples perspectivas. Se incluyen:

- Producciones plásticas del alumnado resultante de 6 grupos de trabajo heterogéneo.
- Fichas de actividad «Crea un museo» (40 fichas).
- Grabaciones de exposiciones del museo creado.
- Dibujos de museos (39 dibujos).

Siendo, la información procedente de los dibujos analizados, la que más datos ha aportado en la investigación.

### 3.5. Análisis de la información

Para el análisis de la información recabada, se estableció un sistema de categorización y codificación selectiva para obtener una categoría central, a partir de la cual se agrupan el resto de categorías (Hernández, 2014), de manera que se ha permitido organizarla.

Para clarificar el tratamiento de los datos obtenidos y presentarlos en el presente informe, se estableció un sistema de notaciones para determinar el origen de los mismos el cual puede consultarse en la tabla 1.

**Tabla 1**  
Sistema de notación

Tipo de participación	Informante	Instrumentos	Codificación
Grupal	Numeración (1 al 6)	Producciones plásticas	P.P.n.
		Grabaciones de exposiciones	G.E.n.
Individual	Numeración (1 al 40)	Fichas de actividades	F.A.n.
	Numeración (1 al 39)	Dibujos de museos	D.n

Por otro lado, se realizó una triangulación de momentos (antes, durante, después de la intervención), de instrumentos (con información procedente de diversas fuentes) y de informantes (Mathison, 1988; Moran-Ellis, Alexander, Cronin, Dickinson, Fielding, Sloney y Thomas, 2006). A su vez, se llevó a cabo un contraste de mirada interna entre las investigadoras participantes, persiguiendo no solo confirmar y contrastar las interpretaciones devenidas del análisis categorial de la información, sino buscando enriquecer las interpretaciones devenidas del análisis.

La organización, en búsqueda de sentido de la información, se realizó a partir de un análisis por tematización y establecimiento de categorías iniciales y pautas de observación y análisis de la información recabada de los instrumentos utilizados (ver tabla 2). Con el fin de continuar en la línea de la búsqueda de la coherencia en una investigación naturalista, las categorías previas establecidas nacen de la emergencia de información durante el desarrollo de la experiencia, no de los marcos teóricos y referenciales previos, qué sí han permitido orientar la mirada, pero no se han constituido como esquemas a ser replicados. Igualmente, se ha hecho uso del Software Atlas.ti durante el proceso de análisis.

**Tabla 2**  
Sistema de categorías

Categoría principal	Pauta de observación	Indicadores
Interacción humana	Presencia humana; visitantes; mediación; acompañamiento	Personas de la mano, señalando o indicando algo, indicadores de diálogo
Temporalidad	Evento temporal	Relojes, calendarios, etc.
Transmisión de conocimiento	Situaciones de enseñanza, aprendizaje y curiosidad	Señales, flechas, recorridos, indicadores, personas observando
Atmósfera y sensaciones	Sensorialidad	Presencia de colores, indicadores sonoros, signos y símbolos, etc.

El avance, progresión y profundización en el foco de estudio, ha permitido identificar categorías emergentes, derivadas y hermanadas con las categorías previas señaladas en la tabla anterior, pero con una mayor especificidad que ha permitido avanzar en la comprensión del fenómeno analizado. En este caso, se tratan de la presencia humana y la acción derivada, ya sea tratándose de manifestando experiencias de personas e historias y, por otro lado, el eminente protagonismo de lo estático y del objeto.

Finalmente, se han garantizado los principios éticos mediante anonimización de la información, acceso restringido de los datos en bruto y la posterior destrucción tras la presentación de los datos. Por otro lado, se ha contado con la autorización de las familias, a través del propio centro.

#### 4. RESULTADOS

Se han analizado dibujos infantiles, fichas de trabajo, vídeos de exposiciones y producciones plásticas y de ello han derivado cuatro grandes grupos de categorías que se presentan en función de creciente complejidad, de lo concreto a lo abstracto: presencia de objetos estáticos, temporalidad, atmósfera y sensaciones, presencia humana y acción, interacción y transmisión de conocimiento.

De los 91 documentos analizados se han extraído 125 códigos ordenados en las categorías ya mencionadas. Destaca la prevalencia de referencias en relación al objeto (97), agrupadas en tres categorías (atmósfera y temporalidad, temporalidad y objeto estático), frente a las relativas a la presencia y acción humana (28), relativas a las categorías de interacción humana, presencia humana y acción y transmisión de conocimiento (ver figura 1).

