



TESE DE DOUTORAMENTO

**MODELO DE AVALIACIÓN DE  
PROGRAMAS DE EDUCACIÓN  
PATRIMONIAL (MAPEP). DESEÑO E  
AVALIACIÓN DO PROGRAMA  
*PATRIMONIALIZARTE***

Leticia Castro Calviño

ESCOLA DE DOUTORAMENTO INTERNACIONAL

PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA

2020



D./Dna. **Leticia Castro Calviño**

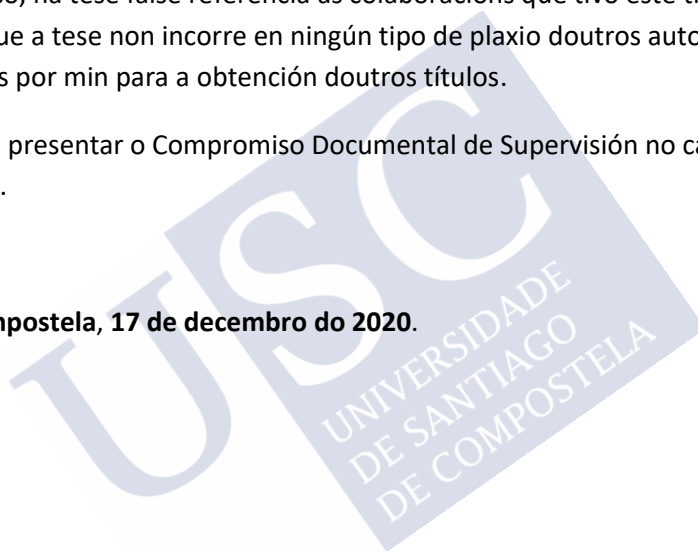
Título da tese: **Modelo de Avaliación de Programas de Educación Patrimonial (MAPEP). Deseño e avaliación do programa Patrimonializarte**

Presento a miña tese, seguindo o procedemento axeitado ao Regulamento, e declaro que:

- 1) A tese abarca os resultados da elaboración do meu traballo.
- 2) De ser o caso, na tese faise referencia ás colaboracións que tivo este traballo.
- 3) Confirmo que a tese non incorre en ningún tipo de plaxio doutros autores nin de traballos presentados por min para a obtención doutros títulos.

E comprométome a presentar o Compromiso Documental de Supervisión no caso de que o orixinal non estea na Escola.

En **Santiago de Compostela, 17 de decembro do 2020.**





## AUTORIZACIÓN DO DIRECTOR / TITOR DA TESE

**Modelo de Avaliación de Programas de Educación Patrimonial (MAPEP).**

**Deseño e avaliación do programa *Patrimonializarte***

D. Ramón Vicente López Facal

D. Cosme Jesús Gómez Carrasco

INFORMA/N:

Que a presente tese, correspóndese co traballo realizado por D/Dna. Leticia Castro Calviño, baixo a nosa dirección, e autorizamos a súa presentación, considerando que reúne os requisitos esixidos no Regulamento de Estudos de Doutoramento da USC, e que como directores desta non incorre nas causas de abstención establecidas na Lei 40/2015.

De acordo co artigo 37 do Regulamento de Estudos de Doutoramento, declaramos tamén que a presente tese de doutoramento é idónea para ser defendida en base á modalidade de COMPENDIO DE PUBLICACIÓNS, nos que a participación do/a doutorando/a foi decisiva para a súa elaboración e as publicacións se axustan ao Plan de Investigación.

En Santiago de Compostela, 17 de decembro de 2020



## AGRADECEMENTOS

Longos son os días que se dedican á realización dunha tese de doutoramento. Neles existen momentos de frustración e angustia que só se superan ao carón das persoas que che brindan o seu apoio.

No ámbito profesional é de agradecer en primeiro lugar a labor do meu director Ramón López Facal. Sen o seu apoio non tería comezado esta carreira e seguro non a tería acabado. Gracias polos teus coñecementos e os teus folgos. Ao meu codirector, Cosme Jesús Gómez Carrasco, grazas polo compromiso e implicación con este traballo.

Mención especial requiren os meus compañeiros de seminario, que me acolleron con cariño cando apeei na facultade, inexperta no mundo da investigación. En especial a Tania, por ser o meu apoio, a miña compañeira pero sobre todo a miña amiga. Grazas por comprenderme e guiarme coa túa enorme bondade.

Aos meus compañeiros de área, que seguistes os meus pasos de preto e me axudastes cada vez que precisei da vosa axuda, sobre todo a Belén, Pepe e Carlos.

Aos centros que fixeron posible que o programa *Patrimonializarte* se levase a cabo, e ao profesorado participante que fixo grandes esforzos para adaptar as súas programacións a este novo proxecto durante un curso académico. En especial a Paco e Adriana. Grazas por seguir os meus pasos académicos e axudarme con esmero, grazas pola amizade.

Non me esquezo dos nenos e nenas que participaron nesta experiencia, sen os cales a investigación non se tería levado a cabo. As vosas ganas de aprender, a vosa motivación cara coñecementos novos e os vosos “Leti, ¿cando volves?” fixeron que o ano no que se levou a cabo o programa nos centros fose o mellor, con diferenza. Grazas, porque reforzastes, máis se cabe, a miña vocación no mundo da educación.

No ámbito persoal os primeiros son meus pais. Grazas por ensinarme que “o que algo quere, algo lle costa”. Grazas por non

rendervos nunca comigo, por apoiarme en cada paso, por levarme da man no meu camiño persoal e profesional. Se non fose por vós non estaría hoxe escribindo estas liñas. Á miña irmán, por apoiarme e defender a capa e espada as miñas decisións. Por confiar en min a cegas. Ao meu compañeiro de vida, remanso de paz e calma cando hai tormenta. Grazas por ser o mundo á parte no que desconectar das letras, por acompañarme na viaxe e enchela de felicidade. A vós grazas, porque os meus logros son colleita vosa.





## PRESENTACIÓN

A investigación recolle o deseño e aplicación do programa *Patrimonializarte* e da súa avaliación seguindo o Modelo de Avaliación de Programas de Educación Patrimonial (MAPEP). Utilízase unha metodoloxía integral, integrada e integradora que atende aos seguintes momentos: avaliación de necesidades; deseño do programa e avaliación; avaliación inicial; realización; avaliación formativa e sumativa; e metaavaliación.

A tese acóllese á modalidade de tese por compendio de artigos e segue as directrices e regulacións establecidas no Regulamento de estudos de doutoramento da Universidade de Santiago de Compostela (USC, 2020).

De acordo con este regulamento a investigación estrutúrase nos seguintes capítulos:

1. Capítulo 1: Introducción
2. Capítulo 2: Marco teórico
3. Capítulo 3: Metodoloxía
4. Capítulo 4: Publicacións
5. Capítulo 5: Discusión
6. Capítulo 6: Conclusións
7. Referencias

O Capítulo 4 reproduce catro artigos orixinais (dos tres mínimos esixidos) que presentan resultados e corresponden a catro fases da investigación, o deseño e aplicación do programa de educación patrimonial *Patrimonializarte* e a súa avaliación seguindo o MAPEP.

Os catro artigos, dos cales a doutoranda é a primeira autora, preséntanse na lingua e formato orixinais na que foron difundidos e están publicados en revistas indexadas en Scopus, unha delas no Q1, tal e como se establece no Regulamento. A realización desta tese de doutoramento baixo a modalidade de compendio de publicacións conta cunha maior dificultade que noutras áreas de coñecementos, xa que non existen revistas especializadas en educación patrimonial incluídas no Journal Citation Reports (JCR) ou Scopus. Porén, é necesario publicar en revistas de Educación de temática xeral, coas limitacións que isto implica.

1. Castro, L., e Facal, R. (2019). Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)*, 94(33.1), 97-114. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/72020>
2. Castro-Calviño, L., Rodríguez-Medina, J., Gómez-Carrasco, G.J. e López-Facal, R. (2020). Patrimonializarte: a heritage education program based on new technologies and local heritage. *Education Sciences*, 10(7), 176. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci10070176>
3. Castro-Calviño, L., Rodríguez-Medina, J., e López-Facal, R. (2021). Educación patrimonial para una ciudadanía participativa. Evaluación de resultados de aprendizaje del alumnado en el programa Patrimonializarte. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 24(1). doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.444881>
4. Castro-Calviño, L., Rodríguez-Medina, J., e López-Facal, R. (2020). Heritage education under evaluation: the usefulness, efficiency and effectiveness of heritage education programmes. *Humanities & Social Sciences Communications*, 7, 146. doi: <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00639-z>

## CONTIDOS

<b>Presentación .....</b>	<b>3</b>
<b>Resumo .....</b>	<b>7</b>
<b>Capítulo 1. Introducción .....</b>	<b>27</b>
1.1. Xustificación .....	27
1.2. Obxectivos .....	31
<b>Capítulo 2. Marco teórico .....</b>	<b>33</b>
2.1. Avaliación de programas .....	33
2.1.1. Investigación avaliativa .....	33
2.1.2. Concepto .....	37
2.1.3. Avaliación compartida .....	38
2.2. Avaliación de programas de educación patrimonial .....	40
2.3. A educación patrimonial na educación formal .....	41
2.4. Patrimonio local: vínculo entre o individuo e o contorno ..	45
<b>Capítulo 3. Metodoloxía .....</b>	<b>47</b>
3.1. Enfoque metodolóxico: Modelo de Avaliación de Programas de Educación Patrimonial (MAPEP) .....	47
3.1.1. Avaliación de necesidades .....	49
3.1.1.1. Análise de datos .....	57
3.1.2. Procedemento e deseño do programa <i>Patrimonializarte</i> ..	59
3.1.2.1. Contexto e participantes .....	60
3.1.2.2. Obxectivos do programa .....	62
3.1.2.3. Actividades realizadas .....	63
3.1.2.4. Instrumentos e sistemas de categorización .....	71
3.1.2.5. Análise de datos .....	94
3.1.3. Avaliación inicial: avaliación do deseño e avaliación de coñecementos iniciais do alumnado .....	95
3.1.3.1. Avaliación inicial do alumnado .....	96
3.1.4. Realización das actividades da Fase 1 .....	97
3.1.5. Avaliación formativa .....	100
3.1.6. Realización das actividades da Fase 2 .....	101

3.1.7. Avaliación sumativa .....	104
3.1.8. Metaavaliación.....	106
3.2. Estándares éticos.....	107
<b>Capítulo 4. Publicacións.....</b>	<b>108</b>
4.1. Publicación 1. Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria .....	110
4.2. Publicación 2. <i>Patrimonializarte</i> : a heritage education program based on new technologies and local heritage .....	112
4.3. Publicación 3. Educación patrimonial para una ciudadanía participativa. Evaluación de resultados de aprendizaje del alumnado en el programa <i>Patrimonializarte</i> .....	113
4.4. Publicación 4. Heritage education under evaluation: the usefulness, efficiency and effectiveness of heritage education programmes .....	115
<b>Capítulo 5. Discusión.....</b>	<b>116</b>
5.1. Metaavaliación do programa <i>Patrimonializarte</i> a partir dos resultados .....	117
5.1.1. Avaliación de necesidades, avaliación do deseño e validación.....	117
5.1.2. Avaliación inicial, formativa e sumativa .....	120
5.2. Metaavaliación da avaliación a partir do MAPEP.....	127
<b>Capítulo 6. Conclusións.....</b>	<b>133</b>
6.1. Posibilidades e xeneralización do MAPEP .....	133
6.2. Limitacións e futuras liñas de investigación.....	135
<b>Referencias .....</b>	<b>138</b>

## RESUMO

O obxectivo principal desta tese é comprobar a eficacia, eficiencia e efectividade do programa *Patrimonializarte*, deseñado *ex profeso* para esta investigación. Preténdese analizar se o programa contribúe a que o alumnado participante de educación infantil, primaria e secundaria desenvolva unha apropiación simbólica, sensibilización, identificación e concienciación sobre o patrimonio próximo. Deséñase paralelamente un Modelo de Avaliación de Programas de Educación Patrimonio (MAPEP) para avaliar o proceso, o cal tamén se pretende avaliar.

Establécense os seguintes obxectivos específicos:

- O1.** Identificar as necesidades do profesorado dos tres niveis educativos para desenvolver actividades de educación patrimonial (Publicación 1).
- O2.** Avaliar o deseño e os instrumentos do programa *Patrimonializarte* (Publicación 2).
- O3.** Desenvolver unha avaliación inicial, procesual e final dos resultados de aprendizaxe do alumnado (Publicación 3).
- O4.** Realizar unha avaliación formativa e sumativa do programa en base ás opinións de profesorado, familias, autoridades locais e xestores do patrimonio (Publicación 4).
- O5.** Realizar unha metaavaliación que identifique, contraste e valore globalmente a calidade do programa e do seu modelo de avaliación.

### **Marco teórico**

A investigación fundaméntase, por unha banda, na teoría da avaliación de programas, e por outra, no marco teórico dos estudos sobre educación patrimonial.

A investigación avaliativa é unha ámbito de estudo cuxo principal obxectivo é constatar o xeito no que levou a cabo un proceso de investigación para obter datos que permitan tomar decisións fundamentadas. Nesta investigación, deséñase o MAPEP para analizar a maneira na que realizou o programa *Patrimonializarte* e comprobar a súa eficiencia (resultados en relación cos medios e recursos) eficacia (logro de obxectivos) e efectividade (efectos beneficiosos que superaron os previstos) co fin de tomar decisións de mellora para contribuír ao campo da educación patrimonial.

Os inicios da investigación avaliativa sitúanse no século XX (Madaus e Stufflebeam, 2000; Escudero, 2011). Seguindo a autores, que son referentes neste tipo de estudos, como Madaus e Stufflebeam (2000) Stufflebeam e Shinkfield (1987) Guba e Lincoln (1989) Martínez (1996) e Escudero (2011) establécense diversas etapas dentro da investigación avaliativa:

1. Pode establecerse unha etapa previa aos tests e a medición que se remontaría, incluso, ao 2000 a.C. onde xa se realizaban en China tests para acceder a postos da administración. No século V atópanse referencias en Sócrates sobre enquisas de avaliación como parte da súa metodoloxía didáctica. A partir do século XIX comezou unha preocupación pola mellora na eficacia dos programas educativos. Destacan nomes como o de Fechner, Wundt Galton, Binet ou Mann, que realizaron diversas aportacións a este campo de estudo. A avaliación de programas en escolas de Mann a finais do século XIX é considerada como a primeira avaliación formal (Lukas e Santiago, 2004).

2. A etapa dos tests ou etapa de eficiencia (1901-1929). É coñecida como *The First Generation* ou xeración da medida por Guba e Lincoln (1989) na que se produce un auxe das probas escolares e psicolóxicas da investigación empírica. Este período e o anterior é recoñecido por algúns autores como etapa pre-tyleriana (Madaus, Stufflebeam e Scriven, 1983; Escudero, 2011; Stufflebeam e Shinkfield, 1987).
3. A etapa tyleriana (1930-1945). Con Ralph Tyler aparece a avaliación educativa moderna, co seu *Eight-Year Study*, no que realiza unha avaliación de programas para analizar a eficacia dos currículos. É recoñecido como o primeiro estudo sistemático e rigoroso de avaliación de programas. Tyler propón un modelo de avaliación baseado na consecución de obxectivos, a organización do currículo en base a eles e a emisión de xuízos de valor sobre os resultados obtidos (Tyler, 1949).
4. A etapa da inocencia (1946-1957). Etapa pouco produtiva por mor da situación da posguerra, na que se leva a cabo o desenvolvemento de instrumentos e estratexias para a avaliación (Stufflebeam e Shinkfield, 1987).
5. A etapa de expansión, de realismo ou de rendición de contas (1958-1972). Avánzase no desenvolvemento da avaliación de programas. Durante os anos 60, etapa coñecida como *The Second Generation*, o suxeito da avaliación era o alumno (Guba e Lincoln, 1989). A finais dos 60 a avaliación orientase a estudantes e profesorado. Dous artigos publicados por Cronbach (1963) e Scriven (1967) cambian o curso da investigación avaliadora e céntranse na avaliación orientada á toma de decisións. Comezan a proliferar os modelos de avaliación de programas, etapa que Guba e Lincoln denominan *The Third Generation* (Guba e Lincoln, 1989).

A etapa de profesionalización (1973 en adelante). A avaliación consolídase como un campo específico da investigación. Comezan a aparecer os modelos como o *Goal Free Model* de Scriven (1973) a avaliación responsable de Stake (1975) a avaliación democrática de MacDonald (1976) o modelo de avaliación iluminativa de Parlett e Hamilton (1977) ou a avaliación como crítica artística de Eisner (1985). Créanse asociacións profesionais como o Joint Committee on Standards for Educational Evaluation en 1975. A partir dos anos 80 comeza a ter relevancia a participación dos axentes implicados (*stakeholders*) na avaliación, trátase da última xeración dentro das Fourth Generation Evaluation (Guba e Lincoln, 1989).

A investigación avaliativa no século XXI atende a novos enfoques: enmárcase nun contexto de cambio social que ten como obxectivo resolver problemas en contextos reais, utilízanse métodos mixtos; forman parte da avaliación os axentes implicados na mesma (Escudero, 2016).

Atendendo a esta nova visión da avaliación do programa, a presente investigación parte dun contexto real no que se identificaron necesidades específicas ás que se pretende dar resposta. Os axentes implicados xogan un papel principal na avaliación do propio programa, razón pola que se recollen as súas valoracións sobre a metodoloxía empregada no programa (no caso dos estudantes) e avaliacións do propio programa (no caso do profesorado) (Fetterman e Wandersman, 2007; Kaftarian e Wandersman, 2015). A participación dos axentes implicados: alumnado, profesorado, familias, comunidade local, contribúe a crear identidades compartidas que favorecen a un compromiso comunitario para a conservación e posta en valor dos elementos patrimoniais (Epstein, 1995; Rodríguez-Campos, 2012; Marqués, Castro-Fernández e López-Facal, 2020).

En España destacan dous referentes institucionais no ámbito da educación patrimonial: o Plan Nacional de Educación e Patrimonio (PNEyP) e o Observatorio de Educación Patrimonial en España



(OEPE). Un estudo do OEPE afirma que unicamente o 1,9% dos programas inventariados contemplan instrumentos de avaliación. Este dato considérase relevante, pois a avaliación debe ser unha parte inseparable de calquera programa educativo (Fontal, 2016a). A investigación en educación patrimonial aumentou considerablemente durante a última década. Destacan avances na avaliación de programas en museos (Calaf, Gutiérrez e Suárez, 2020); estudos de Gómez-Redondo, Calaf e Fontal (2017) Fontal e Martínez (2017) Marín-Cepeda, García-Ceballos, Vicent, Gillate e Gómez-Redondo (2017) García-Ceballos e Martínez (2018) Sánchez-Macía, Fontal e Rodríguez-Medina (2019) ou Fontal, García-Ceballos, Arias e Arias (2019).

Na educación formal a avaliación sitúase nunha fase inicial (Sánchez-Macías, Fontal e Rodríguez-Medina, 2019; Fontal e García, 2019). A investigación sobre programas de educación patrimonial conta con deficiencias no contido e na avaliación (Fontal e García, 2019; Fontal, García, Arias e Arias, 2019; Fontal e Martínez, 2017).

O patrimonio é un valor definitorio de identidade (Fontal, 2003). Son as persoas as que conceden valor aos elementos patrimoniais, as que identifica e se identifican con eles (Gómez-Redondo, 2011). O patrimonio convértese así en portador de valores sociais que cómpren ser difundidos como elementos dunha identidade colectiva. O traballo debe iniciarse no marco dunha ensinanza regrada, incorporando o patrimonio cunha perspectiva holística e contribuíndo á formación de futuros cidadáns responsables e concienciados con el (Alves e Pinto, 2019; Cuenca-López, Martín-Cáceres e Estepa, 2020; Martín-Cáceres e Cuenca-López, 2015). Estudos realizados en España constatan deficiencias en educación patrimonial atopadas nos currículos de Ciencias Sociais, polo que consideran necesario reformular os contidos escolares (Cuenca-López e López-Cruz, 2014; Cuenca-López, Estepa e Martín-Cáceres, 2017). Predominan as concepcións sobre o patrimonio que se limitan unicamente a os seus valores histórico artísticos e que se

manifestan tamén entre o profesorado, tanto entre o comeza a súa formación inicial como o que está en activo (Cuenca-López, 2003; Jiménez-Pérez, Cuenca-López e Ferreras-Listán, 2010; Gómez-Carrasco, López-Facal, e Castro-Fernández 2019). Esta perspectiva é a mesma que se reflicte nos currículos educativos e nos libros de texto (Cuenca-López, Estepa-Giménez e Martín-Cáceres, 2017; Cuenca-López e López-Cruz, 2014).

Para que o alumnado comece a valorar os bens patrimoniais próximos considérase relevante traballar co patrimonio desde a educación formal comezando polos os niveis educativos iniciais (Gómez e Fenoy, 2016; Peinado, 2020). Afondar no traballo co patrimonio próximo na educación primaria permite ampliar a conciencia de compartir o mesmo patrimonio con outras persoas (Domínguez e López-Facal, 2015; Fontal, Ibáñez-Etxeberria, Martínez, e Rivero, 2017). Doutra banda, o emprego de metodoloxías activas no ensino secundario pode contribuír a formar unha cidadanía crítica e responsable co patrimonio (Fontal, 2016; Trabajo-Rite e Cuenca-López, 2020).