Figura 1. Tabla de códigos

Nombre	Enraizamiento	
● I. Atmósfera y sensaciones~		37
● I. Interacción Humana~		6
● I. Temporalidad~		4
● II. Presencia humana y acción~		19
● II. Transmisión de conocimiento~		3
● III. Objeto estático~		56

Fuente: elaboración propia a partir de códigos gestionado en ATLAS.ti

No obstante, la interconexión y relación entre las categorías, es mucho más compleja, empapándose las unas de las otras. Un ejemplo son tres referencias que evidencian que el objeto estático en el museo tiene como finalidad la transmisión de conocimiento, u otras cinco que lo relacionan como facilitador de interacción humana en el espacio museístico.

Lo mismo ocurre con la categoría de atmósfera y sensaciones, relativa a signos y símbolos, colores, indicadores sonoros y palabras. En once ocasiones vemos como las niñas y niños lo relacionan como impronta humana, como testimonio de la presencia y acción de las personas (ver figura 2).

**Figura 2.** Diagrama de Sankey



*Fuente:* elaboración propia a partir de códigos gestionado en ATLAS.ti

#### 4.1. Objeto estático

Esta categoría analiza la presencia y protagonismo del objeto estático, frente a la presencia e interacción humana, para señalar presencia de objetos en el imaginario de las niñas y niños cuando piensan en un museo, y para determinar la distancia o participación que puede existir entre la persona que visita una sala y la obra.

Los resultados muestran como un elevado número de niñas y niños incluyen uno o varios ejemplares de dinosaurios (12 de 40 participantes), rocas volcánicas o meteoritos (2) y otros seres vivos como mamíferos, reptiles o aves (4), como podemos ver en el dibujo 19, siendo menores los ejemplos en los que se encuentra evidencia de la presencia humana.

**Figura 3.** Un museo (D.19)



*Fuente:* participante número 29.

Se han registrado menciones explícitas a distintos museos de la ciudad como: Museo de las Ciencias Naturales de Zaragoza (en 9 ocasiones), Museo del Fuego (8), Museo Pablo Gargallo (3), Museo de Arte Contemporáneo (2) y el Museo Pablo Serrano, Museo de Zaragoza y Museo Arqueológico de Zaragoza (1 referencia cada uno) o de fuera de la población, como el Museo del Chocolate (3 menciones), ejemplos que se conocen por haberlos visitado con el centro escolar o sus familias.

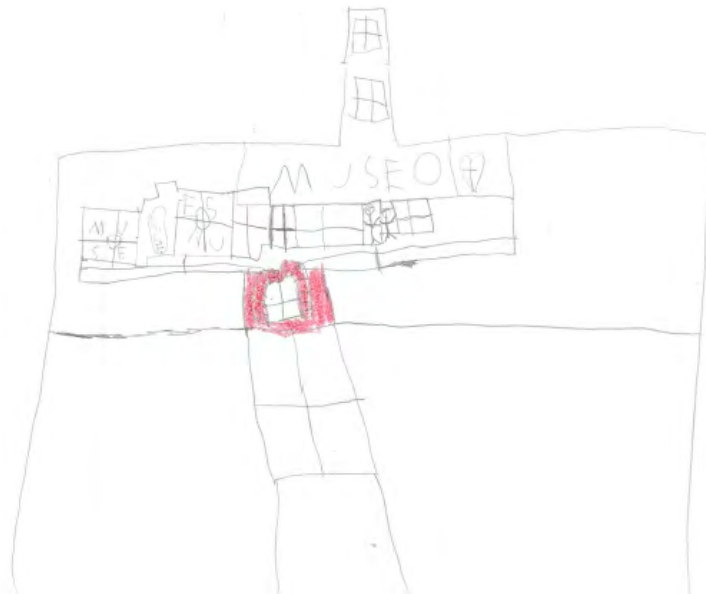
Además de las menciones explícitas, destacan el número de representaciones de las fachadas de un museo (9), que, en la mayoría de los casos, son reproducciones fidedignas de las fachadas de los museos que conocen o que visitaron. Lo que manifiesta el impacto que tiene la experiencia vivida en el aprendizaje, ya que aquello que pasó por sus sentidos y que conlleva una carga emotiva es lo que, al fin y al cabo, queda plasmado en su recuerdo, como se ejemplifica en el Dibujo 15, donde se representa la fachada característica del Museo de Zaragoza (ver figura 4).

«Se le atribuye mucho protagonismo a la fachada del museo.» [Nota D.8]

«El objeto estático que se representa es la estructura del propio edificio del museo. En dibujos anteriores, con otros datos adicionales como el nombre del museo, las fachadas pintadas de color marrón representaban el Museo de Ciencias Naturales.» [Nota D.14]

«El objeto representado es la estructura de la fachada de un museo.» [Nota F.A.5]

**Figura 4.** Museo (D.15)



**Fuente:** participante número 15.

Destaca también la representación de la distancia entre la persona visitante que accede a un museo y la obra expuesta, como objetos en vitrinas cerradas, bajo llave, colocados a una altura que los distancia; física y simbólicamente, de los y las visitantes (18 referencias). Permitiendo deducir que lo que se considera de valor, el patrimonio que debe preservarse, no está a su alcance (D.1).

«Objetos guardados bajo llave: cuadros, diamantes. Sala diáfana a puertas cerradas.» [Nota D.1].

«Se les atribuye un significativo protagonismo a los objetos expuestos en vitrinas, por la posición en la que se sitúan en el dibujo. Igualmente, la utilización del color negro para colorear las estanterías hace destacar a los objetos inmóviles por encima de las personas.» [Nota D.3]

«Se distinguen figuras de animales, aves y un dinosaurio. Del techo cuelga un planeta. En unas vitrinas se observan piedras preciosas: esmeralda, rubí, diamante, topacio.» [Nota F.A.1]

**Figura 5.** Exposición (D.1)



**Fuente:** participante número 1.

Igualmente, pinturas y cuadros, adquieren importancia llenando las paredes de las salas creadas a partir de la imaginación de las niñas y niños, apareciendo en varias ocasiones la representación de la Mona Lisa.

[...] «El único objeto que presenta color es el cuadro, que hace que destaque de todas las demás figuras.» [Nota D.5]

«Se le da protagonismo al cuadro de la Mona Lisa, señalándose su nombre.» [Nota D.56]

«Se destacan cuadros, como el de la Mona Lisa y objetos exhibidos en vitrinas.» [Nota D.16]

## 4.2. Temporalidad

A pesar de que, a la hora de establecer categorías, durante el proceso de indagación, se fijaron unas pautas de observación, en el caso de la temporalidad: el evento temporal, junto con indicadores como la de identificar signos del paso del tiempo, como relojes o calendarios, las referencias halladas son escasas, pero entre las identificadas, encontramos gran complejidad.

Lejos de pensar en los museos como unas cápsulas temporales de preservación de un patrimonio vinculado al objeto estático, esta categoría ha permitido identificar atisbos de la ruptura que hacen de esta concepción, niñas y niños en edades tempranas.

Escasas pero valiosas son aquellas evidencias de la secuencialidad, siendo claro testimonio de ello el Dibujo 9 (figura 6) dónde encontramos signos de datación de las figuras de esqueletos que se muestran representados en el papel. Pueden identificarse los números: 89 - 12 - 2025; 79 - 12 - 2025; 101 - 12 - 2025; 99 - 12 - 2025; 93 - 12 - 2025; 100 - 12 - 2025; 110 - 12 - 2025.

Este es el primer ejemplo en el que nos encontramos una representación temporal, plasmadas a través de una sucesión de fechas en las cartelas que se encuentran a los pies de diversas figuras que claramente son esqueletos humanos. [Nota D.6]

**Figura 6.** El «museo» (D.6)



**Fuente:** participante número 6.

Asimismo, la percepción de que el tiempo está congelado se sugiere de la organización de las vitrinas separando los esqueletos por datación o por etiqueta, orden, registro o inventario. Igualmente, pensar en

un tiempo cíclico frente a un tiempo lineal en la propia vivencia y habitabilidad del museo, puede verse en el siguiente ejemplo:

Como figura central del dibujo, se representa un reloj que hace pensar que se trata de la representación de un museo conocido o bien, la relevancia del tiempo durante la visita. [Nota D.8].

### 4.3. Atmósfera y sensaciones

Posiblemente, la categoría de atmósfera y sensaciones sea la que más ha permitido la lectura de los diversos lenguajes de la infancia, estableciéndose como pauta de observación la dimensión de la sensorialidad del lenguaje artístico y como indicadores de la misma, se ha prestado especial atención a la presencia de colores, indicadores sonoros, además de signos y símbolos, entre otros emergentes.

Las múltiples referencias a las cartelas, señalizaciones e indicaciones que se han identificado en las producciones, manifiestan su percepción sobre la institucionalización del patrimonio y la relevancia que se le atribuye, según sus percepciones, del control y orden espacial.

El museo de nombre «La cueva de los cuentos» incorpora cintas de colores para ambientar las salas dirigidas a distintos autores y autoras. [Nota P.P.2]

En el dibujo hay diversas señalizaciones y cartelas. [Nota D.4]

Se ve a una persona siguiendo un pasillo y una señal de peligro (*warning*). El único objeto que presenta color es el cuadro, que hace que destaque de todas las demás figuras. [Nota D.5]

Aparecen carteles señalizando distintos espacios del museo: entrada, comedor, baños, museo. [Nota D.37]

Este énfasis en las señalizaciones, estructuran la experiencia vivida, invitan a pensar cómo viven las niñas y los niños su aproximación al patrimonio, y si estas distancias los aleja de apropiarse de este elemento identitario por lo que se podrían percibir como restricciones.