O patrimonio local material e inmaterial é considerado coma un potente instrumento social ao servizo da comunidade (Kirshenblatt-Gimblett, 2004; Martínez, Riveiro e Domínguez, 2019; Pinto e Zarbato, 2017; Prats, 2005). A identificación co propio, a creación dunha comunidade integradora que actúe sobre o patrimonio dun xeito crítico e sostible, pasa por unha educación baseada nos lugares (Sánchez e Murga-Menoyo, 2019; Woodhouse e Knapp, 2000).

### **Metodoloxía**

Abórdanse unha nova dimensión dentro da investigación en educación patrimonial, que concibe a avaliación dos programas como un proceso cíclico que inclúe planificación, acción e avaliación. É unha nova contribución a este campo de estudo baseada nunha revisión do modelo Pérez Juste, que propón unha avaliación integral, integrada e

integradora (Pérez, 2002; Pérez, 2006). Elabórase o Modelo de Avaliación de Programas de Educación Patrimonial (MAPEP) para avaliar o programa *Patrimonializarte*: un programa de educación patrimonial deseñado *ex profeso* que se basean no estudo do patrimonio próximo ao alumnado e que consta de dúas fases.

## **Fase 1**

### *Avaliación de necesidades.*

Identifícanse as necesidades de educación patrimonial de 40 docentes dos dous centros participantes. Deséñase un cuestionario escala Likert de carácter mixto con 19 ítems pechados nos que se ofrecen 5 opcións de resposta, e un ítem de resposta aberta. Realízouse unha análise descritiva e de frecuencias das variables da enquisa coa utilización do programa estatístico SPSS, apoiándose nun sistema de categorización elaborado a partir de Martín e Cuenca (2015).

### *Deseño do programa Patrimonializarte e do MAPEP.*

O deseño do programa basease nos obxectivos obtidos a partir da avaliación de necesidades e adáptanse aos contextos, que son diferentes, dos dous centros educativos nos que se leva a cabo.

O programa lévase a cabo nos tres etapas de educación obrigatoria da Comunidade Autónoma galega, educación infantil, primaria e secundaria, en dous centros educativos. Trátase dunha mostra intencional escollida en base a criterios de viabilidade e rendibilidade do programa. O primeiro centro é un Colexio Público Integrado (CPI) que acolle escolares de educación infantil, primaria e secundaria obrigatoria (Centro 1); está localizado nunha área rural do interior da provincia de A Coruña (aproximadamente 3.000 habitantes). O segundo é un Colexio de Educación Infantil e Primaria (CEIP) (Centro 2) que se sitúa nunha vila próxima á cidade de A Coruña (aproximadamente 30.000 habitantes).

Na avaliación de necesidades seleccionase unha mostra de 40 profesores das tres etapas educativas dos dous centros N=15 do Centro 1 e 25 do Centro 2.

Entre os participantes na aplicación do programa podemos diferenciar dos grupos:

- a) Axentes implicados directamente no proceso educativo: alumnado, N=111(na primeira fase) e N=86 (na segunda fase, posto que non participan 25 alumnos de 3º de primaria do Centro; profesorado, N=12.
- b) Axentes indirectos ou externos ao programa: familias, N= 43 e autoridades locais e xestores do patrimonio, N=3.

Na Fase 1 lévanse a cabo actividades relacionadas co patrimonio inmaterial local. Trabállase con fotografías antigas dixitalizadas que reflicten formas de vida e costumes pasadas e cambios e continuidades que se deron na escola, oficios tradicionais e na contorna próxima.

Na Fase 2 realízanse actividades relacionadas, dunha banda co patrimonio local intanxible: música, e toponimia; e doutra, co patrimonio material pouco coñecido, coma o arqueolóxico: megalitismo e cultura castrexa. Realízanse exposicións abertas á comunidade escolar e local para transferir coñecemento e crear redes de aprendizaxe. Coa estruturación do programa en dúas fases preténdese seguir a secuencia significativa de procedementos para a educación patrimonial de Fontal: coñecer para comprender, comprender para respectar, respectar para valorar, valorar para coidar, coidar para desfrutar, e desfrutar para transmitir (Fontal, 2003). Nesta investigación engádese un novo chanzo nesta escada secuencial: a actuación sobre o patrimonio.

Os instrumentos utilizados co alumnado de educación infantil foron entrevistas grupais semiestruturadas e un test proxectivo gráfico. Para educación primaria e secundaria deséñanse enquisas de resposta múltiple, textos reflexivos e enquisas de resposta aberta ou gravación

de vídeo-cápsulas para a posterior análise de contido. Para recoller as opinións do profesorado deséñanse dúas enquisa online con preguntas abertas. Ás familias entrégaselles enquisas escritas con preguntas de resposta aberta. Para ás autoridades locais e xestores do patrimonio, deséñanse un cuestionario online de ítems con resposta aberta. Ademais destes instrumentos, lévase a cabo a técnica da observación participante durante todo o proceso (Stake, 1995).

#### *Avaliación do deseño e avaliación inicial dos coñecementos do alumnado.*

Realízase a avaliación inicial, de entrada, ou de deseño do programa (Tejedor, 2000). O deseño envíase a avaliación por parte de 6 xuíces expertos externos: tres investigadores de universidades españolas (ningún da USC) e tres profesores en activo nos niveis educativos nos que se desenvolve o programa, con ampla experiencia en educación infantil, primaria e secundaria. Estes xuíces avalían a composición documental e a coherencia (interna e externa) do programa. Para a análise do acordo entre xuíces aplícanse os índices de acordo de concordancia ponderada de Bangdiwala (Bangdiwala, 1987). Os coeficientes obtidos foron:  $BWN = .917$  para a coherencia do deseño e  $BWN = .883$  para a composición documental. Seguindo os criterios de Muñoz e Bangdiwala (1997) móstrase un nivel de acordo excelente. Para a avaliación de coñecementos inicial do alumnado realízase un pre-test, que pretende analizar seus coñecementos previos e actitudes cara o seu patrimonio próximo.

#### *Realización das actividades da Fase 1.*

As actividades orgánzanse en función das diferentes realidades e contextos dos dous centros participantes.

### *Avaliación formativa.*

Lévase a cabo a avaliación procesual para comprobar os resultados parciais e poder modificar elementos que non estean axudando a lograr os obxectivos propostos (Pérez, 2006). Na avaliación participa o alumnado, profesorado e familias.

## **Fase 2**

### *Realización das actividades da Fase 2.*

Logo da análise da avaliación da fase 1 realízase cambios para a mellora do programa na segunda fase, que foron fundamentalmente na temporalización, e procédese a realización das actividades finais.

### *Avaliación sumativa.*

Rematadas o programa realízase a avaliación global, na que participa o alumnado, profesorado, familias, autoridades locais e xestores do patrimonio. Avalíanse as aprendizaxes e competencias adquiridas polo alumnado e realízase unha avaliación do programa, recollendo as opinións de profesorado, familias, autoridades locais e xestores do patrimonio, para ponderar a eficiencia (adecuación do programa) eficacia (resultados de aprendizaxe logrados) e efectividade (resultados da difusión e impacto social).

### *Metaavaliación.*

Revisase dun xeito crítico o programa, en base aos resultados, e a propia avaliación partindo dos estándares do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (Yarbrough, Shulha, Hopson e Caruthers, 2010). Analízase e valórase a calidade do global do programa e das avaliacións realizadas para poder tomar decisións e incorporar posibles cambios e melloras (Scriven, 1973; Stufflebeam, 2001).

### *Análise de datos.*

Esta investigación avaliativa dun estudo de casos incorpora o principio de complementariedade metodolóxica no que se utilizan instrumentos cualitativos e cuantitativos, que permiten obter información rigorosa dos múltiples aspectos do programa (Greene, 2005; Guba e Lincoln, 1989; Johnson, Onwuegbuxie e Turner, 2007; Stake, 1995).

Para analizar os datos utilízanse diferentes programas informáticos. A análise de datos cuantitativos realízase usando os programas R 3.6.3 e mais SPSS v.26. Complementábase coas valoracións discursivas da parte cualitativa, analizada co programa Atlas.Ti, v.8.4.4 (1135). Utilízanse diferentes técnicas de análise como son os coeficientes ponderados de concordancia de Bangdiwala (BWN) (Bangdiwala, 1987) a alfa de Cronbach, a analítica descritiva de frecuencias e distribución porcentual, ou as probas de McNemar para comprobar se existen diferencias significativas entre pre-test e post-test. Os datos cualitativos analízanse a partir dunha codificación aberta a partir do enraizamento de códigos do que se obtén o “Gr” (número de citas ligadas a un código) apoiándose nos sistemas de categorización deseñados (Glasser e Strauss, 1989).

### **Publicacións**

*Publicación 1. Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria.*

Para atender ao obxectivo **O1** desta investigación, preséntase na Publicación 1 a avaliación de necesidades do profesorado en canto ao traballo co patrimonio nas aulas. A avaliación de necesidades considérase o primeiro paso do Modelo de Avaliación de Programas de Educación Patrimonial (MAPEP). Marca a distancia entre a situación inicial e a desexable (Kaufman, 1977; Pérez, 1991). A avaliación de necesidades do profesorado é un aspecto pouco estudado no ámbito da

educación patrimonial, e resulta imprescindible para a formulación de obxectivos a lograr na educación formal. No estudo participan 40 profesores dos tres niveis educativos: educación infantil, primaria e secundaria de dous centros educativos da provincia de A Coruña. Para a recollida de datos úsase unha enquisa mixta formada por 19 ítems cerrados e 1 de resposta aberta. A análise realízase a partir dun sistema de categorías en base a catro dimensións: formación, contexto social, metodoloxía e resultados esperados dun programa de educación patrimonio.

Os resultados mostran a demanda do profesorado en activo de mellorar a súa formación específica neste campo, a necesidade de contar con materiais específicos sobre patrimonio local e de vincular o traballo da aula coa comunidade educativa, familia e comunidade local. A partir do estudo considérase relevante a adecuación dos deseños de programas de educación patrimonial ás necesidades sentidas polos axentes implicados.

*Publicación 2. Patrimonializarte: A Heritage Education Program Based on New Technologies and Local Heritage.*

Nesta publicación, que responde ao obxectivo **O2**, a avaliación do deseño do programa *Patrimonializarte* e da metodoloxía relacionada coa utilización das TIC por parte do alumnado e do profesorado participante. Preténdese coñecer se o deseño é coherente e pertinente a partir do xuízo de expertos e se son eficaces as actividades relacionadas coas TIC. Trátase dunha investigación avaliativa de natureza mixta na que se realiza un estudo colectivo de casos. O deseño da avaliación parte da revisión bibliográfica sobre a investigación avaliativa (Madaus e Stufflebeam, 2000; Escudero, 2011) e segue os novos enfoques neste ámbito para establecer unha avaliación integral, integrada e integradora (Escudero, 2016; Pérez, 2006).

Os principais resultados mostran que a avaliación do deseño e instrumentos do programa conseguen un grao de acordo óptimo por



parte do panel de expertos en cuanto a las variables medidas. O alumnado e profesorado avalían positivamente el uso de las TIC para o traballo con patrimonio. O *e-learning* e *m-learning* permiten motivar ao alumnado no proceso de ensino-aprendizaxe (Ibáñez-Etxeberria, Kortabitarte, De Castro e Gillate, 2019; Ott e Pozzi, 2010). O traballo coas TIC adquire importancia neste estudo polas posibilidades de difusión do patrimonio que ofrecen. Considérase pertinente unha avaliación integral de programas para coñecer a súa multidimensionalidade, pois é unha materia pendente neste ámbito (Fontal, 2016a; Fontal e García, 2019, Sánchez-Macías, Fontal e Rodríguez-Medina, 2019).

*Publicación 3. Educación patrimonial para una ciudadanía participativa. Evaluación de resultados de aprendizaje del alumnado en el programa Patrimonializarte.*

O terceiro artigo recolle a avaliación inicial, procesual e global do programa en base aos resultados de aprendizaxe do alumnado participante, para atender ao obxectivo **O3** desta investigación. Participan no estudo 111 alumnos dos dous centros educativos nos que se leva a cabo o programa *Patrimonializarte*. O programa entende o patrimonio local desde unha perspectiva holística e pretende contribuír á formación dunha cidadanía crítica e comprometida co patrimonio (Cuenca-López, Martín-Cáceres, e Estepa, 2020). Considérase relevante que o estudo do patrimonio comece na educación infantil, e siga na educación primaria e secundaria para que o alumnado cree unha identidade compartida, valore e se conciencie co patrimonio próximo (Domínguez e López-Facal, 2015; Peinado, 2020; Trabajo-Rite e Cuenca-López, 2020). Séguese o principio de complementariedade metodolóxica, combinando métodos cuantitativos e cualitativos (Cook e Reichardt, 1982; Stake, 1995). Os principais resultados mostran un impacto na conciencia de conservación no alumnado de educación infantil, unha preocupación polo patrimonio inmaterial en educación

primaria e a importancia da difusión do patrimonio en educación secundaria. O programa considérase eficiente, eficaz e efectivo pois o alumnado adquiriu aprendizaxes significativos que contribúen á súa formación como cidadáns socialmente comprometidos co seu patrimonio.

*Publicación 4. Heritage education under evaluation: the usefulness, efficiency and effectiveness of heritage education programmes.*

A investigación responde ao obxectivo **O4** e presenta a opinión dos profesores, das familias, das autoridades locais e dos xestores do patrimonio sobre a realización do programa *Patrimonializarte*. Isto forma parte da avaliación procesual e global do programa. Preténdese coñecer a eficiencia, eficacia e sobre todo neste caso na efectividade do programa, do seu impacto nos axentes directos e indirectos e o seu grao de satisfacción. A investigación está apoiada por métodos mixtos. Neste traballo preséntanse resultados cualitativos apoiándose na Teoría fundamentada de Glasser e Strauss (1967). Os principais resultados mostran a aprobación por parte do profesorado da metodoloxía proposta; a satisfacción das familias cos resultados de aprendizaxe acadados polos seus fillos e a necesidade que teñen as autoridades locais e os xestores do patrimonio de programas de educación patrimonial como o levado a cabo. O deseño da investigación foi consistente. Os obxectivos propostos alcanzáronse, facendo que o programa sexa efectivo. A eficiencia presenta algunha deficiencia pola temporalización prevista, aínda que se mellorou na segunda fase do programa. A eficacia mostra niveis elevados porque se conseguiron marcas imprevistas. Polo tanto, o impacto foi alto, así como o grao de satisfacción. A avaliación é unha materia pendente no campo da educación patrimonial (Fontal, 2019; Fontal, García, Arias e Arias, 2019; Sánchez-Macías, Fontal e Rodríguez-Medina, 2019). O estudo

considérase relevante para contribuír á mellora nesta área, pois inclúe unha avaliación integral, integrada e integradora (Pérez, 2006).

### **Discusión**

O apartado de discusión, formado pola metaavaliación do programa e do modelo de avaliación (MAPEP) responde ao obxectivo **O5** desta investigación.

A metaavaliación é a “avaliación da avaliación” (Scriven, 1969). Considérase o último paso da avaliación, que permite coñecer a utilidade, viabilidade, propiedade e precisión dunha avaliación (Stufflebeam, 2001).

O apartado inclúe a metaavaliación do programa atendendo aos resultados acadados nas diferentes fases e a metaavaliación da avaliación que se levou a cabo a partir do Modelo de Avaliación de Programas de Educación Patrimonial (MAPEP) seguindo os estándares do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (JCSEE) (Yarbrough, Shulha, Hopson e Caruthers, 2010).

En primeiro lugar realízase a metaavaliación do programa *Patrimonializarte* a partir dos resultados. O obxectivo xeral da Publicación 1 foi analizar as necesidades e dificultades do profesorado de educación infantil, primaria e secundaria para o traballo co patrimonio. Identificáronse como necesidades prioritarias a formación específica en educación patrimonial; contar con materiais de traballo sobre o patrimonio local, e o deseño e realización de actividades que relacionen o centro educativo co seu contorno. A partir do diagnóstico de necesidades formuláronse os obxectivos para o deseño do programa *Patrimonializarte*: traballo co patrimonio local; interdisciplinariedade; relacións coa comunidade educativa, familia e comunidade local, e actividades de traballo *in situ* e de investigación que inclúen o patrimonio intanxible.

Deseñado o programa, realízase a avaliación inicial do deseño e dos instrumentos (Publicación 2). Os resultados da avaliación do deseño analízanse a través dos coeficientes ponderados de acordo de

Bangdiwala (Bandiwala, 1987). Tanto a composición documental como a coherencia do deseño obteñen resultados excelentes.

Nas Publicacións 2, 3 e 4 recóllense as avaliacións inicial, do proceso e final atendendo aos resultados dos axentes implicados no programa.

Na Publicación 2 recóllese a valoración de alumnado e profesorado sobre os recursos dixitais utilizados. Os resultados mostran que se acadan resultados positivos coa utilización das TIC para o traballo co patrimonio. O alumnado confirelle importancia polas súas propiedades de difusión e o profesorado pola súa capacidade motivadora que permite ao alumnado ser creador de contidos e protagonista da súa aprendizaxe (Fombona, Goulão e García, 2014; Fombona e Vázquez-Cano, 2017; Ibáñez-Etxeberria, Kortabitarte, De Castro e Gillate, 2019). As actividades nas que se utilizan as TIC foron máis beneficiosas na educación primaria que na educación secundaria. Isto pode ser debido á tipoloxía de actividade, sendo máis activa en educación primaria (saídas de campo) mentres que en secundaria se realiza unha actividade na aula baseada en recursos audiovisuais.

Na Publicación 3 móstranse os resultados de aprendizaxe do alumnado, así como e a súa avaliación da metodoloxía empregada no programa. Os resultados mostran un nivel alto de concienciación e de adquisición de coñecementos no alumnado de educación infantil, que outorga importancia á posta en valor e conservación do patrimonio. O alumnado de infantil mostra certa conciencia crítica, un incremento na competencia de aprendizaxe sobre a historia (paso do tempo e cambio e continuidades) e un sentimento de apego e identificación co patrimonio próximo, coincidindo con outras investigacións como as de Miralles e Rivero, 2012; Monti et al, 2017 e Peinado, 2020.

En educación primaria increméntanse os coñecementos sobre o patrimonio próximo e a importancia que lle conceden ao patrimonio inmaterial. O alumnado considérase axentes de primeira orde na recuperación deste patrimonio intanxible e ve necesaria a difusión e posta en valor do patrimonio inmaterial para a súa preservación (Kirshenblatt-Gimblett, 2004; Lenzerini, 2011). Constátase unha maior conciencia histórica e implicación na comunicación dos coñecementos

adquiridos ás persoas da súa contorna o que contribúe difundir o patrimonio entre a comunidade local.

Na educación secundaria, o alumnado concede importancia á difusión do patrimonio entre a poboación local para compartir a responsabilidade do seu coidado. A interdisciplinabilidade coa que se trata o patrimonio neste nivel contribúe á formación integral dos escolares dentro da súa comunidade local.

Na Publicación 4 recóllense as opinións sobre o programa do profesorado, familias, autoridades locais e xestores do patrimonio. Avaliase a calidade do programa comprobando o grao de satisfacción dos participantes e os resultados de aprendizaxe e impacto social logrado.

Na avaliación procesual conséntase un nivel intermedio na avaliación da metodoloxía empregada, concretamente na variable “temporalización”. O nivel de satisfacción dos implicados é alto, polo que se considera que existe coherencia no desenvolvemento do programa e un bo ambiente de traballo en ambos centros.

Na avaliación final reflíctese un nivel alto de eficiencia no deseño do programa *Patrimonializarte*, de eficacia nos resultados, e de efectividade ao lograr a participación social alén dos escolares. O programa foi eficaz posto que se lograron os obxectivos de aprendizaxe previstos; eficiente, pois os medios e recursos foron pertinentes para os logros e efectivo, porque se encontran efectos beneficiosos que superaron os mínimos previstos na planificación inicial especialmente para a comunidade local. Isto conséntase na importancia que conceden tanto as familias como o alumnado ao patrimonio inmaterial, considerándose protagonistas ou axentes importantes para a súa conservación e preservación futura (Castro-Calviño, Rodríguez-Medina e López Facal, 2021).

Considérase que o impacto do programa foi alto, sobre todo nas familias, que afirman que coñeceron o patrimonio pola participación dos seus fillos e fillas no programa. Tamén se logrou un impacto no profesorado, no ambiente do centro e en alumnos doutros cursos, polo que se considera que o impacto indirecto supera o inicialmente previsto.

As autoridades locais e xestores do patrimonio demandan materiais para levar a cabo participacións coa escola (Martín e Cuenca, 2011).

Pensan que o patrimonio local precisa máis atención na educación non formal e consideran que os mozos e mozas da localidade non están suficientemente formados na valoración e conservación dos bens patrimoniais.

En resume, o programa logrou acadar os seus obxectivos con éxito para promoción do respecto e a sensibilización sobre o patrimonio entre alumnado, comunidade educativa e comunidade local.

En canto á metaavaliación, e de acordo co MAPEP, considérase útil, viable, apropiada, fiable, e cunha documentación adecuada e unha perspectiva centrada na mellora, segundo os estándares e os criterios do *Joint Committee*. Polo tanto a calidade da avaliación considérase elevada.

### **Conclusiones**

A investigación aporta coñecementos fundamentados sobre o estudo da avaliación de programas de educación patrimonial. Abarca a avaliación en todas as fases do proceso dun xeito integral, en tanto que comprende o conxunto de aspectos que inciden. Realízase de maneira integrada xa que é coherente coa acción educativa. E foi integradora porque promoveu a autorreflexión de todos os axentes implicados o que fai posible a innovación e mellora posterior (Pérez, 2002; Pérez, 2006). Os resultados acadados mostran a pertinencia do traballo co patrimonio próximo a partir de metodoloxías activas na o alumnado é protagonista e xerador de contidos.