Como parte de la configuración de la sala del museo, pueden verse diversas flechas de colores con la inscripción «pase», orientando la visita en dirección a las diversas salas. [Nota P.P.6]

No obstante, tanto la experiencia vivida como la representación construida en torno a la oportunidad de conocer y visitar espacios museísticos se traducen como positivas, manifestándose emociones de gozo y vitalidad, cuestión identificada en múltiples ocasiones a lo largo de esta investigación.

El cartel principal del dibujo dice «Un museo» y baños. Se identifica una figura humana de una mujer con una expresión de alegría. [Nota D.39]

El rostro que se representa en el cuadro, de una persona sonriente, denota sentimientos o emociones positivas. [Nota F.A.2]

La figura humana que se muestra se representa con una expresión de atención y asombro. [Nota F.A.19]

La única figura humana que se representa muestra una expresión de felicidad y/o disfrute. Nota [D.28]

Múltiples referencias aluden a la dimensión de la vitalidad y vivencial, frente a la institucionalización y estructuración de los recorridos. Los colores, los diversos materiales utilizados, la variedad de texturas a la hora de materializar el pensamiento permiten ver la riqueza de estas oportunidades de aprendizaje a edades tempranas.

Destacan las coloridas vestimentas y los vestidos a lunares con exuberantes accesorios que se han utilizado para representar a diversas artistas del baile. Todas las figuras con clara expresión de gozo en el rostro, acompañadas de dibujos de estrellas y corazones. [Nota P.P.1]

En el dibujo, tanto en lo que representa la fachada como el interior del museo, se ven dibujos de corazones y sonrisas, y si bien pueden tratarse de expresiones plásticas estereotípicas presentes en estas edades, cabe pensar que la experiencia previa que han tenido en los museos ha sido positiva. [Nota D.23]

La conversación en clase sobre el arte, la danza, las tradiciones o festividades, ha generado oportunidades de aprendizaje, emergiendo ejemplos en los que se atribuye mayor protagonismo a lo intangible del patrimonio, a la experiencia sensorial que pasa por el cuerpo y que podría suponer una actividad de alta complejidad para una niña o un niño a la hora de expresarlo (ver figura 7). Sin embargo, los ejemplos muestran que la exteriorización del pensamiento, no les supone un obstáculo para manifestar cómo perciben o valoran el patrimonio inmaterial.

«Sala de Cine» es el nombre del museo destinado al cine. En él se identifican personas sentadas en butacas viendo una película proyectada en una gran pantalla. Pueden verse cajas de palomitas de maíz y cordones que indican el recorrido. [Nota P.P.4]

**Figura 7.** Sala de cine (P.P.4)



**Fuente:** participantes del grupo 4.

Ejemplos tales como las referencias P.P.1 y G.E.1, reflejadas a continuación muestran el protagonismo que este grupo le ha dado al canto y a la danza, manifestadas en lenguaje verbal y plástico.

Puede verse cómo se establece una relación entre la danza, la música y el canto. Se identifican en los símbolos plasmados, tales como figuras musicales y evidencia de canto («LA LA LA») [Nota P.P.1.]

[00:14-00:20]

Niña 3: (señalando otra parte.) Y esto es...

Niña 4: el escenario.

Niña 3: el escenario. Y aquí...

Niña 4: los pasos de danza.

[0:21-00:27]

Niña 3: (señalando los dibujos de la derecha.) Y aquí hay...

Niña 4: una bailarina.

Niña 3: una bailarina. [Transcripción – G.E.1.]

#### 4.4. Presencia humana y acción

Identificar la presencia y la acción de las personas en las representaciones de niñas y niños, resulta imprescindible a la hora de analizar su percepción y valoración del patrimonio inmaterial y la posible relación con la propia experiencia vivida. No se puede concebir la existencia de este patrimonio sin la persona que lo ejecuta y la receptora que lo percibe y transforma para hacerlo propio. El total de 19 referencias procedentes de las diversas fuentes pueden organizarse en torno al tipo de agrupaciones y naturaleza de la acción desarrollada.

Por un lado, pueden identificarse personas en solitario. El tipo de actividad vinculada a la presencia de estas personas en los espacios museísticos es mayormente contemplativo.

Se identifica a una persona participando de una exposición sobre planetas. [Nota D.28]

Se puede ver una figura humana femenina con una expresión de alegría. [Nota D.38]

Se representa una figura humana que está contemplando una exposición de cine o visualizando una película. [Nota F.A.19]

Sin embargo, referencias como las siguientes muestran una clara participación de las obras, mostrando una concepción del arte y patrimonio como aquello a ser vivido y de lo que se participa y vivencia, superando la cosificación del museo y percibiéndolo más como un espacio social y de encuentro.

Se muestra una figura que podría ser una persona en movimiento, haciendo girar una rueda con una expresión en el rostro de estar emitiendo sonidos. [Nota D.2]

Pueden verse múltiples ejemplos de personas realizando todo tipo de actividades: observando exposiciones, subiendo y bajando escaleras, bajando por una cuerda o escalando. Por su proximidad, se puede deducir que existe interacción entre las mismas. [Nota D.37]

Pensar los museos como espacios de encuentro es algo que se ha manifestado en menos ejemplos, pero, han aportado información relevante sobre la diversidad de aspectos a ser estudiados sobre la presencia de grupos de personas y el tipo de interacción que se produce entre ellas.

Pueden verse grupos de visitantes observando las obras. [Nota D.4]

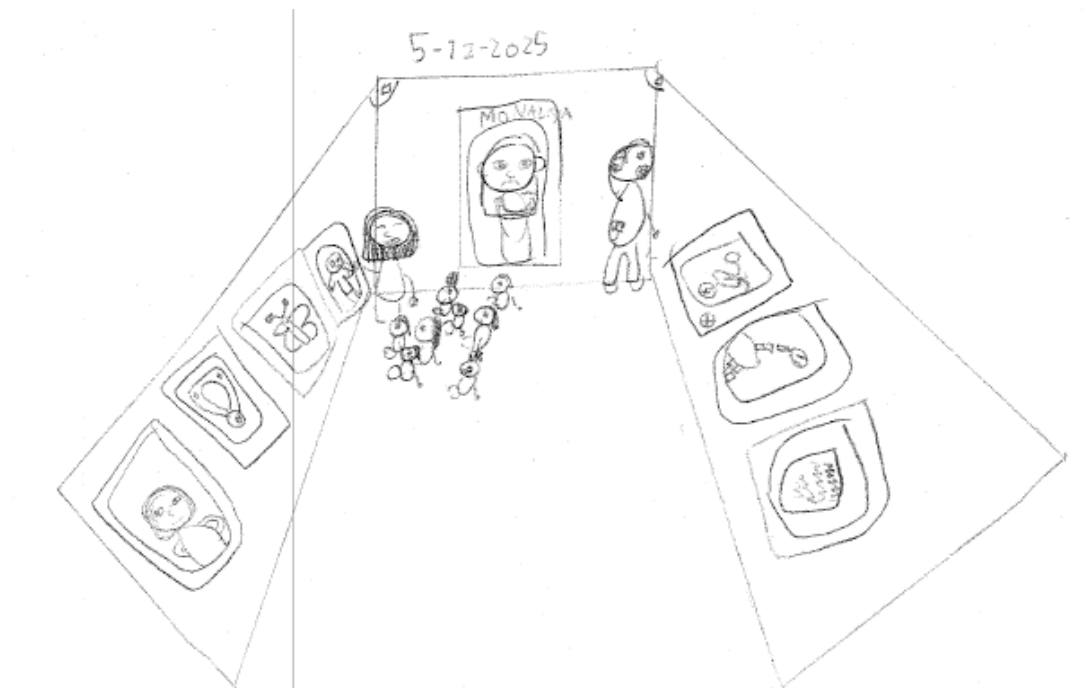
Se percibe una muy clara presencia y acción de las personas visitantes del museo, que se organizan en grupos, transmiten conocimiento y se desplazan por la exposición. [Nota D.7]

Se identificó un único ejemplo sobre la interacción intergeneracional (Nota D.3 y figura 8) y la presencia de la figura del mediador o mediadora (D.35), lo que invita a pensar sobre la humanización del proceso de aprendizaje y aproximación al patrimonio, no solo como algo contemplativo y dirigido al público adulto, sino como un derecho de todas y todos.

Hay personas de distintos tamaños, que aluden a niñas y niños y adultos. Se percibe integración por la dirección de las miradas. [Nota D.3]

Aparece la figura de mediador de museo, representada por una mujer que da la bienvenida al visitante, junto con un indicador de diálogo que dice: hola, pasa. [D.35]

**Figura 8.** Dibujo (D.7)



**Fuente:** participante número 7.

Finalmente, cabe destacar varios grupos de trabajo han mencionado la presencia de artistas locales aragoneses de diversos ámbitos artísticos, trabajados con las niñas y niños en clase. Muchos de estos eran conocidos por su proximidad y presencia directa o indirecta en la cotidianidad de sus vidas. Ya sea por ser vecinas y vecinos del barrio, por reconocerlos por actividades previas, por cantar sus canciones en sus hogares, entre otras oportunidades.

Se percibe una interacción entre las figuras humanas que representan a bailarinas y bailarines como Arantxa Argüelles, Víctor Ullate o Miguel Ángel Berna, junto con las propias niñas (Siena o Irene). Se deduce por la proximidad entre unas representaciones y otras, que cada uno de ellos se encuentra próximo o está ejecutando un instrumento y que las miradas entre unos dibujos y otros se cruzan [Nota P.P.1].