A calidade das avaliacións e mais da metaavaliación consegue evidencias de calidade suficiente para que o programa e o seu modelo de avaliación (MAPEP) sexan xeneralizables a outros contextos. Profesorado, familias, autoridades locais e xestores do patrimonio que participaron nesta investigación están convencidos disto.

A investigación tamén identifica limitacións. A primeira delas foi a temporalización utilizada. En futuras programas debe preverse unha secuencia temporal flexible e aberta que poida ser modificada polos axentes implicados. A variedade de instrumentos de avaliación foi ambivalente: validada como unha fortaleza para o panel de xuíces que

avaliaron os instrumentos. Implicou unha elevada complexidade para a análise de datos mais aportou tamén amplas posibilidades, permitindo a complementariedade metodolóxica neste tipo de estudos multidimensionais (Greene, 2005; Johnson, Onwuegbuxie e Turner, 2007; Venkatesh, Brown e Bala, 2013). Como deficiencia cómpre sinalar tamén a escasa disposición do alumnado de educación secundaria a seguir participando en programas deste tipo no futuro, xa que, de acordo ás súas declaracións, lles restan tempo para o estudo doutras materias que valoraban máis importantes para a súa formación. Reflicten estereotipos e unha perspectiva académica tradicional aínda hexemónica no sistema educativo. Mais debe asumirse como un argumento máis para reivindicar o estudo do patrimonio de xeito sistemático e normalizado nos currículos oficiais (Cuenca-López, Estepa-Giménez e Martín-Cáceres, 2017; Cuenca-López e López - Cruz, 2014; Estepa et al., 2011).

A partir dos resultados desta investigación, considérase que as futuras liñas para mellora no ámbito da educación patrimonial deben prestar máis atención ás necesidades específicas dos axentes implicados en programas de educación patrimonial; formación inicial e continua do profesorado; deseño de programas en base ás necesidades atopadas; deseños flexibles; inclusión do patrimonio local nos programas; integración do patrimonio nos currículos oficiais ; relacións familiares e comunitarias nos programas de educación patrimonial; aplicación de modelos de avaliación rigorosos e sistemáticos e que atendan a todos os momentos da avaliación; e participación na avaliación de todos os axentes involucrados nos programas.

Os programas de educación patrimonial que entenden o patrimonio dun xeito holístico fomentan a creación dunha identidade compartida entre alumnado e comunidade local. Contribúen á formación dunha cidadanía crítica, democrática e comprometida co seu patrimonio, que pode actuar sobre el dun xeito sostible. A avaliación considérase un elemento indisoluble de todo programa educativo. Contar con modelos sistemáticos, planificados e rigorosos que atendan á multidimensionalidade de obxectos a avaliar contribúe á mellora neste

campo de coñecementos. Considérase relevante a participación na avaliación de todos os axentes implicados no programa, pois son estes os que dan valor e sentido ao patrimonio.





## CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. XUSTIFICACIÓN

Esta investigación trata a educación patrimonial nos tres niveis educativos obrigatorios de escolaridade formal: educación infantil, primaria e secundaria. Nos últimos anos téñense publicado diversos estudos que fan fincapé na importancia da educación patrimonial neste ámbito (Domínguez e López-Facal, 2015; Fontal, 2016; Fontal, Ibáñez-Etxeberria, Martínez, e Rivero, 2017; Monti et al., 2017; Peinado, 2020; Trabajo-Rite e Cuenca-López, 2020). Tamén se ten destacado unha carencia de avaliacións dos programas e accións educativas en educación patrimonial (Fontal e García, 2019; Fontal, García, Arias, e Arias, 2019; Fontal e Martínez, 2017). Esta investigación pretende responder a estas carencias co deseño dun programa de educación patrimonial e dun modelo de avaliación do programa, que contribúa ao avance no coñecemento neste campo de coñecementos.

Abórdase unha nova dimensión dentro da investigación en educación patrimonial, que concibe a avaliación dos programas como un proceso cíclico (planificación, acción e avaliación). É unha nova contribución a este ámbito baseada nunha revisión do modelo de Pérez Juste, que propón unha avaliación que teña en conta o conxunto de aspectos que inflúen no proceso e nos seus resultados (avaliación integral) que sexa consistente e coherente cos obxectivos que se pretenden (integrada) e propicia a reflexión das persoas e colectivos que participen no programa para que desde esa consciencia asuman un cambio, mellora ou innovación posterior (avaliación integradora)

(Pérez, 2006; Pérez, 2016). As publicacións que forman parte desta tese doutoral abordan catro fases da avaliación realizada. Pártese, en primeiro lugar, dunha avaliación de necesidades para a formulación de obxectivos que contribúan a resolver as deficiencias ou necesidades atopadas. En función dos obxectivos, deseñase o programa e realízase a avaliación inicial (do deseño e dos instrumentos) incorporando as valoracións realizadas por expertos, que permite comprobar a calidade intrínseca do programa (contido, calidade técnica) e a súa adecuación ao contexto. O seguinte paso é a implementación do programa e a avaliación formativa (análise do cumprimento da planificación, adecuación e eficacia das actividades, satisfacción dos implicados). A avaliación realizada ao final do programa (sumativa) permite coñecer o nivel de logro acadado en función dos resultados de aprendizaxe e do impacto do programa na familia ou no contorno inmediato. Finalmente, realízase a metaavaliación. A metaavaliación, introducida por Scriven e desenvolvida en profundidade por Stufflebeam considérase o último paso na avaliación de programas e permite obter información crítica sobre o valor e a utilidade das valoracións para a toma de decisións e a mellora posterior de novas accións educativas (Scriven, 1969; Stufflebeam, 2001).

O principal incentivo para o deseño e realización desta investigación foi a escaseza de estudos relacionados con avaliacións na educación patrimonial. Nos estudos previos dispoñibles, constátase a necesidade do profesorado de contar con formación específica para traballar o patrimonio nas aulas, e con materiais que lles axuden a realizalas (Castro-Fernández, Castro-Calviño, Conde-Migúelez e López-Facal, 2020).

O estudo do patrimonio nas aulas realízase xeralmente desde unha mirada monumentalista e tradicional, que entende o patrimonio como recurso e non como fonte para o seu estudo (Cuenca-López, 2003; Jiménez-Pérez, Cuenca-López, e Ferreras-Listán, 2010). Esta perspectiva está presente no profesorado, pero tamén nos libros de texto

e nos currículos oficiais. O patrimonio é tratado coma unha anécdota, estudado sen rigor e sen un sistema ben definido (Cuenca-López, Estepa-Giménez, e Martín-Cáceres, 2017; Cuenca-López e López-Cruz, 2014; Estepa, Ferreras, López, e Morón, 2011).

Outra das motivacións deste estudo, foi a de poñer de manifesto a importancia que ten o patrimonio para diversos colectivos e intentar aportar orientacións e recursos para paliar a carencia de referencias que ofrecen os materiais dispoñibles.

A principal contribución deste estudo á investigación en educación patrimonial consiste en aportar unha proposta innovadora que recolle a avaliación dun programa educativo para a educación formal, desde a educación infantil até a secundaria obrigatoria, deseñado *ex profeso* e avaliado tras o seu desenvolvemento na práctica. Ademais deséñase un modelo de avaliación de programas de educación patrimonial, ao que chamamos MAPEP, que pretende servir de referencia a estudos posteriores e contribuír a creación do que Pérez (2000) chama *cultura avaliativa*:

Crear unha auténtica cultura avaliativa tería uns froitos espectaculares; tal cultura supón a existencia de aptitude e de actitude positiva, ao que se uniría o coñecemento, a información relevante para a mellora que ofrece a avaliación. Ao caer en terra ben abonada pola actitude favorable, unha información de tal natureza daría os seus froitos no compromiso coas decisións de mellora dos plans, proxectos, procesos e resultados. (Pérez, 2000, p.266:en castelán no orixinal, tradución propia).

O programa, titulado *Patrimonializarte*, lévase a cabo durante o curso académico 2018/2019 en dúas escolas de Galicia. Trata o patrimonio desde unha perspectiva holística, na que se inclúen diversas manifestacións patrimoniais (Fontal, 2003; Martín-Cáceres e Cuenca-López, 2015).

O programa contempla tanto o patrimonio material como o inmaterial: incorpora o estudo da toponimia, da música, dos costumes e formas de vida do pasado, da fotografía, dos oficios tradicionais, do patrimonio arqueolóxico, das cantigas e do espazo. Pártese do estudo do patrimonio próximo ao alumnado para lograr unha identificación e unha sensibilización que favoreza unha conciencia patrimonial que contribúa a unha actuación sostible sobre o patrimonio (Marqués, Castro-Fernández, e López-Facal, 2020; Pinto e Zarbato, 2017).

Ademais, o estudo recolle os tres niveis educativos, educación infantil, primaria e secundaria, algo pouco común neste tipo de investigacións nas que predominan as etapas de primaria e secundaria.

A novidade e relevancia da investigación ten relación coa recollida de opinións de todos os axentes implicados no programa, tanto directa como indirectamente (Fetterman, 2001; Fetterman, Kaftarian, e Wandersman, 2015, Pérez, 2016). Participan os directamente implicados no proceso educativo, escolares e profesorado, e tamén os indirectos ou axentes externos: familias, autoridades locais e xestores do patrimonio.

O estudo e a proxección do patrimonio en tempos futuros depende en gran medida da didáctica (da investigación aplicada na práctica e para dar resposta a problemas de ensino e aprendizaxe) e tamén da importancia que se lle dea no presente, tanto nos centros escolares como desde as administracións e organizacións da sociedade civil, a que o estudo e a intervención na educación patrimonial estea presente no currículo sendo parte significativa das diversas áreas de coñecemento.

Para valorar un elemento o primeiro paso é chegar á sensibilización, se algo non emociona non interesa, non se valora. É aí, nese punto posterior de valoración dun elemento é cando se comeza a querer coñecer, cando se asume e se desexa coidar, conservar, difundir e a desfrutar. A educación patrimonial conecta as persoas cos bens patrimoniais (Fontal, 2003).

Todas as accións educativas que se realicen para facer entender o patrimonio, permiten compartir e difundir os coñecementos globais que xera a aprendizaxe do patrimonio entre as persoas máis próximas, contribuíndo a convertelas, á súa vez, en axentes de difusión e multiplicando o impacto social da educación na comunidade da que forman parte.

### 1.2.OBXECTIVOS

Preténdese comprobar en que medida é positiva a realización de programas de educación patrimonial no ensino obrigatorio enfocados á sensibilización, á apropiación simbólica e á actuación sobre o patrimonio local. Quérese analizar se o estudo do patrimonio favorece os procesos de construción de identidades inclusivas na educación infantil, primaria e secundaria. Para iso deséñase un modelo de avaliación de programas de educación patrimonial que comprobe a eficacia, eficiencia e efectividade do programa. Atendendo a estes obxectivos xerais establécense os seguintes obxectivos da investigación e os seus correspondentes obxectivos específicos:

**O1.** Identificar as necesidades do profesorado dos tres niveis educativos para desenvolver actividades de educación patrimonial (Publicación 1).

O1E1. Construír un instrumento coherente e pertinente para a avaliación de necesidades.

O1E2. Realizar un diagnóstico de necesidades non satisfeitas.

O1E3. Formular metas e obxectivos a acadar en futuros programas de educación patrimonial para superar as necesidades sentidas.

**O2.** Avaliar o deseño e os instrumentos do programa *Patrimonializarte* (Publicación 2).

O2E1. Analizar se o deseño do programa e os seus instrumentos son coherentes e pertinentes.

O2E2. Identificar a valoración do alumnado sobre a metodoloxía utilizada.

**O3.** Desenvolver unha avaliación inicial, procesual e final dos resultados de aprendizaxe do alumnado (Publicación 3).

O3E1. Comprobar se o alumnado adquiriu aprendizaxes significativas tras a realización do programa.

O3E2. Identificar as valoracións do alumnado sobre a metodoloxía utilizada.

**O4.** Realizar unha avaliación formativa e sumativa do programa en base ás opinións de profesorado, familias, autoridades locais e xestores do patrimonio (Publicación 4).

O4E1. Analizar se se acadaron os obxectivos previstos no programa.

O4E2. Comprobar a eficacia, eficiencia e efectividade do programa.

O4E3. Coñecer o impacto do programa nos axentes externos ou indirectos do mesmo.

O4E4. Identificar o grao de satisfacción dos axentes implicados no programa.

Por último, o obxectivo 5 (O5) correspondente á Discusión.

**O5.** Realizar unha metaavaliación que identifique, contraste e valore globalmente a calidade do programa e do seu modelo de avaliación.

O1E2. Comprobar se o modelo de avaliación de programas de educación patrimonial (MAPEP) é eficaz, eficiente e efectivo.

O1E2. Analizar se o modelo foi quen de avaliar todos os puntos que se definiron no seu deseño.

O5E3. Acreditar se o programa e o seu modelo de avaliación podería ser aplicable a outros centros e contextos.

## CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. AVALIACIÓN DE PROGRAMAS

#### 2.1.1. Investigación avaliativa

A investigación avaliativa, na que se inclúe a avaliación de programas, é unha campo de coñecementos que ten experimentado cambios notables no último século e medio. O seu principal obxectivo é constatar a maneira na que se desenvolveu un proceso de investigación, de innovación ou doutra natureza, para obter coñecementos que permitan tomar decisións fundamentadas. Este tipo de investigación preséntase nun contexto real e ao servizo das políticas sociais. A educación foi un dos ámbitos prioritarios de estudo, o que contribuíu a impulsar o crecemento da propia investigación educativa e avaliativa (Escudero, 2011).

Realizáronse diversas aproximacións históricas, entre outras as de Madaus e Stufflebeam e a de Escudero, que coinciden en situar os inicios da investigación avaliativa como disciplina a mediados do século XX (Madaus e Stufflebeam, 2000; Escudero, 2011). Existe certo consenso en identificar diferentes etapas na investigación educativa e polo tanto na avaliación de programas.

De acordo a Madaus e Stufflebeam (2000) Stufflebeam e Shinkfield (1987) Guba e Lincoln (1989) Martínez (1996) e Escudero (2003, 2011) poden establecerse as seguintes etapas na investigación avaliativa.

En primeiro lugar, Lukas e Santiago mencionan unha etapa anterior aos tests e a medición (Lukas e Santiago, 2004). Poden remontarse, incluso, ao 2000 a.C. en China, onde se realizaban un tipo de

cuestionarios ou tests para acceder á administración do Estado. Na Grecia clásica, Sócrates recorreu a preguntas que poderían considerarse como enquisas avaliadoras que formaban parte da súa metodoloxía didáctica no século V.

A partir do s. XIX xeneralizouse a preocupación por mellorar a eficacia dos programas de educación. Lukas e Santiago destacan aportacións como as de Fechner, que fixo as primeiras medicións para tratar de aplicarlas ao estudo da mente e desenvolveu o concepto estatístico de mediana; Wundt e o seu laboratorio de psicoloxía iniciaron o desenvolvemento da metodoloxía de observación e rexistro do comportamento humano observable; Galton, o primeiro en empregar estatísticas para analizar datos psicopedagóxicos e introdutorios sobre o concepto de “proba mental”; Binet, que proporcionou a primeira escala métrica de medición da intelixencia. Destacan dous estudos pioneiros, un levado a cabo por Mann en 1845 en varias escolas de Boston (EE. UU) con probas de rendemento para avaliar a efectividade de programas de instrución; outro, un estudo de Rice, quen, na mesma liña que Mann, realizou a finais do século XIX avaliacións de programas en numerosas escolas de EE. UU. Esta foi considerada como a primeira avaliación formal (Lukas e Santiago, 2004).

Desde principios do século XX iníciase a etapa dos tests, coñecida como a etapa de eficiencia (1901-1929) o que Guba e Lincoln chamarían *The First Generation* ou xeración de medición (Guba e Lincoln, 1989). Nela, hai un auxe nas probas escolares, utilizadas como indicadores da calidade das escolas e probas psicolóxicas, caracterizadas pola investigación empírica.

Algúns autores combinan o primeiro e o segundo período, chamándoo período pre-tyleriano, xa que nas súas críticas marcan como o principal punto de partida a quen é considerado como o pai da avaliación educativa moderna, Ralph W. Tyler (Madaus, Stufflebeam e Scriven, 1983; Escudero, 2011; Stufflebeam e Shinkfield, 1987).



Hai unha certa unanimidade sobre a aparición da avaliación educativa moderna. Moitos autores refírense a este fíto co nome de Tyler e datan esta etapa entre 1930 a 1945. En 1942 Tyler realizou un estudo de seguimento de oito anos en 30 escolas, *Eight-Year Study*, no que realizou unha avaliación de programas para analizar a eficacia dos currículos. Esta investigación recoñécese como o primeiro estudo sistemático e rigoroso de avaliación de programas. Acuñou o termo “avaliación educativa” e publicou unha ampla visión do currículo e da avaliación baseada en obxectivos. Propón a necesidade dunha avaliación científica como disciplina propia, cuxo obxectivo é mellorar a educación. Propón un modelo de avaliación educativa no que prevalece a consecución de obxectivos, a organización do currículo en función deles e a emisión de xuízos de valor sobre a información recollida, algo que a afasta da medición (Tyler, 1949).

Entre 1946 e 1957 vívese unha etapa pouco produtiva na investigación avaliativa por mor dos problemas subxacentes durante a posguerra. Coñécese como a etapa da inocencia. Lévanse a cabo avances no desenvolvemento de instrumentos e estratexias aplicables a métodos de avaliación, como probas estandarizadas, técnicas de medición, taxonomías obxectivas e fundamentos para o deseño de probas. Aínda que non se realizan avaliacións para a mellora da educación (Stufflebeam e Shinkfield, 1987).

Na segunda metade do século XX produciuse a etapa de expansión. Algúns autores refírense a ela como a etapa do realismo (Stufflebeam e Shinkfield, 1987) ou a era da rendición de contas (Escudero, 2011). Desde 1958 ata 1972, avanzouse no desenvolvemento da avaliación de programas. Durante os anos 60 o suxeito da avaliación era o alumnado, coñécese pola época da descrición, o que Guba e Lincoln chaman *The Second Generation* (Guba e Lincoln, 1989). A finais dos anos 60 hai unha etapa caracterizada pola rendición de contas e coñecida como a da Responsabilidade (*Accountability*) con avaliacións orientadas aos individuos (estudantes e profesores). Comeza un período de producións

teóricas sobre as múltiples dimensións do proceso avaliativo, algo que acabaría sendo recoñecido como investigación avaliativa (Escudero, 2011). Dous artigos publicados nestes anos por Cronbach (1963) e Scriven (1967) sobre metodoloxía de avaliación, cambian o curso da investigación avaliativa e céntranse na avaliación orientada á toma de decisións (no programa, o deseño, o instrumento, os momentos da avaliación -formativa e sumativa-). En base a isto, nos anos 70 xurdiron numerosos modelos avaliativos. Pásase ao que Guba e Lincoln denominan *The Third Generation: Judgment*, pasando desde unha avaliación centrada nos obxectivos ata unha avaliación centrada na emisión de xuízos e toma de decisións (Guba e Lincoln, 1989). Podemos citar modelos como o modelo orientado á decisión -CIPP (*Context, Input, Process and Product*) de Stufflebeam et. al (1970) e o CES (*Center for the Study of Evaluation*) de Alkin (1969).

Do 1973 en adiante a avaliación consolidouse como un campo específico da investigación (etapa de profesionalización). Comezan a aparecer modelos alternativos, entre os que podemos citar: o *Goal Free Model* de Scriven (1973); a avaliación responsable de Stake (1975); a avaliación democrática de MacDonald (1976); o modelo de avaliación iluminativa de Parlett e Hamilton (1977); ou a avaliación como crítica artística de Eisner (1985). Durante estes anos proliferan revistas especializadas en avaliación e comezan a impartirse materias específicas de avaliación en grandes universidades dos Estados Unidos. Créanse asociacións profesionais como o *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* en 1975, que publica as *Normas para a avaliación de programas, proxectos e materiais educativos* en 1988.

A partir dos anos 80 comeza a cobrar relevancia a participación dos axentes implicados (*stakeholders*) que ten os seus principios no paradigma construtivista. É o que Guba e Lincoln entenden como última xeración dentro das *Fourth Generation Evaluation* (Guba e Lincoln, 1989).

Nunha recente revisión de Escudero sobre a investigación avaliativa no século XXI expóñense novos enfoques: a investigación educativa enmárcase nun contexto de cambio social que ten como obxectivo resolver problemas en contextos reais, utilízanse métodos mixtos; os axentes implicados na avaliación cobran importancia e forman parte da avaliación. Neste momento, dásele importancia ao fundamento específico en cada investigación en función do seu contexto e das realidades do obxecto a avaliar (Escudero, 2016).

### **2.1.2. Concepto**

O concepto de avaliación e de avaliación de programas tamén variou co paso do tempo. Actualmente, aínda que é difícil atopar unha definición homoxénea, os conceptos baséanse nos mesmos fundamentos teóricos. A continuación preséntanse diferentes definicións de referentes neste campo.

Pérez Juste (2006) entende que:

A avaliación pedagóxica é a valoración, a partir de criterios e referencias pre-especificadas, da información tecnicamente deselada e sistematicamente recollida e organizada sobre cantos factores relevantes integran os procesos educativos para facilitar a toma de decisións de mellora. (Pérez, 2006, p.32: en castelán no orixinal; tradución propia).