[00:20-00:26] Niña: Hemos hecho... La de artes plásticas. Hemos hecho la sala de artes plásticas.

[00:32-00:35] Niño: Jorge Oteiza...

[00:36-00:40] Niño: Luis Alberto de Cuenca...

[00:47-00:49] Niña: Un pintor.

[00:55-01:05] Niño: Eva Armisén...

[01:06-01:10] Niña: El museo...

[01:21-01:25] Niño: ¡Eso es! Y estas son botellas... [Transcripción – G.E.5]

#### 4.5. Interacción humana

En esta categoría ha establecido como pauta de observación no solo la presencia humana, de visitantes en los espacios museísticos, sino que el énfasis se halla en la mediación y acompañamiento. Manifestados en indicadores tales como personas de la mano, visitantes señalando o indicando algo, o bien, indicadores de diálogo.

Señales de que se produce una apropiación afectiva del espacio público es la presencia de un tobogán en un museo (D.37 y D.4), elemento propio de la cultura de la infancia y relacionado al tiempo de esparcimiento y de disfrute.

**Figura 9.** Dibujo (D.37)



**Fuente:** participante número 37.

Pueden identificarse grupos de personas visitando el museo, en un caso incluso pareciera que se están lanzado de un tobogán. [Nota D.4]

Son evidentes, a su vez, los signos de interacción simbólica, que conllevan la creación de espacios de intercambio, de complicidad, de transmisión de sensaciones, todo ello, derivando en una apropiación del patrimonio inmaterial como el canto y la danza.

Se puede deducir por la proximidad entre los grupos de personas que figuran en el dibujo que existe cierta interacción entre las mismas. [Nota D.37]

Al tratarse de una representación de un museo de danza, y al incluir diversas personas referentes, podemos deducir que como cada uno de ellos están tocando un instrumento diferente, y algunos cantando, a la vez que se entrecruzan las miradas, están participando todos de la misma obra. [Nota P.P.]

#### 4.6. Transmisión de conocimiento

Aunque escasos, los ejemplos de esta categoría son significativos, presentándose como un paso más en el análisis de la naturaleza de la presencia humana al objeto estático. Para su identificación se establecieron pauta de observación centradas en situaciones de enseñanza, aprendizaje y curiosidad. En consecuencia, se han encontrado no solo señales, flechas, recorridos o indicadores, sino también personas observando, conversando e interactuando.

Figura 10. Dibujo (D.3)



Fuente: participante número 3.

Al identificar la vivencia del museo entre iguales, se destaca la potencialidad de entretejer tejido social en estos espacios, y se permite un establecimiento de conexiones entre las personas que participan y el

patrimonio. Pensar en la figura del guía de museos frente a la exploración autónoma del museo, es abrir nuevas puertas al aprendizaje no formal, en aras a contribuir a la democratización del conocimiento.

Se ve una persona observando a otra que manipula una rueda en el Museo del Fuego.  
[Nota D.2]

Se ven personas observando la exposición, en solitario, en pareja y en grupo.  
[Nota D.3]

En este ejemplo se puede distinguir con claridad que una persona está explicando la exposición a un grupo de niños. A la par que otro visitante, alejado del grupo, parece estar recorriéndola por su cuenta. [Nota D.7]

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Destacamos que el trabajo supone la apertura de una ventana de investigación en una línea de trabajo que sitúa a la infancia como protagonista, y que nos motiva a continuar trabajando en ella en aras de seguir contribuyendo a dar mayor visibilidad a las niñas y a los niños y a sus múltiples lenguajes, entre ellos el artístico.

Por otro lado, el acercamiento a la conceptualización, así como al contenido del patrimonio cultural inmaterial, es imprescindible para la configuración de la identidad cultural de los escolares, por lo que la investigación sobre la experiencia como la expuesta, contribuye a lo dispuesto tanto en tratados internacionales como legislación educativa nacional y autonómica.

Esta última, recoge tanto los contenidos curriculares en el ámbito de las ciencias sociales, a la geografía, la historia y la cultura, como los objetivos que deben alcanzarse relativos al conocimiento del entorno más próximo, así como las competencias transversales que debe adquirir el alumnado, como es el pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación o el trabajo colaborativo.

En la fase exploratoria sobre los conocimientos que el alumnado tenía sobre el patrimonio inmaterial, hemos observado que, debido a la experiencia previa sobre la naturaleza de un museo, así como al disponer de referentes (familias, experiencias, contexto, etc.) relacionados con ese patrimonio inmaterial expuesto a través de los artistas y/o disciplinas planteadas, los niños han establecido formas de conexión con el patrimonio inmaterial, es decir, han configuran vínculos significativos, como defienden Fontal *et al.* (2020).

A pesar de que el currículo de Aragón plantea como un objetivo que el alumnado debe iniciarse en competencia de expresión artística visual y audiovisual, las evidencias aportadas (elaboradas en la fase 2, creación de un museo) y el posterior análisis de los datos recogidos han demostrado, en números casos, el avance en la adquisición de este tipo de competencias por parte del alumnado. Así, los resultados cualitativos obtenidos han sido amplios y profundos. Especialmente, aquellos en los que, de manera visual, debían mostrar qué y cómo era un museo, aportando detalles como la temporalidad, etc.

El uso de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos, dónde el alumnado adquiere un rol totalmente activo y participativo creando un producto tangible a partir del conocimiento que van integrando (en este caso intangible) muestra, como se hemos podido apreciar en los resultados obtenidos en esta investigación, que ha favorecido el aprendizaje significativo y arroja luz sobre cómo niños y niñas de edades tempranas aprenden contenido complejo y la interpretación que hace de él. Este tipo de metodologías facilitan la creación de puentes entre escuela y patrimonio mostrando este último desde un enfoque interdisciplinar y holístico (Feliu-Toruella *et al.*, 2021; Trivigno, 2025 y López-Fernández *et al.*, 2021).

Los resultados obtenidos son valiosos por su análisis multimodal, así como por la profundidad y complejidad de respuesta. La ubicación del centro escolar, así como el nivel socio cultural medio-alto de las familias que residen en su perímetro pueden influir de manera directa dichos resultados. Entonces, resulta evidente que una de las principales limitaciones de este estudio es su temporalidad; analizándose una experiencia desarrollada en un corto espacio de tiempo, la muestra; contando con la participación de niñas y niños de un centro educativo de un contexto acotado, y la escasa posibilidad de generalización de resultados, por lo anteriormente mencionado y por la naturaleza de la investigación.

Esto nos lleva a reafirmar que la intencionalidad que ha movido al diseño y desarrollo de este estudio no ha sido en ningún momento el de encontrar generalizaciones, sí comprender cómo aprenden y cómo se comunican las niñas y los niños, en la medida que desarrollan actividades que les permitan revalorizar el patrimonio local e inmaterial que configura sus identidades. Así mismo, se pretende seguir promoviendo la investigación, publicación y difusión de los hallazgos alcanzados, en línea con la necesidad de ello que establecen Jiménez y Carbó (2010).

Una de las principales potencialidades que se identifican para continuar enriqueciendo esta investigación es dotar de mayor profundidad y sofisticación a la dimensión de la temporalidad a la hora de analizar las representaciones sociales relativas al patrimonio inmaterial en creaciones artísticas y plásticas de niñas y niños de edades tempranas. Ello dotaría, también, de más literatura científica al respecto, puesto que no se han hallado estudios similares. Si bien queda patente el protagonismo que tiene el objeto sobre la presencia humana en las evidencias analizadas, avanzar en un nuevo ciclo de profundización sobre la propia configuración del objeto como testigo de cambios y continuidades, como representación de tiempos lineales o cíclicos, y las proyecciones a futuro como evidencia de una apropiación identitaria del patrimonio, junto con el compromiso de su preservación para el tiempo venidero.

## FINANCIACIÓN

Esta investigación forma parte proyecto de investigación en curso ÁGORA (Innovación tecnológica y metodológica para la enseñanza de lenguas y generación de sinergias en el ámbito rural; no referencia: PID2021-128182OB-100) subvencionado por el Plan Estatal de Generación del Conocimiento del Ministerio de Ciencia e Innovación de España dentro microproyecto CONFIGURA (CONstrucción de identidades e imaginarios a partir de FIGURas comarcales y Actividades lingüísticas significativas), coordinado por Raquel Casanovas-López y Arasy González-Milea.

## BIBLIOGRAFÍA

- Calderón, E. R., Muñoz, A. del P., Cuenca, M. del R., García, C., A. M., Cachago, A. y. Marlene, S. (2025). La enseñanza basada en proyectos y su impacto en el desarrollo de competencias transversales en los educandos. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 6953-6967. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i6.15389](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15389)
- Castejón, M. M. (2024). Metodologías activas para conectar los museos con la formación del profesorado: diseño de recursos didácticos para educación primaria en colaboración con los museos de la Región de Murcia. *Educación Artística*, 15, 94-109. <https://doi.org/10.7203/eari.15.26394>
- Convención de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial, 21 de septiembre de octubre de 2003. Disponible en <https://ich.unesco.org/es/convenci%C3%B3n>