A avaliación de programas é un proceso sistemático, deseñado intencional e tecnicamente, de recollida de información rigorosa -valiosa, válida e fiable-, orientada a valorar a calidade e os logros dun programa, como base para a posterior toma de decisións de mellora tanto do programa como do persoal implicado, e, de modo indirecto, do corpo social no que se atopa inmerso. (Pérez, 2000, p.272: en castelán no orixinal; tradución propia).

De la Orden (2000) explica que a avaliación de programas:

É o proceso sistemático de recollida, análise e interpretación de información relevante e fiable para describir un programa educativo, ou unha faceta significativa do mesmo, e formular un xuízo sobre a súa adecuación a un criterio ou patrón, que representa un valor aceptado, como base para a toma de decisións sobre o programa ou faceta programática. (De la Orden, 2000, p.383: en castelán no orixinal; tradución propia).

De Miguel (2000) entende que a avaliación:

É un conxunto de principios, estratexias e procesos que fundamentan a avaliación de toda acción ou conxunto de accións desenvolvidas de forma sistemática nun determinado contexto co fin de tomar as decisións pertinentes que contribúan a mellorar as estratexias de intervención social. (De Miguel, 2000, p.289: en castelán no orixinal; tradución propia).

Destas definicións podemos extraer aspectos comúns que definen a avaliación dos programas: planificación, recollida de datos, análise e interpretación destes dun xeito sistemático e organizado e a emisión de xuízos para a toma de decisións dirixidas á mellora educativa.

### **2.1.3. Avaliación compartida**

O empoderamento dos axentes implicados na avaliación é unha estratexia xeneralizada no campo da avaliación (Fetterman e Wandersman, 2007; Kaftarian e Wandersman, 2015). Fetterman (2001) cita, entre as súas fortalezas: o desenvolvemento de capacidades, a

unión dos axentes implicados no mesmo obxectivo ou a utilidade dos datos para informar a toma de decisións.

Este método, que leva o nome de *avaliación integradora* no modelo de Pérez, pode influír individualmente no propio avaliador, promovendo procesos de aprendizaxe, así como na comunidade na que está implicado (Pérez, 2016).

En efecto: nada se opón senón todo o contrario, a que a tarefa avaliadora teña un carácter instrumental ao que nos referimos na avaliación de programas; persoalmente veño defendendo a súa avaliación non só para constatar o grao de eficacia, senón o seu uso ao servizo a súa mellora técnica ou metodolóxica e das persoas as que afecta, como son os profesores, que poden encontrar nela unha base sólida para o seu desenvolvemento persoal. (Pérez, 2016, p.21: en castelán no orixinal; tradución propia).

Por último, para que o círculo da mellora se cerre en forma virtuosa, nada mellor que asociar aos propios alumnos as decisións de mellora, facéndoos protagonistas das mesmas tanto para eles como para os seus compañeiros, nunha especie de titoría mutua, segundo os indicadores de Bloom. (Pérez, 2016, p.26: en castelán no orixinal; tradución propia).

A inclusión de estudantes, pais, profesores e axentes locais na avaliación contribúe a crear un sentimento de apego ao avaliado e de empoderamento respecto ás accións que se poden levar a cabo, neste caso, no patrimonio local (Pinto e Zarbato , 2017). Involucrar a todos os grupos de interese nun programa educativo contribúe a difundir o coñecemento sobre os elementos estudados e crea contornos de aprendizaxe significativos (Epstein, 1995; Rodríguez-Campos, 2012; Marqués, Castro-Fernández e López-Facal, 2020).

A participación das familias no proceso educativo pode mellorar a aprendizaxe significativa dos estudantes e as relacións cos profesores en beneficio dunha educación dentro e fóra da aula (Souto-Manning e Swick, 2006).

Adquírese un compromiso comunitario que consegue a sustentabilidade en termos de concienciación sobre a conservación e acción co patrimonio. Isto permite ás autoridades locais actuar en función destas avaliacións e deseñar ou adaptar programas de educación patrimonial que satisfagan as necesidades locais (Díaz-Puente, J.M., Cazorla-Montero, A. e Ríos Carmenado, I., 2009; Prats, 2005). Os estudos realizados nesta área mostran as deficiencias na educación patrimonial destas institucións locais e a súa necesidade de adquirir propostas que melloren a comunicación patrimonial nas súas localidades (Martín e Cuenca, 2011).

## **2.2. AVALIACIÓN DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL**

A educación patrimonial está cada vez máis presente no contexto educativo. Dous dos referentes institucionais na educación patrimonial en España son o Plan Nacional de Educación e Patrimonio (PNEyP) centrado na investigación, innovación e formación en patrimonio e xestionado polo Instituto do Patrimonio Cultural de España (Ministerio de Educación) xunto con as comunidades autónomas e o Observatorio da Educación Patrimonial en España (OEPE) unha sucesión de tres proxectos de I+D+i a través dos que se configura e xestiona unha base de datos onde analizan e avalían programas de educación patrimonial a nivel nacional e internacional (Fontal e Ibáñez, 2015; Fontal, 2016c).

A OEPE realizou numerosas análises e categorizacións de programas de educación patrimonial baseados na súa base de datos. Desde o 2010, a base de datos inclúe máis de 1.200 entradas con programas inventariados sobre educación patrimonial. No 2016 a OEPE publica un estudo no que se afirma que só o 1,9% dos programas inventariados contemplan instrumentos de avaliación. (Fontal, 2016a). A realidade que pon de manifesto este dato é preocupante, pois a

avaliación debe ser unha parte inseparable de calquera programa educativo. Nos últimos anos comezan a realizarse investigacións sobre avaliación na educación patrimonial, entre os que destacan os estudos de Gómez-Redondo, Calaf e Fontal (2017) sobre a elaboración dun instrumento de análise para recursos didácticos patrimoniais; o de Fontal e Martínez (2017) en relación con programas sobre patrimonio inmaterial; o de Marín-Cepeda, García-Ceballos, Vicent, Gillate e Gómez-Redondo (2017) sobre educación patrimonial e inclusión; a avaliación do deseño e da realización dun programa sobre patrimonio arqueolóxico que se leva a cabo no Museo de Calatayud, de Rivero, Fontal, García-Ceballos e Martínez (2018) ou o de Sánchez-Macías, Fontal e Rodríguez-Medina (2019) que realizan un estudo sobre a calidade de programas de educación patrimonial valorando o seu deseño e os resultados das aprendizaxes. Recentemente, a OEPE creou un instrumento para valorar a calidade dos programas de educación patrimonial, a escala *Q-Edutage*, baseada na avaliación por estándares (Fontal, García-Ceballos, Arias e Arias, 2019).

Nas últimas décadas houbo avances na avaliación de programas en museos (Calaf, Gutiérrez e Suárez, 2020) pero na educación formal está aínda nunha fase inicial (Sánchez-Macías, Fontal e Rodríguez-Medina, 2019; Fontal e García, 2019). A investigación sobre programas de educación patrimonial atopa deficiencias no contido e na avaliación (Fontal e García, 2019; Fontal, García, Arias e Arias, 2019; Fontal e Martínez, 2017). Para tratar de superar estas limitacións, son necesarios modelos de avaliación que axuden a planificar e avaliar programas de educación patrimonial dun xeito rigoroso e sistemático que atenda a todos os obxectos e procesos de avaliación.

### **2.3. A EDUCACIÓN PATRIMONIAL NA EDUCACIÓN FORMAL**

O patrimonio recoñécese como un valor definitorio de identidade (Fontal, 2003). As persoas conceden ao patrimonio uns valores cos que se identifican e que sen eses elementos patrimoniais non terían sentido (Gómez-Redondo, 2011). A identificación co patrimonio e a súa

difusión é importante para o seu recoñecemento e posta en valor por parte dos cidadáns.

Creemos, por tanto, que do mesmo modo que aprender é xerar vínculos cos contidos, patrimonializar é vincularse ao patrimonio de forma consciente, incorporando o ben ao construto identitario do individuo. Ambos, contidos de ensinanza/aprendizaxe e patrimonio, son o obxecto de creación do vínculo, xerándose como resultado os procesos de aprendizaxe do patrimonial e a propia construción identitaria. (Fontal e Marín-Cepeda, 2018, p.486: en castelán no orixinal; tradución propia).

O patrimonio é un importante portador de valores sociais, que han de ser difundidos. O traballo debe iniciarse no marco dunha ensinanza regrada, desenvolvendo nos futuros cidadáns unha sensibilidade e unha concienciación que serán claves para a súa formación. Domínguez e López-Facal (2017a) desenvolven tres liñas de acercamento ao patrimonio:

a) o rexeitamento a proporcionar patrimonios predeterminados, senón a abrir procesos de apropiación en contornas próximas ou afastadas, desde a paisaxe na súa totalidade ata elementos que a integran; b) a vontade de propiciar procesos de identificación como escenario para a construción de identidades sociais inclusivas; c) incide no papel que desempeñan nestes procesos o coñecemento o racional e o emocional, de forma non excluín-te. Así o coñecemento social permite espertar emocións que poñen en marcha mecanismos de identificación-apropiación que, á súa vez, facilitan unha mellor valoración do coñecemento social.



(Domínguez e López-Facal, 2017a, p.50: en castelán no orixinal; tradución propia).

O traballo co patrimonio na educación formal permite desenvolver capacidades no alumnado, tales como a conciencia patrimonial, o coñecemento histórico e o pensamento crítico (Alves e Pinto, 2019).

O patrimonio abordase cada vez máis desde unha perspectiva holística que combina emocións e identidades sobre a contorna inmediata para o desenvolvemento dunha cidadanía crítica, comprometida e consciente co desenvolvemento sostible do patrimonio (Cuenca-López, Martín-Cáceres e Estepa, 2020; Delgado-Algarra e Cuenca-López, 2020; Martín-Cáceres e Cuenca-López, 2015).

Martín-Cáceres e Cuenca-López (2015) definen educación patrimonial como:

[...] a disciplina responsable de analizar e desenvolver propostas didácticas (en contextos educativos formais, non formais e informais) de carácter investigativo, transdisciplinar e sociocrítico, no que o deseño e desenvolvemento de finalidades, contidos e estratexias metodolóxicas propicien a construción de valores identitarios, fomentando o respecto intercultural e o cambio social, e conducindo á formación dunha cidadanía socioculturalmente comprometida. (Marín-Cáceres e Cuenca-López, 2015, p.38: en castelán no orixinal; tradución propia).

Varios estudos realizados en España destacan as deficiencias atopadas nos plans de estudos de Ciencias Sociais en termos de educación patrimonial (Cuenca-López e López-Cruz, 2014; Cuenca-López, Estepa e Martín-Cáceres, 2017). Como resposta a esta situación, considérase necesario traballar en programas de educación patrimonial

integrados, integrais e integradores, nos que se aplique unha avaliación rigorosa e planificada e que impliquen a toda a comunidade educativa para acadar aprendizaxes significativas.

Os estudos realizados en España entre profesores en formación e en exercicio sobre o ensino do patrimonio amosan que as súas concepcións están limitadas a unha dimensión histórico-artística (Cuenca, 2003; Jiménez-Pérez, Cuenca e Ferreras-Listán, 2010; Gómez-Carrasco, López-Facal, e Castro-Fernández 2019). Esta perspectiva tamén é común nos currículos educativos e nos libros de texto (Cuenca, Estepa e Martín-Cáceres, 2017; Cuenca e López-Cruz, 2014; Estepa, Ferreras, López e Morón, 2011).

Considérase importante que o vínculo co patrimonio comece desde a educación formal e desde idades temperás. O estudo do patrimonio desde os primeiros cursos de educación infantil contribúe a promover unha aprendizaxe social significativa. Nestes anos existe a oportunidade de comezar a percibir unha identidade compartida que favorece a posta en valor e a concienciación sobre a conservación dos bens patrimoniais próximos (Gómez e Fenoy, 2016; Peinado, 2020). O traballo co patrimonio *in situ* é unha estratexia metodolóxica efectiva. Saír da aula para coñecer o patrimonio próximo axuda ás nenas e nenos a desenvolver habilidades e coñecementos a partir dunha aprendizaxe experiencial (Monti et al., 2017). Na educación primaria desencadéanse procesos de patrimonialización e identificación co patrimonio próximo e amplíase a conciencia de compartilo con outras persoas (Domínguez e López-Facal, 2015; Fontal, Ibáñez-Etxeberria, Martínez, e Rivero, 2017). Na educación secundaria atópanse máis propostas de educación patrimonial utilizando o patrimonio como recurso didáctico. As metodoloxías activas neste nivel axudan a formar unha cidadanía crítica e responsable coa conservación dos bens patrimoniais (Fontal, 2016; Trabajo-Rite e Cuenca-López, 2020).

#### **2.4.PATRIMONIO LOCAL: VÍNCULO ENTRE O INDIVIDUO E A CONTORNA**

O patrimonio local é considerado coma un potente instrumento social ao servizo da comunidade. Prats reconece que no ámbito local, o valor concedido ao patrimonio, a identidade colectiva, convértese en *vivencial*, o que revela a natureza dese patrimonio, que se basea na memoria (Prats, 2005). O sentido de pertenza a un lugar e o valor que se lle concede ao propio crea vínculos con elementos patrimoniais. Esta apreciación do patrimonio parten do local para chegar ao global (Martínez, Riveiro e Domínguez, 2019; Pinto e Zarbato, 2017). O patrimonio desempeña un papel activo nas comunidades que participan na súa preservación e xestión (Marqués, Castro-Fernández e López-Facal, 2020).

A identificación co propio, a creación dunha comunidade integradora que actúe sobre o patrimonio dun xeito crítico e sostible, pasa por unha educación baseada nos lugares. Este enfoque inspira a estratexia coñecida como Educación Baseada no Lugar, en inglés *Place Based Education* (PBE) que pretende educar de forma sostible valorando o espazo comunitario no que está situada a escola (Sánchez e Murga-Menoyo, 2019; Woodhouse e Knapp, 2000). A Declaración de Delhi sobre Patrimonio e Democracia subliña a importancia da participación cidadá para a xestión sostible do patrimonio (ICOMOS, 2017).

Existen estudos que mostran a escasa valoración que os profesores en formación dan á historia local e ao patrimonio inmaterial (Gómez-Carrasco, Miralles-Martínez, Fontal e Ibáñez-Etxeberria, 2020). Considérase relevante traballar nesta liña, xa que a inclusión do patrimonio inmaterial nos programas educativos é esencial para a súa salvagarda (UNESCO, 2003; Kirshenblatt-Gimblett, 2004; Lenzerini, 2011; Yang, Shafi, Song e Yang, 2018). Ademais, reconecer o patrimonio local como un patrimonio importante, real, propio e con visións de futuro, pode xerar accións ou, como menciona Prats,

*activacións patrimoniais*, que permitan manter relacións sostibles con el desde a política local partindo das interpretacións sociais (Prats, 2005)



## CAPÍTULO 3. METODOLOXÍA

### 3.1. ENFOQUE METODOLÓXICO: MODELO DE AVALIACIÓN DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL (MAPEP)

Deséñase o Modelo de Avaliación de Programas de Educación Patrimonial (MAPEP) (Figura 1). Avaliáase o programa *Patrimonializarte*: un programa de educación patrimonial deseñado *ex profeso* e que consta de dúas fases que se basean no estudo do patrimonio próximo ao alumnado. Séguese un modelo integral, integrado e integrador no que se leva a cabo a avaliación en diferentes momentos: avaliación de necesidades; avaliación inicial; avaliación formativa; avaliación sumativa e metaavaliación (Pérez, 2002; Pérez 2006).



Figura 1. Momentos de avaliación do MAPEP a partir de Pérez (2006)

Paralelamente á realización do programa realízase a avaliación. O proceso divídese en dúas fases. Na primeira analízanse as necesidades

de educación patrimonial do profesorado dos dous centros participantes. Con base ás necesidades atopadas deséñase o programa e os instrumentos de avaliación (MAPEP). Estes son avaliados atendendo a composición documental e á coherencia interna e externa. Co programa revisado realízase a avaliación inicial dos coñecementos do alumnado e iníciáanse as actividades programadas.

Seguindo a Pérez (2006) durante a realización do programa lévase a cabo unha avaliación formativa, do proceso de ensino e aprendizaxe, para analizar a execución do programa (conformidade coa planificación e existencia de efectos non planeados) e o marco ou contexto (coherencia co programa e satisfacción dos axentes implicados). Na segunda fase, ao remate da realización das actividades, lévase a cabo a avaliación final ou sumativa con alumnado, profesorado, familias, autoridades locais e xestores do patrimonio. Con ela preténdese comprobar a eficacia, eficiencia e efectividade do programa, así como o seu impacto e o grao de satisfacción dos axentes implicados. A avaliación da propia avaliación (metaavaliación) é o último paso deste modelo, que permite analizar a calidade, o valor e utilidade da avaliación realizada (Stufflebeam, 2001).

Trátase dunha investigación avaliativa sobre un estudio colectivo de casos (Stake, 1995). A complexidade da avaliación; os múltiples obxectos a avaliar, e os diferentes suxeitos avaliadores requiren un sistema planificado baseado no principio de complementariedade metodolóxica que inclúa instrumentos para a análise cuantitativa e para a cualitativa (Guba e Lincoln, 1989; Johnson, Onwuegbuxie e Turner, 2007). Isto permite obter información rigorosa da multidimensionalidade do programa aplicado e dos seus contextos particulares (Greene, 2005; Onwuegbuzie e Hitchcock, 2017; Venkatesh, Brown e Bala, 2013; Johnson e Onwuegbuzie, 2004; Creswell e Garrett, 2008).

Implicase a todos os afectados, directa ou indirectamente, polo programa. Forman parte como axentes avaliadores o alumnado,

profesorado, familias, autoridades locais e xestores do patrimonio, e tamén outros receptores do programa (Fetterman, 2001; Fetterman e Wandersman, 2007, Fetterman, Kaftarian e Wandersman, 2015).

### **3.1.1. Avaliación de necesidades**

O paso previo ao deseño dun programa é a avaliación de necesidades (Álvarez, Echeverría, Marín, Rodríguez e Rodríguez, 1991). Identifícanse as necesidades de educación patrimonial de 40 docentes dos niveis de educación infantil, primaria e secundaria de dous centros educativos da provincia de A Coruña.

A avaliación de necesidades enténdese coma unha análise de discrepancias que nos levan da situación actual á situación desexable (Kaufman, 1977; Pérez, 2006). É preciso realizar un diagnóstico das necesidades atopadas para a toma de decisións e a formulación de obxectivos que conformen un programa que supla esas necesidades (Marciel de Oliveira, 2018; Nieto, 2012; Wiktin e Altschuld, 1995).

Deséñase un instrumento de carácter mixto que integra a metodoloxía cuantitativa e a cualitativa. Consiste nun cuestionario con 19 ítems que utiliza unha escala Likert con 5 opcións de resposta: 0=NS/NC; 1=En absoluto; 2=Non moito; 3=Bastante e 4=Moito. A pregunta 20 é de carácter aberto (Táboa 1).

Táboa 1. Cuestionario para a avaliación de necesidades do profesorado

	Escala de importancia				
	NS/NC	En absoluto	Non moito	Bastante	Moito
V1. Contar con formación específica en educación patrimonial axudaría á miña labor docente.	0	1	2	3	4
V2. Unhas xornadas teóricas e prácticas sobre educación patrimonial serían de gran axuda para a miña formación.	0	1	2	3	4
V3. Gustaríame contar con materiais de traballo específicos para a educación patrimonial.	0	1	2	3	4
V4. Realizar un programa integrado de educación patrimonial no que participe todo o centro pareceríame unha boa idea.	0	1	2	3	4
V5. Integrar o estudo do patrimonio no currículo axudaría a organizar as miñas clases.	0	1	2	3	4
V6. Resultaría moi positiva a colaboración entre materias para o traballo co patrimonio.	0	1	2	3	4
V7. Traballando o patrimonio local contribuiríase a que o alumnado coñecese máis o propio.	0	1	2	3	4
V8. Traballando o patrimonio local conseguiríase unha difusión da cultura da localidade.	0	1	2	3	4
V9. Traballando o patrimonio local conseguiríase que o alumnado valorase o seu entorno.	0	1	2	3	4
V10. Traballando co patrimonio local o alumnado identificaríase coa súa cultura e sensibilizaríase con ela.	0	1	2	3	4
V11. Pareceríame boa idea que diferentes organizacións e personalidades se achegasen ao centro para realizar actividades de educación patrimonial.	0	1	2	3	4



V12. Pareceríame boa idea facer saídas co alumnado a diversas organizacións e institucións para traballar co patrimonio.	0	1	2	3	4
V13. Que os concellos, museos e diversos organismos ofrecen ao centro materiais cos que poder traballar o patrimonio local sería moi positivo.	0	1	2	3	4
V14. Resultaría moi efectivo realizar talleres, obradoiros, charlas, etc., sobre educación patrimonial con persoas externas ao centro.	0	1	2	3	4
V15. Resultaría moi efectivo que o alumnado fixese traballos de investigación sobre patrimonio.	0	1	2	3	4
V16. Sería moi positivo que as familias se implicasen no traballo do centro sobre patrimonio (busca de información, entrevistas, coloquios, etc.).	0	1	2	3	4
V17. Sería moi positivo que os veciños e veciñas colaborasen co traballo do centro sobre patrimonio (entrevistas, historias de vida, relatos, etc.).	0	1	2	3	4
V18. Considero que as saídas do centro para realizar traballos de campo sobre el patrimonio local serían moi efectivas.	0	1	2	3	4
V19. Realizar traballos de creación de materiais sobre o patrimonio co alumnado sería moi positivo.	0	1	2	3	4
Pregunta aberta					
V20. Que temas che gustaría tratar nun programa de educación patrimonial arraigado ao entorno? Comenta as actividades que farías para o mesmo.					