- Estalayo, A., Gordillo, S., Iglesias, A. y López, M. (2021). La historia del aprendizaje basado en proyectos (ABP). En Pérez de Albéniz, A., Fonseca, E. y Molina, L. (Coords.), *Iniciación al aprendizaje basado en proyectos: claves para su implementación* (pp. 5-8). Universidad de La Rioja.
- European Research Infrastructure Consortium (ERIC) (2013). *Carta europea del investigador y código de conducta para la contratación de investigadores*. Comisión Europea. <https://euraxess.ec.europa.eu>
- Feliu-Torruella, M., Fernández-Santín, M., & Atenas, J. (2021). Building relationships between museums and schools: Reggio Emilia as a bridge to educate children about heritage. *Sustainability*, 13(7), 3713. <https://doi.org/10.3390/su13073713>
- Fontal, O., Martínez, M., y Cepeda, J. (2020). La significación social del patrimonio: análisis sobre la percepción del patrimonio en la Comunidad de Madrid. *Aula Abierta*, 49(1), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.17-24>.
- Fontal, O., Portolés, Á., Sánchez, A., Ballesteros-Colino, T., Ibáñez Etxeberria, A. y De Castro, P. (2020). *Cómo educar en el patrimonio: guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial* (ISBN 978-84-451-3871-7). Dirección General de Patrimonio Cultural, Comunidad de Madrid.
- Hernández, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 23, 187-210.
- Jiménez, L., y Carbó, G. (2010). Educación, cultura y desarrollo. En A. Martinell Sempere (Coord.), *Cultura y desarrollo: un compromiso para la libertad y el bienestar* (pp. 209-242). Ariel.
- Lobovikov-Katz, A. (2009). Heritage Education for Heritage Conservation. A Teaching Approach. *Strain*, 45(1), páginas 480-484. <https://doi.org/10.1111/j.1475-1305.2008.00569.x>
- López, C. T. (2020). El patrimonio como recurso para el desarrollo formativo de alumnos y profesores. Experiencia didáctica: «Farmington Junior High y su entorno patrimonial». *Revista Investigación en la Escuela*, 101, 25-47. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.03>
- López, Z. (2018). El aprendizaje basado en proyectos (ABP) como metodología de trabajo en el aula universitaria de español con estudiantes italianos. *Aula de Encuentro: Revista de Investigación y Comunicación de Experiencias Educativas*, 20(2), 171-196. <https://doi.org/10.17561/ae.v20i2.9>
- López-Fernández, J. A., Medina, S., López, M. J., García-Morís, R. (2021). Perceptions of Heritage among Students of Early Childhood and Primary Education. *Sustainability*, 13(19), 10636. <https://doi.org/10.3390/su131910636>
- Lune, H. y Berg, B. L. (2017). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Pearson.
- Llull, J. (2005). Evolución del concepto y de la significación social del patrimonio cultural. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 177-206. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0505110177A>
- Mathison, S. (1988). Why triangulate? *Educational researcher*, 17(2), 13-17. <https://doi.org/10.3102/0013189X017002013>
- Moran-Ellis, J., Alexander, V., Cronin, A., Dickinson, M., Fielding, J., Slaney, J. y Thomas, H. (2006). Triangulation and integration: Processes, claims and implications. *Qualitative Research*, 6(1), 45-59. <https://doi.org/10.1177/1468794106058870>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*. UNESCO.

- Parra, G., Murciano, A., Gutiérrez-Pérez, B., Caballero, D. (2025). La importancia de la cultura inmaterial de la Escuela: historias orales y recuerdos escolares de mayores jubilados, *Cabás*, 33, 85-99. <https://doi.org/10.1387/cabas.26890>
- Prato, M. G. (2011). Abordaje de la Investigación Cualitativa a través de la Teoría Fundamentada en los Datos. Ingeniería Industrial. *Actualidad y Nuevas Tendencias*, 2(6), 79-86.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE núm. 52, de 2 de marzo de 2022, pp. 24386 a 24504. Disponible en <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157>
- Rueda, M. P., Sigala, L. E., y Armas, W. J. (2023). Análisis cualitativo por categorías *a priori*: reducción de datos para estudios gerenciales. *Ciencia y Sociedad: República Dominicana*, 48(2), 83-96. <https://doi.org/10.22206/cys.2023.v48i2.pp83-96>
- Sánchez-Clemente, A (2022). El patrimonio cultural que somos: actividades y experiencias didácticas para crear vínculo con la comunidad educativa. En *II Simposio de Patrimonio Cultural ICOMOS España*, 17-19 de noviembre de 2022. Cartagena. <https://doi.org/10.4995/icomos2022.2022.14897>
- Trivigno, A. (2025). Children's drawings as cultural heritage: Insights from Fondazione PInAC's international archive [ponencia]. *XIII Biennial International Conference of the Society for the History of Children and Youth*, University of Greenwich, Londres, Reino Unido.