Analízase a calidade do instrumento de recollida de información empregado. Compróbase a consistencia e a eficiencia da enquisa a través de dúas ferramentas complementarias:

- Análise e validación da enquisa por parte de 6 expertos externos (4 investigadores en Educación Histórica e Patrimonio de catro universidades españolas diferentes e 2 profesores en activo dos niveis de educación primaria e educación secundaria).
- Análise estatística da fiabilidade do cuestionario coa aplicación da Alfa de Cronbach.

En primeiro lugar, comentase cal foi a valoración do colectivo de expertos/as en relación a tres dimensións do instrumento: instrucións, aspectos formais e contidos. Esta valoración consta das puntuacións que se lle outorgaron a unha serie de ítems e dos comentarios e recomendacións realizados.

En conxunto, o cuestionario foi moi ben valorado, con puntuacións medias próximas ao máximo permitido (4) e cuns comentarios que modificaban cuestións puntuais ou melloraban o contexto da enquisa, pero non os seus aspectos de fondo. A filosofía, contidos e estrutura da enquisa foron validados de xeito unánime, detallándose só melloras concretas e moi específicas.

En termos xerais, a dimensión que peor valoracións recibiu é a relacionada coas instrucións da enquisa. En concreto, cuestións relativas ao anonimato foron as que máis comentarios concentraron e foron solucionadas de maneira previa á realización do traballo de campo. Igualmente, outro aspecto a mellorar foi a explicación previa do contexto e obxectivos da investigación.

En canto aos aspectos formais, houbo puntuacións moi elevadas en case todos os ítems, sendo a organización das preguntas o aspecto sobre o que se realizaron as principais aportacións de mellora.

Finalmente, os contidos foron valorados moi positivamente con practicamente ningún comentario destacable ao respecto.

En conxunto, pois, o cuestionario foi validado por un grupo de 6 expertos e expertas, que contribuíron á súa mellora con certas contribucións concretas. Tamén se recibiron comentarios, por exemplo, sobre a dificultade de “centrar” a pregunta aberta e a complexidade do seu tratamento posterior. Tal e como se apuntaba, a dispersión das respostas nesa pregunta foi elevada, polo que a información que aportan presenta certas dificultades á hora de sistematizalas. En conxunto, a calidade do cuestionario alcanza considérase elevada (Táboa 2).

**Táboa 2. Valoración do cuestionario de necesidades polo panel de expertos (valoracións de 1 a 4)**

<b>Categoría</b>	<b>ÍTEMS</b>	<b>Media</b>
<b>I. Valoración das instrucións</b>	Claridade na proposta xeral da enquisa	3,5
	Adecuación da terminoloxía empregada aos destinatarios	3,7
	Información proporcionada sobre confidencialidade e anonimato da enquisa	3,2
<b>II. Valoración dos aspectos formais</b>	Claridade das pautas de realización da enquisa dadas aos destinatarios	4,0
	Tamaño e fonte de letra empregados.	3,7
	Adecuación do vocabulario empregado aos destinatarios	3,8
	Claridade e concisión da enquisa	4,0
	Número de preguntas da enquisa	4,0
	Organización das preguntas da enquisa	3,5
<b>III. Valoración dos contidos</b>	Adecuación dos contidos da enquisa aos obxectivos do proxecto.	3,8
	Adecuación dos contidos da enquisa ao nivel dos destinatarios.	3,8
	Orde lóxica dos contidos presentados na enquisa.	3,7

Unha vez realizado o traballo de campo, procédese a comprobar a consistencia interna do cuestionario a partir do cálculo da Alfa de Cronbach. Este coeficiente serve para medir a fiabilidade do instrumento de medida que pondera as correlacións entre os diferentes ítems que o compoñen. Espérase que os ítems no seu conxunto midan

unha mesma cuestión definida previamente (neste caso, actitudes fronte aos programas de educación patrimonial). O resultado deste cálculo indicará se o cuestionario é consistente internamente e mide efectivamente o que se pretende medir con el.

Os valores que ofrece o Alfa de Cronbach sitúanse entre 0 e 1, onde 0 é o valor máis negativo. É dicir, canto máis cerca do 1 se sitúa o resultado, máis fiable é o instrumento analizado. Adoita asumirse como valores aceptable a partir de 0,7 para avalar a fiabilidade do cuestionario.

O valor do Alfa de Cronbach neste caso é de 0,75 e, polo tanto, indica un bo nivel de consistencia interna (Táboa 3).

**Táboa 3. Consistencia interna do cuestionario de necesidades:**

Valor da Alfa de Cronbach		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach baseada en elementos estandarizados	Nº de elementos
0,749	0,729	14

As diferentes preguntas do cuestionario pódense distribuír en torno a catro dimensións predefinidas en función dos diferentes aspectos que tratan. Os catro temas resultan complementarios entre si, mais difiren substancialmente nos seus contidos. É por iso que tamén se analiza a fiabilidade interna de cada un destes factores. En concreto, as dimensións nas que se divide o cuestionario son:

- D1. Formación e renovacións metodolóxicas
- D2. Papel que xoga o entorno
- D3. Metodoloxía e actividades
- D4. Resultados esperados

Tal e como se observa na Táboa 4, o valor do Alfa de Cronbach é positiva en cada unha das dimensións estudadas, especialmente na dimensión referida á metodoloxía e actividades a realizar onde a fiabilidade do instrumento é maior.

**Táboa 4. Fiabilidade das dimensións do cuestionario de necesidades**

Dimensións	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach baseada en elementos estandarizados	Nº de elementos
D1. Formación e renovacións metodolóxicas	,768	,760	6
D2. Papel que xoga a familia e o entorno	,690	,626	3
D3. Metodoloxía e actividades	,824	,821	6
D4. Resultados esperados	,793	,836	4

Para finalizar, un dos aspectos que ofrece a análise deste valor, é que presenta a posibilidade de avaliar canto melloraría (ou empeoraría) a fiabilidade da proba no caso de eliminar cada unha das variables que compoñen o cuestionario (Táboa 5).

Dimensión 1: Formación e renovacións metodolóxicas. Destacan tres cuestións que, de seren excluídas, empeoraría a fiabilidade do instrumento (V1, V3 e V4). En cambio, a eliminación da variable 6 suporía mellorar a fiabilidade global, xa que é a que ofrece resultados menos consistentes.

Dimensión 2: Papel das familias e entorno. Podería dicirse que a variable 7 non está a aportar unha mellora substancial á fiabilidade desta dimensión posto que a súa exclusión implicaría incrementar o valor de Alfa de maneira destacada (no resto de casos a relación é á inversa).

Dimensión 3: Metodoloxía e actividades. As cuestións previstas para analizar esta dimensión son o máis consistente de todo o cuestionario, de tal maneira que ningunha das variables incorporadas é susceptible de eliminarse.

Dimensión 4: resultados esperados. A exclusión da variable 19 contribuiría a mellorar a fiabilidade do cuestionario, mais en valores non demasiado destacables.

Táboa 5. Cuestionario de necesidades: Cambios na Alfa de Cronbach se fosen eliminadas algunhas variables

Dimensións	Variabes	Alfa de Cronbach
D1. Formación e renovacións metodolóxicas	V1. Contar con formación específica en educación patrimonial axudaría á miña labor docente	,688
	V2. Unhas xornadas teóricas e prácticas sobre educación patrimonial serían de gran axuda para a miña formación	,738
	V3. Gustaríame contar con materiais de traballo específicos para a educación patrimonial	,691
	V4. Realizar un programa integrado de educación patrimonial no que participe todo o centro pareceríame unha boa idea	,688
	V5. Integrar o estudo do patrimonio no currículo axudaría a organizar as miñas clases	,734
	V6. Resultaría moi positiva a colaboración entre materias para o traballo co patrimonio	,829
D2. Papel que xoga a familia e o entorno	V7. Que os concellos, museos e diversos organismos ofrecen ao centro materiais cos que poder traballar o patrimonio local sería moi positivo	,930
	V8. Sería moi positivo que as familias se implicasen no traballo do centro sobre patrimonio (busca de información, entrevistas, coloquios, etc.)	,055
	V9. Sería moi positivo que os veciños e veciñas colaborasen co traballo do centro sobre patrimonio (entrevistas, historias de vida, relatos, etc.)	,256
D3. Metodoloxía e actividades	V10. Pareceríame boa idea que diferentes organizacións e personalidades se achegasen ao centro para realizar actividades de educación patrimonial	,807
	V11. Pareceríame boa idea facer saídas co alumnado a diversas organizacións e institucións para traballar co patrimonio	,829
	V12. Resultaría moi efectivo realizar talleres, obradoiros, charlas, etc., sobre educación patrimonial con persoas externas ao centro	,802
	V13. Resultaría moi efectivo que o alumnado fixese traballos de investigación sobre patrimonio	,775
	V14. Considero que as saídas do centro para realizar traballos de campo sobre o patrimonio local serían moi efectivas	,745
	V15. Realizar traballos de creación de materiais sobre o patrimonio co alumnado sería moi positivo	,807

<b>D4. Resultados esperados</b>	V16. Traballando o patrimonio local contribuiríase a que o alumnado coñecese máis o propio	,770
	V17. Traballando o patrimonio local conseguiríase unha difusión da cultura da localidade	,647
	V18. Traballando o patrimonio local conseguiríase que o alumnado valorase o seu entorno	,728
	V19. Traballando co patrimonio local o alumnado identificaríase coa súa cultura e sensibilizaríase con ela	,833

Aínda que hai aspectos que poderían facer aínda máis consistente o cuestionario, optouse por non eliminar da análise ningunha das variables mencionadas posto que o valor e a información que aportan compensan con creces o potencial incremento da fiabilidade do instrumento (xa de por si, elevada).

En conxunto, pois, tanto o cuestionario no seu conxunto coma as súas dimensións conforman un instrumento de medida fiable, consistente e coherente cos obxectivos propostos. Aportan información de calidade e permiten medir con solvencia os aspectos que se predefiniron nas fases de deseño da investigación.

#### 3.1.1.1. Análise de datos

Realizouse unha análise descritiva e de frecuencias das variables da enquisa coa utilización do programa estatístico SPSS e apoiándose nun sistema de categorización elaborado a partir de Martín e Cuenca (2015) (Táboa 6). Os resultados da avaliación de necesidades recóllense na Publicación 1.

**Táboa 6. Sistema de categorización baseado en Martín e Cuenca (2015)**

Categorías	Variables	Indicadores	Descritores
Necesidades docentes (Items 1-6)	Formación do profesorado	Seminarios de formación	Xornadas teóricas e prácticas para formar o profesorado na educación patrimonial e favorecer o intercambio de experiencias.
		Materiais de traballo	Aporte de recursos materiais específicos para o desenvolvemento da educación patrimonial.

	Renovacións metodolóxicas	Programa integrado de educación patrimonial	Deseño e posta en práctica dun programa integrado de educación patrimonial, no que participe todo o centro educativo.
		Integración curricular	A educación patrimonial pode espertar maior sensibilización social canto máis arraigado estea o entorno próximo no currículo escolar.
		Traballo multidisciplinar	A colaboración entre materias pode contribuír a construír unha mirada educativa máis ampla para o traballo co patrimonio.
Traballo co patrimonio local (ítems 7-13)	Oportunidades	Coñecemento do propio	A través do traballo co patrimonio local contribúese a que o alumnado coñeza e comprenda onde vive.
		Difusión	A través do traballo co patrimonio local conséguese dar visión á cultura da localidade desde o centro educativo.
		Valorización	A través do traballo co patrimonio local os alumnos valoran o propio.
		Identización	A través do traballo co patrimonio local os alumnos identifícanse e sensibilízanse co propio.
	Relación educación formal- educación non formal	Asistencia ao centro	Persoal do concello, museos e diferentes organismos e institucións achéganse ao centro para realizar actividades no eido da educación patrimonial.
		Contacto con organismos e asociacións	Os alumnos saen do centro para achegarse a institucións, recursos patrimoniais, realizar traballos de investigación, etc.
		Recursos materiais específicos	As diversas institucións ofrecen diferentes materiais cos que poder traballar no centro.
Actividades de educación patrimonial (ítems 14-20)	Boas prácticas	Talleres con expertos externos	Diferentes personalidades achéganse ao centro para realizar talleres, obradoiros, charlas, coloquios, etc.
		Traballos de investigación	Os rapaces traballan de xeito autónomo, buscando información por si mesmos.
		Relación coas familias	As familias implícanse nos traballos do centro, colaboran en entrevistas, coloquios, busca da información, etc.



	Relación coa sociedade	Os veciños colaboran nos traballos do centro, entrevistas a maiores, historias de vida, relatos e lendas. O centro devolve o coñecemento á sociedade (redes de aprendizaxe).
	Saídas	Os alumnos saen do centro para realizar traballos de campo.
	Actividades de creación	Os alumnos realizan traballos de creación de materiais, motivando a creatividade e o traballo autónomo.
Programa integrado	Temas e actividades	Pregunta aberta

### 3.1.2. Procedemento e deseño do programa *Patrimonializarte*

Realízase unha primeira reunión informativa do programa nos centros nos que se desenvolve a avaliación de necesidades para implicar e incorporar ao profesorado participante.

Realízase un grupo de discusión co profesorado participante no que se consensúa a estrutura do proceso de realización do programa:

- Información para o alumnado da planificación e metodoloxía que se levará a cabo.
- Realización de tarefas de aula.
- Realización de tarefas conxuntas (festividades, transmisión de resultados de un curso a outro, exposicións).
- Avaliación do programa: avaliación do programa por parte de alumnado e profesorado.
- Transferencia de coñecementos á comunidade escolar e local.

Na segunda reunión de coordinación realízase outro grupo de discusión e acórdanse as funcións organizativas en cada centro (Táboa 7).

O deseño do programa baséase nos obxectivos extraídos da avaliación de necesidades e adáptanse aos contextos diferentes dos dous centros educativos nos que se leva a cabo.

Táboa 7. Funcións organizativas en cada centro

Funcións dos axentes implicados no programa	
Profesorado	Revisar a guía de contidos, actividades, competencias, obxectivos didácticos, criterios e estándares de avaliación entregada polo avaliador externo para propoñer cambios e melloras.
	Establecer o número de sesións de traballo e calendario anual, revisión de tarefas, e agrupamento do alumnado para o traballo no programa.
	Levar o seguimento do grao de consecución dos obxectivos da súa parte do programa.
	Guiar ao alumnado cara a aprendizaxe independente, motivándoo a traballar de forma autónoma e ofrecer toda a información e recursos que precisen durante a realización do programa.
	Avaliar o programa realizado en base aos criterios e estándares marcados nos instrumentos de avaliación.
Coordinador do programa no centro	Convocar ao profesorado participante para as reunións preparatorias e de seguimento do programa e comunicar posibles cambios na temporalización.
	Recoller os instrumentos de avaliación do profesorado.
	Resolver, xunto co avaliador externo, calquera dúbida que poida darse durante o desenvolvemento do programa.
Avaliador externo	Prestar a axuda necesaria en cada paso da aplicación do programa educativo.
	Durante a realización do programa realizará observación participante para cotexar a súa evolución, problemas ou posibles melloras.
	Elaborar unha guía do programa, con contidos, actividades, competencias, obxectivos didácticos, criterios e estándares de avaliación, para cada curso.
	Avaliar todo o proceso.

### 3.1.2.1. Contexto e participantes

O programa desenvólvese en dous centros educativos e nos tres niveis de educación obrigatoria: educación infantil, primaria e secundaria. Trátase dunha mostra intencional escollida en base a criterios de viabilidade e rendibilidade do programa. O primeiro centro é un Colexio Público Integrado (CPI) (Centro 1) que se localiza nunha área rural do interior da provincia de A Coruña (aproximadamente 3.000 habitantes). O segundo é un Colexio de Educación Infantil e Primaria (CEIP) (Centro 2) que se atopa nunha vila próxima á cidade

de A Coruña de aproximadamente 20.000 habitantes (máis de 30.000 no conxunto do concello).

Na avaliación de necesidades seleccionase unha mostra de 40 profesores das tres etapas educativas dos dous centros N=15 do Centro 1 e 25 do Centro 2. Case a metade imparte docencia en educación primaria (16/40) 12 dos 40 en educación infantil (12/40) e os 8 restantes en educación secundaria. A maioría conta cunha ampla experiencia docente: case a metade leva entre 10 e 20 anos traballando; seguidos por profesorado con experiencia inferior a 10 anos e en menor medida os que levan máis de dúas décadas como docentes.

O perfil formativo é relativamente homoxéneo (maioría de diplomadas e diplomados ou graduadas e graduados en educación primaria e infantil). Catro dos 40 teñen máis dunha titulación universitaria.

Dentro dos participantes na aplicación do programa podemos diferenciar dos grupos: a) axentes implicados directamente no proceso educativo: alumnado, N=111(na primeira fase) e N=86 (na segunda fase, posto que non participan 25 alumnos de 3º de primaria do Centro 2) e profesorado, N=12; b) axentes indirectos ou externos ao programa: familias, N= 43, e autoridades locais e xestores do patrimonio, N=3. A súa distribución móstrase na Táboa 8.

Entre o profesorado atópanse 2 de educación infantil, 3 de educación primaria e 7 de educación secundaria. Estes últimos imparten docencia en diferentes materias (Educación Física, Tecnoloxías da Información e da Comunicación, Música, Francés, Tecnoloxía, Lingua Galega e Literatura, Xeografía e Historia).

En canto ás familias, na fase 1 entrevistáronse a 11 dos tres niveles educativos: 9 das 11 persoas que cobren a enquisa son nais. Na fase 2 participan 33 familias. Os pais conforman só o 15% das enquisas cubertas. O 85% tiña un emprego no momento de realización da enquisa. Case a metade das familias corresponden ás de escolares de

educación infantil, sendo o grupo máis reducido o de educación secundaria.

Táboa 8. Participantes no programa *Patrimonializarte*

Axentes implicados directamente no proceso educativo										Axentes externos	
	Cursos e nivel	Alumnado	Profesorado	Total de alumnos por nivel			Total de profesorado por nivel			Familias	Autoridades locais/xestores do patrimonio
				Infantil	Primaria	Secundaria	Infantil	Primaria	Secundaria		
Centro 1	6º Infantil	15	1	39	60	12	2	3	7	22	2
	5º Primaria	10	1								
	2º ESO	12	7								
Centro 2	6º Infantil	24	1	21	1						
	2º Primaria	25	1								
	3º Primaria	25	1								

O grupo de autoridades locais e xestores do patrimonio está formado por tres persoas: unha técnica de cultura, unha monitora cultural e unha concelleira da administración local.

### 3.1.2.2. Obxectivos do programa

Os obxectivos que se pretenden lograr son:

- Identificar e analizar as percepcións previas e conceptos dos estudantes entorno ao patrimonio.
- Analizar a eficacia do traballo cooperativo entre etapas educativas (infantil, primaria e secundaria).
- Comprobar a eficacia da interdisciplinabilidade para o traballo co patrimonio.
- Estudar se enfocar o traballo co patrimonio a partir das emocións esperta curiosidade e a consecución de coñecementos por parte do alumnado.

- Contribuír ao desenvolvemento de modelos identitarios, valorando os elementos patrimoniais da contorna do alumnado.
- Contrastar se o estudo do patrimonio a través de programas de traballo innovadores reforza a identificación, sensibilización e actuación do alumnado alumno con e sobre a contorna próxima.
- Verificar en que medida o alumnado é consciente da necesidade de conservación e difusión do patrimonio.
- Comprobar a posibilidade de acción, difusión e conservación sobre o patrimonio coa realización do programa *Patrimonializarte* atendendo á súa repercusión na contorna.

### 3.1.2.3. Actividades realizadas

Os contidos e competencias adaptáronse a partir dos currículos oficiais que afectan aos niveis de educación infantil, *Decreto 330/2009*, do 4 de xuño, polo que se establece o currículo da educación infantil; educación primaria, *Decreto 105/2014*, do 4 de setembro, polo que se establece o currículo da educación primaria; e educación secundaria, *Decreto 86/2015*, do 25 de xuño, polo que se establece o currículo da educación secundaria obrigatoria e do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia (CCEOU, 2009; CCEOU, 2014; CCEOU, 2015).

Tívoise en conta a elevada carga de contidos ás que teñen que enfrontarse o profesorado para atender aos currículos oficiais. Por esta razón decídese adaptar os contidos do programa *Patrimonializarte* aos establecidos nos decretos citados, no canto de deseñar un programa afastado da práctica educativa que viñan realizando, o que podería aumentar o estrés do profesorado se tivese que ocuparse de máis contidos. Isto permite aplicar un programa alternativo e innovador, promovido desde fóra, sen deixar de cumprir cos contidos das programacións didácticas vixentes nos centros.

Pártese do patrimonio local, relacionándoo co territorio para conseguir maior identificación e sensibilización do alumnado co

patrimonio (Pinto e Zarbato, 2017; Palazón, 2016; Troitiño e Troitiño, 2018; Martín, 2016).

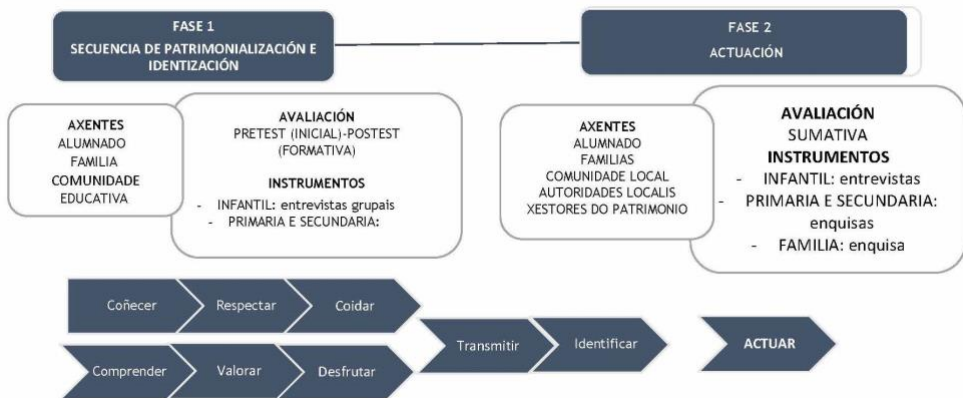
Promóvese a participación no programa desde diversas ramas de coñecemento para conseguir un enfoque interdisciplinario na educación patrimonial (Cambil e Fernández, 2016).

O programa divídese en dúas fases. Na Fase 1 (avaliación inicial e formativa) lévanse a cabo actividades relacionadas co patrimonio inmaterial. Preténdese que o alumnado se sensibilice e identifique co patrimonio local a partir de fotografías antigas que reflicten as formas de vida dos seus devanceiros e poden apreciarse cambios e continuidades que se deron na escola, oficios tradicionais e lugares.

Na Fase 2 (avaliación sumativa) realízanse actividades que tratan o patrimonio local, intanxible: música, e toponimia; e o patrimonio da localidade esquecido, ou escasamente presente para os e as escolares, coma o arqueolóxico: megalitismo e cultura castrexa. Preténdese que o alumnado o recoñeza, se conciencie e o poña en valor actuando sobre el. As actividades están orientadas a difundir o patrimonio local para convertelo nun patrimonio vivo para a comunidade (Prats, 2005).

Propónse un desafío ou produto final para que todos os grupos coincidan nalgún punto do programa. Nos dous centros realízanse exposicións abertas á comunidade escolar e local para transferir coñecemento e crear redes de aprendizaxe. A investigación realizada por todos os grupos participantes no programa inclúese no software de xeolocalización *Geoamentaty* (Centro 1). As TIC son ferramentas útiles para o estudo do patrimonio e son a base para introducirse nunha nova metodoloxía que contribúa á alfabetización dixital do alumnado (Gómez-Carrasco e Chaparro-Sainz, 2020; Ibáñez-Etxeberria, Fontal e Rivero, 2018; Ibáñez-Etxeberria, Gómez-Carrasco, Fontal e García-Ceballos, 2020).

Coa división do programa en dúas fases seguimos a secuencia significativa de procedementos para a educación patrimonial de Fontal: coñecer para comprender, comprender para respectar, respectar para valorar, valorar para coidar, coidar para desfrutar, e desfrutar para transmitir (Fontal, 2003). Con isto lógrase unha identificación co patrimonio. Súmase a esta investigación un novo chanzo nesta escada secuencial, que é a actuación (Fig. 2). É importante que os programas de educación patrimonial, ademais de cumprir cos obxectivos de adquisición de aprendizaxe por parte do alumnado, teñan impacto social fóra da aula con accións que favorezan unha relación sostible co patrimonio. Por iso, na Fase 2 céntrase a atención nas actividades de difusión e acción sobre o patrimonio.



**Figura 2. Secuencia de patrimonialización do programa *Patrimonializarte* baseada na proposta de Fontal (2003)**

As actividades deséñanse atendendo ás características de cada nivel educativo e ao contexto real de cada centro (Táboa 9).

En educación infantil incorpóranse xogos que favorezan motivación e a asimilación significativa de contidos e poténciase a expresión artística. En educación primaria foméntase a motivación cara o patrimonio con saídas de campo e facilítanselle recursos dixitais para

facer ao alumnado protagonista e axudarlles a realizar creacións audiovisuais propias. En educación secundaria utilízanse as TIC tamén para a que creen de contidos dixitais.





Táboa 9. Actividades realizadas no programa *Patrimonializarte*

		Fase 1	
		Centro 1	Centro 2
<b>Educación infantil</b>			
A1-C1	Traballo con fotografías antigas dixitalizadas da escola local	A1-C2	Traballo con fotografías antigas dixitalizadas da escola local
A2-C1	Realización de carteis comparativos: a escola de antes e a escola de agora	A2-C2	Visita de avós e avoas: historias da escola de antes
A3-C1	Presentación do traballo ao curso de EP	A3-C2	Realización de carteis comparativos: a escola de antes e a escola de agora
A4-C1	Visita de autora local: escritora de cantigas relacionadas co pasado do pobo (compartida EI, EP, ES)	A4-C2	Presentación do traballo ao curso de Educación Primaria
A5-C1	Preparación e inauguración da 1ª exposición (compartida EI, EP, ES)	A5-C2	Preparación e inauguración da 1ª exposición (compartida EI, EP)
		Centro 1	Centro 2
<b>Educación primaria</b>			
A1-C1	Sesión co alumnado de EI que presentan a súa investigación sobre os cambios e continuidades na escola	A1-C2	Sesión co alumnado de EI que presentan a súa investigación sobre os cambios e continuidades na escola (G1-G2)
A2-C1	Traballo con fotografías antigas dixitalizadas da súa localidade	A2-C2	Traballo con fotografías antigas dixitalizadas de oficios tradicionais (G1) e de lugares (G2) da súa localidade
A3-C1	Saída ao entorno real das fotografías dixitalizadas para tomar novas fotografías desde a mesma perspectiva e comprobar cambios e continuidades	A3-C2	Creación dun itinerario con <i>Google Maps</i> para situar os lugares (G1-G2)
A4-C1	Impresión das fotografías e elaboración de carteis comparativos e localización no mapa	A4-C2	Saída ao entorno real das fotografías dixitais para tomar novas fotografías desde a mesma perspectiva e comprobar cambios e continuidades (G1-G2)

A5-C1	Presentación do traballo ao curso de ES	A5-C2	Realización de anuncios publicitarios da época na que se realizaban os oficios (G1) e realización de carteis comparativos da localidade (G2)
A6-C1	Visita de autora local: escritora de cantigas relacionadas co pasado do pobo (compartida EI, EP, ES)	A6-C2	Visita dun avó para mostrar o oficio de cesteiro: importancia dos oficios tradicionais (G1)
A7-C1	Preparación e inauguración da 1ª exposición (compartida EI, EP, ES)	A7-C2	Sesión compartida entre G1-G2 para presentar os seus traballos e preparación e inauguración da 1ª exposición (compartida EI, EP)
<b>Centro 1</b>			
<b>Educación secundaria</b>			
A1-C1	Sesión co alumnado de EP que presentan a súa investigación sobre os cambios e continuidades na localidade		
A2-C1	Lectura das cantigas sobre o pasado da localidade da autora local		
A3-C1	Visita de autora local: cantigas relacionadas co pasado do pobo (compartida EI, EP, ES)		
A4-C1	Relación das cantigas coas fotografías antigas dixitalizadas da localidade		
A5-C1	Realización dun guión para a creación dun documento audiovisual e gravación de voces en off		
A6-C1	Maquetación do vídeo co software <i>Cyberlink Power Director</i>		
A7-C1	Preparación e inauguración da 1ª exposición (compartida EI, EP, ES)		

Fase 2		
Centro 1		Centro 2
Educación infantil		
A1-C1	Visita a un dolmen local. Busca de tarxetas escondidas no recinto do dolmen que conteñen debuxos relacionados co megalitismo. Explicación da cultura megalítica en base aos debuxos	A1-C2 Introdución sobre megalitismo e cultura castrexa: un dolmen e un castro locais. Debate sobre estado de conservación e medidas para coidalos
A2-C1	Debate sobre o estado de conservación e medidas para coidalo	A2-C2 Realización dunha bufanda xigante para cubrir o dolmen e un termómetro (acción reivindicativa dada a súa mala conservación)
A3-C1	Realización dunha bufanda xigante para cubrir o dolmen (acción reivindicativa dado o seu mal estado de conservación)	A3-C2 Participación na creación dun documental sobre o estado de conservación do dolmen e o castro (compartida con G1 de EP): saída para gravación e colocación de bufanda e termómetro
A4-C1	Saída ao dolmen para colocar a bufanda	A4-C2 Realización dunha maqueta do dolmen (compartida con G1 de EP)
A5-C1	Preparación e inauguración da exposición final aberta á comunidade local (compartida con EP e ES)	A5-C2 Preparación e inauguración da exposición final aberta á comunidade educativa (compartida con G1 de EP)
Centro 1		Centro 2
Educación primaria		
A1-C1	Concepto de patrimonio. O dolmen local	A1-C2 Introdución sobre megalitismo e cultura castrexa: un dolmen e un castro locais. Debate sobre estado de conservación
A2-C1	Análise de notas de prensa sobre o estado de conservación do dolmen	A2-C2 Análise de notas de prensa sobre o estado de conservación do dolmen e do castro
A3-C1	Creación dun documental audiovisual sobre o estado de conservación do dolmen e a súa importancia: saída ao dolmen para gravar e maquetación na aula co programa <i>Cyberlink Power Director</i>	A3-C2 Elaboración dun guión para a creación dun documental audiovisual sobre o estado de conservación do dolmen e do castro

A4-C1	Investigación sobre un grupo de pandeireteiras local	A4-C2	Saída ao dolmen e ao castro para gravar (compartida con EI) e maquetación na aula co programa <i>Cyberlink Power Director</i>
A5-C1	Visita das pandeireteiras ao colexio (compartida con ES): entrevista	A5-C2	dunha maqueta do dolmen (compartida con G1 de EP):
A6-C1	Preparación dunha canción das pandeireteiras para interpretar no Festival de Fin de Curso	A6-C2	Preparación e inauguración da exposición final aberta á comunidade educativa (compartida con EI)
A7-C1	Preparación e inauguración da exposición final aberta á comunidade local (compartida con EI e ES)		
<b>Centro 1</b>			
<b>Educación secundaria</b>			
A1-C1	Toponimia local: investigación de campo		
A2-C1	Música local. Busca de información sobre as pandeireteiras, visita das pandeireteiras ao colexio (compartida con EP): entrevista		
A3-C1	Análise e creación de partituras a partir das cancións. Creación dun blog con gravacións, partituras e información do grupo musical		
A4-C1	Patrimonio material esquecido: castros e dolmen locais. Investigación e creación dunha maqueta 3D a partir das curvas de nivel da localidade		
A5-C1	Deseño e impresión do dolmen en 3D cos programas: <i>BlocksCAD</i> e <i>Ultimaker Cura</i>		
A6-C1	Utilización do software <i>Geoamentaty</i> para a creación de itinerarios con puntos de interese con información de toda a investigación realizada durante o programa		
A7-C1	Preparación e inauguración da exposición final aberta á comunidade local (compartida con EI e EP)		

### 3.1.2.4. Instrumentos e sistemas de categorización

Os instrumentos, aínda que son iguais para os dous centros na súa forma, difiren nalgúns contidos pois adáptanse aos diferentes contextos.

Os instrumentos do alumnado, na Fase 1 consisten no deseño para educación infantil de dúas entrevistas grupais semiestruturadas (pre-test-pos-test: avaliación inicial e formativa). Para o alumnado de educación primaria e secundaria deséñanse dúas enquisas de respostas múltiples (pre-test-post-test). Para a Fase 2 (avaliación sumativa) deséñanse dous instrumentos para educación infantil. O primeiro, un test proxectivo gráfico no que o alumnado debuxa sobre as súas percepcións e expectativas sobre a conservación do patrimonio. O segundo instrumento é unha entrevista grupal semiestruturada composta por 10 ítems. Para educación primaria confórmase un instrumento de recollida de información (texto reflexivo) para a posterior análise de contido sobre a súa percepción sobre o patrimonio. O segundo instrumento é unha enquisa con 16 ítems de resposta aberta. Para a avaliación en educación secundaria deséñase un instrumento consistente na gravación, por parte do alumnado, dunha vídeo-cápsula para a posterior análise de contido. Distribúese tamén unha enquisa de 18 ítems de resposta aberta.

Para recoller as opinións do profesorado sobre as aprendizaxes do alumnado e sobre o programa, deséñanse dous instrumentos. Para a avaliación formativa, unha enquisa online composta por 20 preguntas abertas. Na avaliación sumativa outra enquisa online de 21 preguntas abertas.

Ás familias entrégaselles enquisas escritas de preguntas de resposta abertas nas dúas fases. Na avaliación formativa a enquisa está formada por 14 ítems e na sumativa por 16.

Para ás autoridades locais e xestores do patrimonio, que participan na avaliación sumativa, deséñanse un cuestionario online de 14 ítems con resposta aberta.

Ademais destes instrumentos lévase a cabo a técnica da observación participante durante todo o proceso (Stake, 1995). Os instrumentos para a recollida de información son as notas de campo e as gravacións en audio.

Nas táboas 10, 11, 12 e 13 preséntase unha síntese dos diferentes instrumentos e sistemas de categorización para alumnado (os resultados recóllense na Publicación 3) profesorado, familias, autoridades locais e xestores do patrimonio (os resultados forman parte da Publicación 4).



Táboa 10. Instrumentos e sistemas de categorización do alumnado

<b>Educación infantil</b>		
<b><i>Fase 1 - Avaliación inicial - Pre-test</i></b>		
<b>Categorías</b>	<b>Ítems</b>	
<b>C1.</b> Exploración do entorno e formas de vida no pasado e no presente	Que vedes nas fotografías?	
	Cales son as fotografías máis antigas? Vamos a ordenalas.	
	Quen poderían ser estas persoas? Poderían ser os vosos avós e avoas?	
<b>C2.</b> Paso do tempo: cambios e continuidades	Que cambiou desde a escola dos vosos avós e avoas á vosa? (Vestimenta, edificio, mobiliario, xoguetes...)?	
	Gústavos máis a escola á que ían os vosos avós e avoas ou a vosa? Por que?	
<b>C3.</b> Capacidades afectivas e emocións	Por que pensades que a xente garda estas fotografías?	
	Credes que lles gustaría aos vosos avós e avoas ter estas fotografías? Por que?	
<b><i>Avaliación formativa - Post-test</i></b>		
<b>Categorías</b>	<b>Ítems</b>	
<b>C1-C3</b>	1-7	
<b>C4.</b> Valoración da metodoloxía utilizada	Gustouvos facer actividades con fotografías?	
	Gustouvos debuxar carteis?	
	Preguntásteslle aos vosos avós e avoas sobre cando eles ían a escola? Que vos contaron?	
	Gustouvos presentarlles o voso traballo ao alumnado de educación primaria?	
Viñeron os vosos pais á exposición? Que vos contaron sobre ela?		
<b><i>Sistema de categorización</i></b>		
<b>Categorías</b>	<b>Variables</b>	<b>Descritores</b>
<b>C1.</b> Exploración do entorno e formas de vida	<b>V1.</b> Nivel alto	Recoñecen o entorno pasado mediante fotografías antigas, as formas de vida dos seus avós e avoas, e as características da escola no pasado (edificios, didáctica...)
	<b>V2.</b> Nivel intermedio	
	<b>V3.</b> Nivel baixo	
	<b>V4.</b> Novos descubrimentos	Durante el transcurso da entrevista os alumnos adquiriron algúns coñecementos novos sobre o entorno e as formas de vida do pasado

C2. Paso do tempo: cambios e continuidades	V1. Nivel alto	Recoñecen o paso do tempo mediante fotografías en branco e negro e mencionan cambios e continuidades que se deron desde a escola dos seus avós e avoas e a súa (vestimenta, formas de vida, entorno, instrumentos, ferramentas, etc.)
	V2. Nivel intermedio	
	V3. Nivel baixo	
C3. Capacidades afectivas e emocións	V1. Nivel alto	Desenvolveron capacidades afectivas e emocións con respecto á escola do pasado. Recoñecen que prefiren a súa escola que a de antes polas comodidades que eles teñen e os seus avós e avoas non tiñan
	V2. Nivel intermedio	
	V3. Nivel baixo	
C4. Valoración da metodoloxía utilizada	V1. Nivel alto	Valoración alta sobre a metodoloxía utilizada no programa
	V2. Nivel intermedio	
	V3. Nivel baixo	
<b>Fase 2 - Avaliación sumativa - Test proxectivo gráfico</b>		
<b>Categorías</b>	<b>Preguntas</b>	
C1. Percepcións sobre o estado de conservación do patrimonio	Que hai no dolmen que está mal?	
C2. Expectativas sobre a conservación do patrimonio	Como estaría mellor?	
<b>Sistema de categorización</b>		
<b>Categorías</b>	<b>Variables</b>	<b>Descritores</b>
C1. Percepcións sobre o estado de conservación do patrimonio	V1. Conservación	O dolmen está mal coidado (fendeduras, faltan elementos).
	V2. Acción humana	A xente non respecta o coidado do dolmen (por exemplo: sóbense nas pedras)
	V3. Información adicional	Expresión de percepcións diferentes ás das variables anteriores, baseadas nos coñecementos adquiridos sobre os elementos patrimoniais
C2. Expectativas sobre a conservación do patrimonio	V1. Conservación	El dolmen está coidado (non existen fendeduras, os seus elementos consérvanse)
	V2. Acción humana	A xente respecta o coidado do dolmen (por exemplo: non se soben nas pedras)



	V3. Información adicional	Expresión de percepcións diferentes ás das variables anteriores, baseadas nos coñecementos adquiridos sobre os elementos patrimoniais
<b>Avaliación sumativa - Entrevista grupal</b>		
<b>Categorías</b>	<b>Ítems</b>	
C1. Coñecementos adquiridos	Para que servían os dolmens?	
	Como se construían os dolmens/castros?	
	A que se dedicaban os homes e mulleres desa época?	
	Coñeces algunha lenda que conte como se construíu o dolmen/castro?	
C2. Conciencia de conservación	O dolmen/castro está been coidado? Vistes algunha cousa mala nel? Que cousa?	
C3. Capacidades afectivas e emocións	Credes que é bo coidar o dolmen/castro? ¿Para que?	
	Contásteslle a alguén como está o dolmen/castro? Gustaríavos dicirlles a todos o bo que é coidalo?	
C4. Valoración da metodoloxía utilizada	Gustouvos coñecer o dolmen/castro e ir visitalo? Por que?	
	Gustouvos facer unha bufanda/termómetro para conservar o dolmen? Por que?	
	Gustouvos ensinarlle a todo o mundo o voso traballo na exposición? Por que?	
	Que actividade das que fixestes vos gustou máis? Por que?	
<b>Sistema de categorización</b>		
<b>Categorías</b>	<b>Variables</b>	<b>Descritores</b>
C1. Coñecementos adquiridos	V1. Nivel alto	Coñecen a función dos elementos patrimoniais, como se construíron, as características da sociedade da época e algunha lenda ou conto
	V2. Nivel intermedio	
	V3. Nivel baixo	
C2. Conciencia de conservación	V1. Nivel alto	Sabén que os elementos patrimoniais non están ben coidados e recoñecen diversos elementos que fan perigar a súa conservación.
	V2. Nivel intermedio	
	V3. Nivel baixo	
C3. Capacidades afectivas e emocións	V1. Nivel alto	Desenvolveron un sentimento de identidade e apego cos elementos patrimoniais, defenden a súa conservación e difúndeno á comunidade.
	V2. Nivel intermedio	
	V3. Nivel baixo	

C4. Valoración da metodoloxía utilizada	V1. Nivel alto	Valoración sobre a metodoloxía utilizada no programa
	V2. Nivel intermedio	
	V3. Nivel baixo	
<b>Educación primaria</b>		
<i>Fase 1 - Avaliación inicial - Pre-test</i>		
Categorías	Ítems	
C1. Percepcións sobre o patrimonio	<p>Que e o máis importante que hai para ti no teu pobo?</p> <p>Edificios e monumentos importantes, como igrexas, o dolmen/castro, que son visitados polos turistas.</p> <p>Toda a cultura do pobo (música, monumentos, natureza, ciencia, lingua, oficios tradicionais, festas, etc.).</p> <p>Non o sei.</p> <p>A paisaxe que nos rodea.</p>	
C2. Cambios e continuidades	<p>Que cambiou do pobo desde que os teus avós e avoas ían ao colexio?</p> <p>Creo que cambiou o edificio do colexio.</p> <p>Creo que cambiou o edificio do colexio, pero non como dan clase os profesores e profesoras.</p> <p>Non cambiou nada.</p> <p>Creo que desapareceron moitos edificios antigos do pobo.</p> <p>Que pensas que se debe facer cos edificios antigos?</p> <p>Conservalos e darlles un novo uso.</p> <p>É mellor construír edificios novos.</p> <p>Non o sei.</p> <p>Conservalos e coñecelos para saber como vivían os nosos avós e avoas.</p>	
C3. Valoración do patrimonio	<p>Na túa casa hai fotografías antigas?</p> <p>Non, non gardamos fotos antigas.</p> <p>Si, os meus avós e os meus pais gárdanas porque son os seus recordos.</p> <p>Non o sei.</p> <p>Si, gardámolas porque nos contan como foi o noso pasado e é importante conservalas porque son importantes para nós.</p>	

	<p>Credes que teñen valor para os voso avós e avoas as fotografías de cando eran pequenos?          Si, porque son recordos bonitos que poden gardar.          Si, porque contan moitas historias de como era o pobo fai anos.          Non o sei.          Non, son mellores as fotografías actuais.</p>
	<p>¿Son importantes para ti as fotografías de cando eras pequeno?          Si, son recordos da miña infancia que me gustaría conservar.          Si, ao mellor dentro de uns anos serven para ver como era o pasado.          Non o sei.          Non, dentro duns anos non terán valor.</p>
<b>Fase 1 - Avaliación formativa - Post-test</b>	
<b>Categorías</b>	<b>Ítems</b>
<b>C1-C3</b>	1-6
<b>C4. Aprendizaxes significativos</b>	<p>Descubriches algo sobre o teu pobo traballando con fotografías antigas?          Coñecin os cambios entre a escola e os edificios de antes e os de agora.          Deime conta de que as fotografías ensínannos a coñecer o noso pasado.          Non o sei.          Non, non descubrín nada novo.</p>
<b>C5. Valoración da metodoloxía utilizada</b>	<p>¿Gustouche a saída do colexio para realizar fotografías?          Si, es interesante ver como han cambiado las cosas a través de la fotografía.          Si, saír da escola é moi divertido e aprendín cousas novas.          Foi divertido porque non tivemos clase.          Non, no me gustou facer fotografías.</p> <p>Gustouche facer carteis?          Si, gustoume moito debuxar e escribir nos carteis.          Si, puiden poñer nos carteis o que aprendín nas actividades.          Gustoume máis facer fotografías.          Non, no me gusta facer carteis con fotografías, debuxos ou texto.</p>

Que che pareceu que viñeran os alumnos/as de EI a explicaros o seu traballo?  
 Había cousas interesantes sobre a escola de antes e a de agora.  
 Traballaron moito, o seu traballo é moi bonito.  
 Creo que é mellor que o que nos ensinaron o explicara o profesor/a.  
 Non me gustou.

Que che pareceu ir a explicarlle aos alumnos/as de EI/ES o voso traballo?  
 Ensinámoslle cousas que eles non sabían.  
 Tratáronnos moi ben, estiven moi a gusto.  
 Creo que sería mellor que o que explicamos nós o explicara o profesor/a.  
 Mal, non me gustou nada ir a ensinarlles o noso traballo.

Alguén da túa casa veu ver o voso traballo na exposición?  
 Si, gustoulle moito o meu traballo e faláronme sobre el.  
 Si, ensineille o traballo que fixemos todos e gustoulle mucho.  
 Non, non viñeron.  
 Non, creo que é mellor que cada un leve o seu traballo á casa.

**Fase 2 - Avaliación sumativa - Texto reflexivo: "Que é para ti o patrimonio? Pon algún exemplo".**

**Sistema de categorización**

Categorías	Variables	Descritores
C1. Coñecementos adquiridos	V1. Nivel alto	Coñece o seu patrimonio próximo, fai referencias a elementos traballados durante o programa e explica algunha das súas características.
	V2. Nivel intermedio	
	V3. Nivel baixo	
C2. Conciencia de conservación	V1. Nivel alto	Recoñece a necesidade de conservar o patrimonio, dálle importancia e ofrece solucións para o coidado e a difusión dos elementos.
	V2. Nivel intermedio	
	V3. Nivel baixo	
C3. Capacidades afectivas e emocións	V1. Nivel alto	Desenvolveu un sentimento de identidade e apego co seu patrimonio próximo, defende a súa conservación e a necesidade de difundir esas emocións á comunidade.
	V2. Nivel intermedio	
	V3. Nivel baixo	

**Avaliación sumativa - Enquisa (C1=Centro 1)- (C2=Centro 2)**

Categorías	Ítems
C1. Coñecementos adquiridos	C1. Que función tiña o dolmen?
	C2. Para que servía o dolmen? E o castro?

	C1. Como se construían os dolmens?	
	C1-C2. A que se dedicaban os homes e mulleres desa época?	
	C2. Coñeces algunha lenda sobre o dolmen ou o castro?	
	C1. Coñeces algunha lenda sobre o dolmen?	
	C2. O dolmen e o castro están ben coidados? Por que?	
	C1. Que información sacaches da entrevista ás Pandeireteiras?	
	C2. Viches algunha cousa mala neles? Conta cales.	
<b>C2. Conciencia de conservación</b>	C1. O dolmen está ben coidado? Que accións viches no dolmen que o prexudican?	
	C2. Cres que é necesario coidar o dolmen e o castro? Por que?	
	C1. Crees que a música das Pandeireteiras é coñecida pola xente? Por que?	
	C1-C2. Falaches con alguén do estado de conservación no que está o dolmen/castro? Que lle dixeches?	
<b>C3. Capacidades afectivas e emocións</b>	C1. Crees que é necesario coidar o dolmen? ¿Por que?	
	C2. Pareceche necesario ensinar a todo o mundo como habería que coidalo?	
	C2. Gustouche visitar o dolmen e o castro? Por que?	
	C1. Crees que a música tradicional é importante para o voso pobo? ¿Por que?	
	C2. Gustouche realizar un vídeo documental sobre o dolmen e o castro? ¿Por que?	
	C1. Gustouche visitar o dolmen? Por que?	
	C2. Gustouche facer a maqueta? ¿Por que?	
	C1. Gustouche realizar un vídeo documental sobre o dolmen? Por que?	
<b>C4. Valoración da metodoloxía utilizada</b>	C1. Gustouche a visita das Pandeireteiras? Por que?	
	C1-C2. Que actividade das que realizaches che gustou máis? Por que?	
	C1. Gustouche interpretar as cancións das Pandeireteiras? Por que?	
	C2-C2. Gustaríache seguir traballando sobre o patrimonio? Por que?	
	C1-C2. Gustouche ensinarlle a todo o mundo o voso traballo na exposición? Por que?	
<b>Sistema de categorización</b>		
<b>Categorías</b>	<b>Variabes</b>	<b>Descritores</b>
<b>C1. Coñecementos adquiridos</b>	V1. Nivel alto	Coñece a función dos elementos patrimoniais, como se construíron, as características da sociedade da época e as súas lendas.
	V2. Nivel intermedio	
	V3. Nivel baixo	

<b>C2.</b> Conciencia de conservación	V1. Nivel alto	Sabe que os bens patrimoniais non están ben coidados e reconece todos os elementos que fan perigar a súa conservación. Sabe que a música do grupo estudiado non é coñecida pola xente e reconece que iso é un problema.
	V2. Nivel intermedio	
	V3. Nivel baixo	
<b>C3.</b> Capacidades afectivas e emocións	V1. Nivel alto	Desenvolveu un sentimento de identidade e apego cos elementos patrimoniais, defende a súa conservación e a necesidade de difundilo á comunidade.
	V2. Nivel intermedio	
	V3. Nivel baixo	
<b>C4.</b> Valoración da metodoloxía utilizada	V1. Nivel alto	Valoración sobre a metodoloxía utilizada.
	V2. Nivel intermedio	
	V3. Nivel baixo	

**Educación secundaria**

**Fase 1 - Avaliación inicial - Pre-test**

<b>Categorías</b>	<b>Ítems</b>
<b>C1.</b> Percepcións sobre o patrimonio	Que é o máis importante que hai para ti no teu pobo? Edificios e monumentos importantes, como igrexas, o dolmen/castros, que son visitados polos turistas. Toda a cultura do pobo (música, monumentos, natureza, ciencia, lingua, oficios tradicionais, festas, etc.). Non o sei. A paisaxe que nos rodea.
	Cres que cambiou moito a escola e o seu entorno desde que os teus avós e avoas ían ao colexio ata hoxe en día? Creo cambiou o edificio do colexio. Creo que cambiou o edificio do colexio, pero non como dan clase os profesores. Non cambiou nada. Creo que desapareceron moitos edificios antigos do pobo.
<b>C2.</b> Cambios e continuidades	Cres que é importante conservar edificios antigos e coñecer a súa historia? Si, conservalos e darlles un novo uso. É mellor construír edificios novos. Non o sei. Si, conservalos e coñecelos para saber como vivían os nosos avós e avoas.

C3. Valoración do patrimonio	<p>É importante conservar fotografías antigas?          Non, son fotos moi antigas.          Si, para a xente que aparece nelas é importante gardar eses recordos.          Non o sei.          Si, porque nos contan como foi o noso pasado, son importantes para todos.</p> <hr/> <p>Credes que teñen valor para os vossos avós e avoas as fotografías de cando eles eran pequenos?          Si, porque son recordos bonitos que poden gardar.          Si, porque contan moitas historias de como era o pobo fai anos.          Non o sei.          Non, son mellores as fotografías actuais.</p> <hr/> <p>En cada pobo existe xente que toca algún instrumento, pinta, escribe, etc. É importante conservar as súas obras?          Si, porque iso na actualidade resúltalle divertido á xente.          Si, conservalas para o futuro porque así saberán como éramos.          Conservalas é importante porque algunhas cóntannos como foi o pasado.          Non, só para a xente á que lle guste iso.</p>
<b>Fase 1 - Avaliación formativa - Post-test</b>	
<b>Categorías</b>	<b>Ítems</b>
C1-C3	1-6
C4. Aprendizaxes significativos	<p>Descubraches algo sobre o teu pobo co traballo que fixeches?          Coñecín os cambios entre a escola e os edificios de antes e os de agora.          Deime conta de que as fotografías e as cantigas nos ensinan a coñecer o noso pasado.          Non o sei.          Non, non descubrín nada novo.</p>
C5. Valoración da metodoloxía utilizada	<p>Gustouche traballar coas cantigas da autora local?          Si, puiden ver como os cambios que aparecían nas fotos tamén aparecían nas cantigas.          Si, gustoume que viñera ao colexio porque non tivemos clase.          Non o sei.          Non, traballar con cantigas non me ensinou ningún cambio no meu pobo.</p> <hr/> <p>Gustouche crear vídeos?          Si, gústame moito facer vídeos.</p>

	<p>Si, paréceme unha boa forma de mostrar o noso traballo a outra xente. Non o sei. Non, non me gustan os vídeos, prefiro as cantigas.</p>
	<p>Que che pareceu que viñeran os alumnos/as de EP a explicarnos o seu traballo? Ben, fixeron cousas boas e vimos que traballaron moito. Ben, ao non saber nada do tema enfocáronnos no traballo que tiñamos que empezar nós. Non o sei. Mal, os de primaria saben menos de iso ca nós.</p>
	<p>Alguén da tu casa veu a ver o voso traballo na exposición? Si, gustoulle moito o traballo e faláronme sobre el. Si, ensineille o traballo que fixemos todos e gustoulle moito. Non, non viñeron. Non, creo que é mellor que cada un leve o seu traballo á casa.</p>

**Fase 2 - Avaliación sumativa - Vídeo-cápsula: “Que é para ti o patrimonio? Pon algún exemplo”.**

**Sistema de categorización**

<b>Categorías</b>	<b>Variables</b>	<b>Descritores</b>
<b>C1.</b> Coñecementos adquiridos	<b>V1.</b> Nivel alto	Coñece o seu patrimonio próximo, fai referencias a elementos traballados durante o programa e explica algunha das súas características.
	<b>V2.</b> Nivel intermedio	
	<b>V3.</b> Nivel baixo	
<b>C2.</b> Conciencia de conservación	<b>V1.</b> Nivel alto	Recoñece a necesidade de conservar o patrimonio e ofrece solucións para o coidado e a difusión dos elementos.
	<b>V2.</b> Nivel intermedio	
	<b>V3.</b> Nivel baixo	
<b>C3.</b> Capacidades afectivas e emocións	<b>V1.</b> Nivel alto	Desenvolveu un sentimento de identidade e apego co seu patrimonio próximo, defende a súa conservación e a necesidade de difundir esas emocións á comunidade.
	<b>V2.</b> Nivel intermedio	
	<b>V3.</b> Nivel baixo	

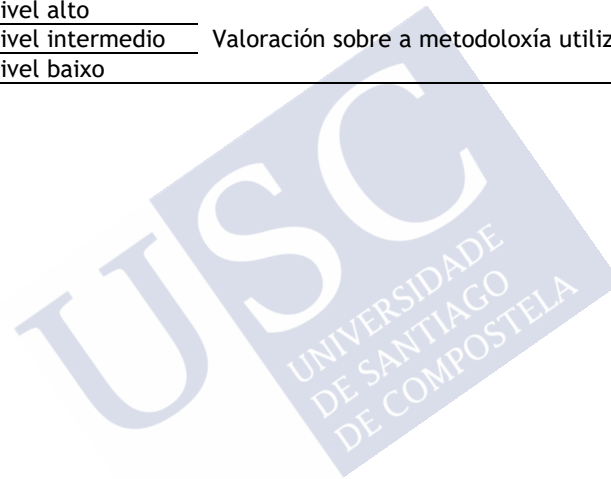
**Avaliación sumativa - Enquisa**

<b>Categorías</b>	<b>Ítems</b>
<b>C1.</b> Coñecementos adquiridos	Que información obtiveches no voso traballo sobre a toponimia local?
	Que información obtiveches no voso traballo sobre as Pandeireteiras?
	Que información obtiveches no voso traballo sobre a cultura castrexa e os castros que se encontran na localidade?



C2. Conciencia de conservación	Cres que as persoas do voso entorno coñecen a toponimia local?	
	Cres que existe un coñecemento no pobo sobre a música tradicional da súa localidade e en concreto do grupo?	
	Cres que os castros que se atopan na localidade están ben conservados? Pensas que son coñecidos pola poboación?	
C3. Capacidades afectivas e emocións	Cres necesario difundir a toponimia da vosa localidade? Por que cres que é importante?	
	Paréceche necesario difundir información sobre os grupos de música tradicional do voso pobo? Por que crees que é importante?	
	Pensas que é necesario actuar sobre o estado de conservación dos castros da vosa localidade? Por que cres que é importante?	
C4. Valoración da metodoloxía utilizada	Que che pareceu traballar sobre toponimia?	
	Que che pareceu traballar sobre música tradicional do voso pobo?	
	Que che pareceu traballar sobre os castros do voso pobo?	
	Paréceche útil a actividade de xeolocalización levada a cabo co programa <i>Geo Aumentaty</i> ? Por que?	
	Paréceche útil difundir o voso traballo en medios online, como a páxina web do Concello? ¿Por que?	
	Que che pareceu traballar na recreación en maqueta do concello a partir das súas curvas de nivel? Pensas que localizar nela os castros existentes na localidade e expoñela á comunidade servirá de algo?	
	Podes dar a tu opinión sobre a importancia de realizar unha exposición aberta á comunidade con todo o traballo realizado por vós no programa <i>Patrimonializarte</i> ?	
	Que actividade che gustou máis? Con cal aprendiches máis?	
Gustaríache seguir traballando nos cursos seguintes sobre o patrimonio? Por que?		
<b>Sistema de categorización</b>		
<b>Categorías</b>	<b>Variables</b>	<b>Descritores</b>
C1. Coñecementos adquiridos	V1. Nivel alto	Mostra coñecementos sobre os elementos patrimoniais da súa localidade.
	V2. Nivel intermedio	
	V3. Nivel baixo	

<b>C2.</b> Conciencia de conservación	<u>V1. Nivel alto</u>	Sabe que na localidade non se coñecen os seus elementos patrimoniais e reconece que iso é un problema
	<u>V2. Nivel intermedio</u>	
	<u>V3. Nivel baixo</u>	
<b>C3.</b> Capacidades afectivas e emocións	<u>V1. Nivel alto</u>	Manifesta un sentimento de identidade e apego cos elementos patrimoniais, defende a súa conservación e a necesidade de difundilo á comunidade
	<u>V2. Nivel intermedio</u>	
	<u>V3. Nivel baixo</u>	
<b>C4.</b> Valoración da metodoloxía utilizada	<u>V1. Nivel alto</u>	Valoración sobre a metodoloxía utilizada
	<u>V2. Nivel intermedio</u>	
	<u>V3. Nivel baixo</u>	



Táboa 11. Instrumentos e sistemas de categorización do profesorado

<i>Fase 1 - Avaliación formativa- Enquisa</i>		
<b>Categorías</b>	<b>Ítems</b>	
<b>C1. Logros parciais del programa</b>	Cres que o alumnado adquiriu o coñecemento suficiente sobre o seu patrimonio local?	
	Cres que se conseguiu o obxectivo de que o alumnado se sensibilizase e identificase co patrimonio local?	
	Cres que se estableceron boas relacións cos familiares e veciños participantes no programa?	
	Que outros beneficios non contemplados no programa cres que se lograron?	
<b>C2. Pertinencia dos contidos</b>	Cres que os contidos do programa se adaptaron ao alumnado e foron asimilados con facilidade?	
	Os contidos presentes no programa estiveron ben relacionados entre si?	
	Participou o alumnado activamente no desenvolvemento das actividades?	
<b>C3. Utilidade das actividades</b>	As actividades tiveron un grao de dificultade adaptado ao alumnado?	
	Se xurdiu algún contratempo, ¿foi resolto sen problemas?	
	Cres que foron adecuadas as actividades para lograr que o alumnado se sensibilizase e identificase co patrimonio tratado?	
	Pensas que o profesorado participante no programa demostrou estar formado para o desenvolvemento dun programa de educación patrimonial?	
<b>C4. Adecuación dos recursos</b>	Foron adecuados os recursos materiais achegados para a realización do programa?	
	Axustáronse as actividades ao tempo previsto?	
	Cres que foron pertinentes os espazos escollidos para a realización de actividades (saídas, talleres, charlas)?	
<b>C5. Adecuación da metodoloxía</b>	Houbou boa coordinación entre o profesorado participante no programa e entre as diferentes etapas?	
	Foi positivo tratar o patrimonio desde varias materias?	
	Cres que a implicación das familias resultou positiva para traballar co patrimonio?	
<b>C6. Grao de satisfacción</b>	Observaches interese e motivación por parte do profesorado participante? E polo alumnado?	
	Pensas que o profesorado, o centro, o alumnado e as súas familias están satisfeitos co programa que se está desenvolvendo?	
	A participación no programa influíu dalgún xeito no teu enriquecemento profesional?	
<b>Sistema de categorización</b>		
<b>Categorías</b>	<b>Variables</b>	<b>Descritores</b>

C1. Logros parciais do programa	V1. Nivel alto	O alumnado adquiriu suficientes coñecementos sobre o seu patrimonio local. O obxectivo de sensibilización e identificación co patrimonio conseguiuuse. Establecéronse boas relacións coa familia e a comunidade e ademais lograronse beneficios non contemplados no programa.
	V2. Nivel intermedio	
	V3. Nivel baixo	
C2. Pertinencia dos contidos	V1. Nivel alto	Os contidos do programa relacionáronse e adaptáronse ben aos alumnos e foron asimilados con facilidade.
	V2. Nivel intermedio	
	V3. Nivel baixo	
C3. Utilidade das actividades	V1. Nivel alto	Os alumnos participaron activamente nas actividades. As actividades tiveron un grao de dificultade adaptado al alumnado, ademais foron adecuadas para lograr os obxectivos de sensibilización e identificación co patrimonio próximo. Os contrastes que puideran xurdir resolvéronse sen problemas.
	V2. Nivel intermedio	
	V3. Nivel baixo	
C4. Adecuación dos recursos	V1. Nivel alto	O profesorado está formado para o desenvolvemento de programas de educación patrimonial. Os recursos materiais foron adecuados. As actividades axustáronse ao tempo previsto e os espazos foron pertinentes.
	V2. Nivel intermedio	
	V3. Nivel baixo	
C5. Adecuación da metodoloxía	V1. Nivel alto	Houbo boa coordinación entre o profesorado e as diferentes etapas educativas participantes. A interdisciplinabilidade e a implicación das familias foi positiva.
	V2. Nivel intermedio	
	V3. Nivel baixo	
C6. Grao de satisfacción	V1. Nivel alto	Observouse interese e motivación entre o profesorado e alumnado participante. Tanto profesorado, centro, alumnado, como as súas familias están satisfeitos con programa que se está desenvolvendo. A participación no programa influíu positivamente no seu enriquecemento profesional.
	V2. Nivel intermedio	
	V3. Nivel baixo	

**Fase 2 - Avaliación sumativa- Enquisa**

Categorías	Ítems
C1. Eficacia do programa	Cre que o alumnado desenvolveu un pensamento crítico sobre o seu patrimonio próximo? Por que?
	Cre que o alumnado incrementou as súas habilidades en canto ao estudo do patrimonio? Por que?
	Pensa que o alumnado mellorou outras capacidades de competencia social e cívica: relación coa comunidade, relación con outras aulas, ¿outras competencias? Por que?
	Cre que o alumnado desenvolveu actitudes negativas cara o patrimonio? Por que?

	Cre que o alumnado se concienciou sobre a importancia e conservación do seu patrimonio próximo? Por que?	
C2. Efectividade do programa	Pensa que o programa logrou outros efectos colaterais no alumnado non planificados no programa? Síname cales.	
	Cre que o programa non foi beneficioso en algún sentido para o alumnado? Por que?	
C3. Eficiencia do programa	Considera que o equipo de traballo (coordinadora e profesores) foron suficientes para a realización do programa? Por que?	
	Cre que as guías do programa foron ben utilizadas? Por que?	
	Pensa que os recursos utilizados (materiais, instalacións, etc.) foron suficientes? Por que?	
	Cre que a temporalización prevista para a realización do programa foi suficiente para acadar os obxectivos propostos? Por que?	
C4. Impacto do programa	Considera que foi suficiente e eficiente a implicación do equipo de traballo, a coordinación e o alumnado? Por que?	
	Pensa que coa realización do programa se produciu algún impacto nas familias do alumnado e na comunidade local? Por que?	
	Cre que o programa tivo algunha repercusión en canto á súa difusión: prensa, autoridades locais, etc.? Por que?	
	Cre que outros cursos do centro se viron influenciados polo desenvolvemento do programa? Por que?	
	Cre que este programa, con adaptacións ao patrimonio de cada lugar, pode ser aplicado en outros centros educativos? Por que?	
C5. Grao de satisfacción	Cal é a súa opinión sobre a realización dunha exposición con todo o traballo realizado no programa?	
	Considera que participar no programa lle axudou a mellorar as súas capacidades de traballo co patrimonio e a súa formación? Por que?	
	Gustaríalle que seguiran ofrecéndolles programas de educación patrimonial para aplicar no seu centro? Por que?	
	En xeral, ¿como foi a súa experiencia no programa?	
<b>Sistema de categorización</b>		
<b>Categorías</b>	<b>Variables</b> <b>Descritores</b>	
C1. Eficacia do programa	V1. Nivel alto	O alumnado desenvolveu un nivel alto de pensamento crítico sobre o seu patrimonio, incrementou notablemente as súas habilidades en cuanto ao seu
	V2. Nivel intermedio	

	<b>V3. Nivel baixo</b>	estudo e desenvolveu outras capacidades como as relacións coa comunidade ou con outras aulas.
C2. Efectividade do programa	<b>V1. Nivel alto</b>	O alumnado concienciouse sobre a importancia e conservación do seu patrimonio próximo e ademais lograronse efectos colaterais de segunda orde no programa (mellorar relacións entre etapas/técnicas de traballo en grupo, uso das TIC, etc.).
	<b>V2. Nivel intermedio</b>	
	<b>V3. Nivel baixo</b>	
C3. Eficiencia do programa	<b>V1. Nivel alto</b>	O equipo de traballo, as guías do programa, os recursos e a temporalización, foron adecuados e suficientes para o desenvolvemento do programa. Ademais, a implicación de todos os actores foi a ideal.
	<b>V2. Nivel intermedio</b>	
	<b>V3. Nivel baixo</b>	
C4. Impacto do programa	<b>V1. Nivel alto</b>	Produciuse un gran impacto nas familias, a comunidade e nos outros cursos do centro, así como na súa difusión (prensa, autoridades locais). O programa pode ser adaptable a outros centros e outorgase importancia á realización dunha exposición aberta para a difusión do traballo.
	<b>V2. Nivel intermedio</b>	
	<b>V3. Nivel baixo</b>	
C5. Grao de satisfacción	<b>V1. Nivel alto</b>	A participación no programa contribuíu á súa formación en educación patrimonial, paliando así as súas dificultades á hora de traballar con patrimonio. Gustaríalle seguir participando en programas deste tipo e a súa experiencia no programa foi enriquecedora e boa.
	<b>V2. Nivel intermedio</b>	
	<b>V3. Nivel baixo</b>	

Táboa 12. Instrumentos e sistemas de categorización das familias

<i>Fase 1 - Avaliación formativa- Enquisa</i>		
<b>Categorías</b>	<b>Ítems</b>	
<b>C1.</b> Traballo co patrimonio	Cal cre que é o patrimonio máis importante que ten o seu pobo?	
	Para que cre que lles pode servir aos nenos e nenas traballar con patrimonio?	
	Cre que traballar sobre o patrimonio próximo axuda aos nenos e nenas a sensibilizarse con el?	
<b>C2.</b> Valoración da metodoloxía utilizada	Que aprendizaxes cres que tiveron os nenos e nenas coas actividades que realizaron?	
	Cal das actividades pensa que foi máis efectiva? Por que?	
	Incluiría algunha actividade a maiores das que realizaron ou quitaría algunha? Por que?	
<b>C3.</b> Relación familia-escola	Cre que é importante que as familias estean implicadas nos traballos que realizan os nenos e nenas? ¿Por que?	
	Como considera que poderían colaborar no traballo da escola?	
<b>C4.</b> Relación axentes externos	Para que cre que pode ser efectivo que os nenos e nenas difundan o seu traballo sobre o patrimonio máis alá do colexio?	
	Como cre que poderían axudar os encargados da xestión do patrimonio a conservar os recursos da zona?	
	Considera que os nenos e nenas poden actuar con estes traballos sobre o patrimonio do seu pobo? Como?	
<b>C5.</b> Impacto	Que lle contaron os nenos e nenas na casa sobre este traballo?	
	Resultoulles interesante, mostraron interese ou aprenderon algo co traballo?	
	Parécelle que iniciativas como a da exposición serven para conectar a familia e a escola? Ocorrénselle outras formas de facelo?	
<b>Sistema de categorización</b>		
<b>Categorías</b>	<b>Variables</b>	<b>Descritores</b>
<b>C1.</b> Traballo co patrimonio	V1. Nivel alto	Relaciona o patrimonio máis importante do seu pobo con concepcións holísticas (material, inmaterial). Considera que o traballo co patrimonio pode desenvolver capacidades de afecto e sensibilización co próximo nos seus fillos.
	V2. Nivel intermedio	
	V3. Nivel baixo	
<b>C2.</b> Valoración da metodoloxía utilizada	V1. Nivel alto	Valoración sobre a metodoloxía utilizada.
	V2. Nivel intermedio	
	V3. Nivel baixo	

C3. Relación familia-escola	V1. Nivel alto	Considera importante que as familias se impliquen no traballo dos seus fillos e aportan medidas para colaborar na escola.
	V2. Nivel intermedio	
	V3. Nivel baixo	
C4. Relación axentes externos	V1. Nivel alto	Considera relevante e efectivo que os nenos e nenas difundan o seu traballo fóra do colexio e outorgan importancia ao impacto que o traballo poida exercer sobre o patrimonio. Aporta ideas sobre a xestión do patrimonio.
	V2. Nivel intermedio	
	V3. Nivel baixo	
C5. Impacto	V1. Nivel alto	Os nenos e nenas transferiron información sobre o programa nas súas casas, resultoulles interesante e obtiveron aprendizaxes significativos. As iniciativas que conectan familia e escola parécenlle relevantes. Ofrece actividades alternativas para esta conexión.
	V2. Nivel intermedio	
	V3. Nivel baixo	

**Fase 2 - Avaliación sumativa- Enquisa**

Categorías	Ítems
C1. Eficacia do programa	Cre que a súa filla ou fillo aprendeu a coñecer e valorar o patrimonio? Por que?
	Cre que incrementaron as súas habilidades, por exemplo, recoñecendo algunhas cousas como patrimonio, que antes non facía? Por que?
	Cre que mellorou en aspectos que teñen que ver con relacionarse con outras persoas do pobo, co colexio ou con outros alumnos e alumnas? Por que?
	Cre que non lle interesa ou non lle gusta visitar ou falar do patrimonio? Por que?
C2. Efectividade do programa	Pensa que despois de realizar o proxecto lle parece máis importante conservar o patrimonio? Por que?
	Na escola traballaron con alumnos doutros niveis, traballaron en pequenos grupos e utilizaron algunhas ferramentas novas no ordenador. Cre que algunhas destas cousas foron beneficiosas para a súa filla ou fillo? Por que?
C3. Eficiencia do programa	Cre que o programa non foi beneficioso ou o prexudicou nalgún sentido? Por que?
	Ten a impresión de que houbo un bo ambiente de traballo entre coordinadora e profesores e que os recursos utilizados foron suficientes e necesarios para a realización do programa? Por que?
C4. Impacto do programa	Coñecía o patrimonio co que traballou o seu fillo/a? Se non é así, ¿pensa que o coñeceu grazas a el/ela?
	Pensa que o programa tivo algunha repercusión en canto á súa difusión: no pobo, prensa, autoridades locais, ¿ou outras? Por que?
	Cre que este traballo influíu dalgunha maneira noutros cursos do colexio? Por que?
	Cre que este programa pode ser adaptado e aplicado noutros colexios? Por que?



	<p>Xa sabe que se ha realizou una exposición aberta a todo o pobo co traballo realizado polo alumnado no programa <i>Patrimonializarte</i>, que opinión ten sobre iso? Parécelle que é unha actividade interesante? Considera que a participación dos nenos e nenas no programa mellorou a súa formación sobre o patrimonio? Por que?</p> <p>Parécelle que pode ser útil para o aprendizaxe do alumnado que sigan ofrecendo ao colexio programas de educación patrimonial? Por que?</p> <p>En xeral, que opinión ten sobre o programa? Sinale algúns puntos fortes e puntos débiles.</p>	
	<b>Sistema de categorización</b>	
<b>Categorías</b>	<b>Variables</b>	<b>Descritores</b>
C1. Eficacia do programa	V1. Nivel alto	O alumnado desenvolveu un nivel alto de pensamento crítico sobre o seu patrimonio, incrementou notablemente as súas habilidades en canto ao seu estudo e desenvolveu outras capacidades como as relacións coa comunidade ou con outras aulas.
	V2. Nivel intermedio	
	V3. Nivel baixo	
C2. Efectividade do programa	V1. Nivel alto	O alumnado concienciouse sobre a importancia e conservación do seu patrimonio próximo e ademais, lograronse efectos colaterais que non estaban planificados no programa (mellorar relacións entre etapas/técnicas de traballo en grupo, uso das TIC, etc.
	V2. Nivel intermedio	
	V3. Nivel baixo	
C3. Eficiencia do programa	V1. Nivel alto	O equipo de traballo e os recursos foron adecuados e suficientes para o desenvolvemento do programa. Ademais, a implicación de todos os actores foi a ideal.
	V2. Nivel intermedio	
	V3. Nivel baixo	
C4. Impacto del programa	V1. Nivel alto	Produciuse un gran impacto nas familias, a comunidade e noutros cursos do centro, así como na súa difusión (prensa, autoridades locais). Cre que o programa pode ser aplicable a outros centros e da importancia á realización dunha exposición aberta para a difusión do traballo.
	V2. Nivel intermedio	
	V3. Nivel baixo	
C5. Grao de satisfacción	V1. Nivel alto	A participación do Gustaríalle que o colexio seguira participando en programas deste tipo e ten unha opinión xeral boa sobre o programa.
	V2. Nivel intermedio	
	V3. Nivel baixo	

Táboa 13. Instrumentos e sistemas de categorización das autoridades locais e xestores do patrimonio

<i>Fase 2 - Avaliación sumativa- Enquisa</i>		
<b>Categorías</b>	<b>Ítems</b>	
<b>C1.</b> Coñecementos sobre patrimonio	Cre que os rapaces e rapazas coñecen o patrimonio que existe na súa localidade?	
<b>C2.</b> Actitude ante o patrimonio	Cre que son conscientes da importancia de conservar o seu patrimonio próximo?	
	Cre que os rapaces e rapazas teñen actitudes negativas ou de indiferenza cara o patrimonio? Por que?	
<b>C3.</b> Necesidade de programas	Considera que existen suficientes programas de educación patrimonial na localidade?	
	Pensa que o alumnado dos centros educativos incrementaría as súas habilidades para o estudo do patrimonio se participasen en programas de Educación Patrimonial? Por que?	
<b>C4.</b> Relación familia-escola-comunidade	Considera que é necesaria unha relación entre familias, escola e comunidade para o estudo do patrimonio? Por que?	
	Parécelle interesante que se realicen exposicións, abertas á comunidade, co traballo realizado polo alumnado sobre patrimonio?	
<b>C5.</b> Conservación e difusión do patrimonio	Considera que o traballo en el centro educativo pode favorecer que se mellore a conservación dalgún ben patrimonial da localidade?	
	Cre que impulsar o patrimonio local, difundilo e transmitirlo, podería mellorar o atractivo turístico da localidade?	
<b>C6.</b> Relación escola-autoridades locais/xestores do patrimonio	Existen intercambios sobre estes temas entre as autoridades locais/xestores culturais e a escola? De que tipo son?	
	Cre que sería necesaria unha maior implicación entre autoridades locais/xestores culturais e escola para dinamizar o estudo do patrimonio local? Por que?	
<b>C7.</b> Xestión de recursos	Podería mencionar algunha proposta de cambio necesaria para mellorar a educación patrimonial na localidade?	
	Necesitarían as autoridades locais ou os técnicos/xestores do patrimonio algún apoio/material para impulsar o coñecemento dos recursos locais? De que tipo?	
<b>C8.</b> Outros aspectos	Sinala outros aspectos non contemplados na enquisa e que queira comentar.	
<b>Sistema de categorización</b>		
<b>Categorías</b>	<b>Variabes</b>	<b>Descritores</b>
	<b>V1.</b> Nivel alto	O alumnado dos centros coñece o patrimonio da súa localidade.

C1. Coñecementos sobre patrimonio	<u>V2. Nivel intermedio</u> <u>V3. Nivel baixo</u>	
C2. Actitude ante o patrimonio	<u>V1. Nivel alto</u> <u>V2. Nivel intermedio</u> <u>V3. Nivel baixo</u>	O alumnado é consciente da importancia de conservar o seu patrimonio próximo e mostra unha actitude positiva cara el.
C3. Necesidade de programas	<u>V1. Nivel alto</u> <u>V2. Nivel intermedio</u> <u>V3. Nivel baixo</u>	Non existen suficientes programas de educación patrimonial na localidade e considéranse vitais para que o alumnado incremente as súas habilidades de traballo co patrimonio.
C4. Relación familia-escola-comunidade	<u>V1. Nivel alto</u> <u>V2. Nivel intermedio</u> <u>V3. Nivel baixo</u>	É necesaria a relación entre familias, escola e comunidade para tender fíos de comunicación e difusión do patrimonio. Considéranse positivas as exposicións abertas a estes colectivos.
C5. Conservación e difusión do patrimonio	<u>V1. Nivel alto</u> <u>V2. Nivel intermedio</u> <u>V3. Nivel baixo</u>	Considérase que o traballo sobre patrimonio nos centros educativos inflúe considerablemente nas medidas de conservación e que o impulso do patrimonio local mellora a rede turística da localidade.
C6. Relación escola-autoridades locais/xestores culturais	<u>V1. Nivel alto</u> <u>V2. Nivel intermedio</u> <u>V3. Nivel baixo</u>	Existen intercambios entre as autoridades/xestores culturais e a escola, polo que non se atopa necesaria unha maior implicación para dinamizar o estudo do patrimonio local.
C7. Xestión de recursos	<u>V1. Nivel alto</u> <u>V2. Nivel intermedio</u> <u>V3. Nivel baixo</u>	Menciona propostas de cambio, considerándoas necesarias para mellorar a educación patrimonial e considera necesario apoio neste campo.
C8. Outros aspectos		

### 3.1.2.5. Análise de datos

Esta investigación recorre á complementariedade metodolóxica que utiliza métodos cualitativos e cuantitativos. Por iso, a análise de datos adecúase á variedade de instrumentos deseñados.

Para a análise utilízanse diferentes programas informáticos. A análise de datos cuantitativos realízase usando os programas R 3.6.3 e SPSS v. 26. Complementábase coas valoracións discursivas da parte cualitativa, analizada co programa Atlas.Ti, v. 8.4.4 (1135).

Para a avaliación inicial do deseño analízase o acordo entre os xuíces calculando os coeficientes ponderados de concordancia de Bangdiwala (BWN) (Bandiwala, 1987). Para analizar o acordo entre alumnado e profesorado aténdese ás categorías de análise relacionadas coa metodoloxía do programa nas que alumnado e profesorado avalían as actividades relacionadas co uso das TIC (Publicación 2).

Para a avaliación inicial, formativa (do proceso) e sumativa (final) do alumnado (Publicación 3) os datos cuantitativos trátanse cunha metodoloxía analítica descritiva de frecuencias e distribución porcentual. Realízanse as probas de McNemar para comprobar se existen diferencias significativas entre pre-test e post-test. Os datos cualitativos analízanse a partir dos discursos obtidos nas preguntas de carácter aberto a través do enraizamento de códigos. En primeiro lugar realízase unha codificación aberta a partir do enraizamento de códigos do que se obtén o “Gr” (número de citas ligadas a un código). As análises de discurso realízanse apoiándose nos sistemas de categorización deseñados por Glasser e Strauss (1989). Isto aplícase de igual maneira para analizar os datos cualitativos obtidos das opinións de profesorado, familias, autoridades locais e xestores de patrimonio (Publicación 4).

A complementariedade metodolóxica e a utilización de diferentes técnicas analíticas permite recoller unha información rigorosa e completa para coñecer en profundidade o programa e os múltiples obxectos avaliados (Greene, 2005; Johnson e Onwuegbuzie, 2004).

### **3.1.3. Avaliación inicial: avaliación do deseño e avaliación de coñecementos iniciais do alumnado**

Unha vez deseñadas as guías do programa realízase un grupo focal co profesorado participante para a avaliación inicial, de entrada, ou de deseño do programa (Tejedor, 2000). Tras as correccións pertinentes, o novo deseño envíase a avaliación por parte de xuíces expertos externos.

Selecciónanse expertos cuxas principais liñas de investigación se centran na educación patrimonial. Para a avaliación da primeira fase participan 6 expertos: unha doutora en psicodidáctica e profesora de educación en Ciencias Sociais na Universidade do País Vasco; unha doutora en educación artística en contextos educativos e sociais e profesora no Departamento de Ensino da Expresión Musical, Artística e Corporal na Universidade de Valladolid; e un catedrático do campo da educación en Ciencias Sociais da Universidade de Huelva. Ademais, tamén incluimos no panel de expertos a 3 profesores dos diferentes niveis de educación que participaron no programa (educación infantil, primaria e secundaria) dado o seu coñecemento das características, necesidades e dificultades dos diferentes niveis educativos que participan no programa. Na segunda fase participan os tres expertos en educación patrimonial da fase 1 e unha doutora en Filoloxía Galega pola Universidade de Santiago, profesora en activo do nivel de educación secundaria con experiencia en proxectos de centro innovadores que contan cun amplo recoñecemento.

Avalíase, nunha escala de 1 a 4 a composición documental, é dicir, a estrutura do programa como documento desde un punto de vista técnico, e a coherencia (interna e externa) a relación entre os propios elementos del programa e os seus vínculos con elementos externos, así como os instrumentos de avaliación.

Aplícanse os índices de acordo de concordancia ponderada de Bangdiwala. O índice de acordo BWN de Bangdiwala permite a representación gráfica do grado de acordo e proporciona unha medida da forza deste (Bangdiwala, 1987). Os coeficientes obtidos foron:

BWN = .917 para a coherencia do deseño e BWN = .883 para a composición documental. Para interpretar os coeficientes de concordancia, Muñoz e Bangdiwala (1997) propoñen os seguintes criterios: valores comprendidos entre .000 e .200 indican un nivel de acordo pobre; entre .201 e .400, acordo débil; entre .401 e .600, moderado; entre .601 e .800, bo; e superiores a .801, indican un nivel de acordo excelente. O nivel de acordo obtido en canto ao deseño do programa *Patrimonializarte*, de acordo con esta escala, é excelente.

Na Fase 1, o conxunto de ítems foi valorado nunha escala de 1 a 4, en termos de pertinencia (43 ítems) e claridade (68 ítems). Os coeficientes ponderados de concordancia de Bangdiwala obtidos foron: BWN = .973 (Pertinencia Fase 1) e BWN = .914 (Claridade Fase 1).

Na Fase 2, valoraron novamente cada un dos ítems nunha escala de 4 puntos, en cuanto á súa pertinencia (105 ítems) e claridade (105 ítems). Os coeficientes ponderados de concordancia de Bangdiwala foron: BWN = .94 (Pertinencia Fase 2) e BWN = .846 (Claridade Fase 2). Estes coeficientes interprétanse como excelentes conforme aos criterios propostos por Muñoz e Bangdiwala (1997).

A avaliación do deseño e os primeiros resultados do alumnado en relación co seu traballo coas TIC recóllense na Publicación 2.

### 3.1.3.1. Avaliación inicial do alumnado

Avaliado o deseño e os instrumentos realízase a primeira avaliación de coñecementos do alumnado: pre-test.

O obxectivo xeral ao que se pretende dar cobertura coa entrevista pre-test é analizar os coñecementos previos e as actitudes do alumnado respecto ao seu patrimonio próximo. A partir do traballo con fotografías antigas e actuais da escola, do entorno próximo e de cantigas relacionadas con elas preténdese analizar as percepcións do alumnado, a súa conciencia sobre o paso do tempo, as súas capacidades afectivas e o coñecemento que teñen sobre o entorno.

Os obxectivos específicos do pre-test son:

OE1. Comprobar os coñecementos que teñen sobre o seu entorno próximo.

OE2. Valorar en que medida coñecen como era a escola no pasado.

OE3. Analizar en que medida son conscientes do paso do tempo e os cambios que este produce.

OE4. Analizar a importancia que conceden á conservación do patrimonio fotográfico.

Os resultados da avaliación do deseño fan parte da Publicación 2, así coma resultados parciais da avaliación inicial, formativa e sumativa de alumnado e profesorado, referida á utilización das ferramentas TIC. A Publicación 3 recolle os resultados completos da avaliación inicial do alumnado (pre-test).

### 3.1.4. Realización das actividades da Fase 1

Atendendo as diferentes realidades dos dous centros educativos participantes, establécense distintos horarios e actividades.

En primeiro lugar, realízanse reunións de coordinación nos dous centros para presentar e guiar ao profesorado no inicio do programa (presentación de guías, recursos, temporalización, organigrama). Aínda que nas guías se estableceron temporalizacións aproximadas, preséntanse aquí as sesións efectivamente realizadas e a súa temporalización, que atenderon as necesidades básicas dos centros e ó seu desenvolvemento (Táboas 14, 15 e 16).

**Táboa 14. Sesións de reunións de coordinación nos dous centros**

4 outubro	Reunión coordinación centro 1
9 outubro	2ª reunión coordinación centro 1
25 outubro	Reunión coordinación centro 2
30 outubro	2ª reunión coordinación centro 2

**Táboa 15. Distribución das sesións no Centro 1**

<i>FASE 1</i>		
<b>6º INFANTIL</b>		
8 novembro	1ª SESIÓN: Entrevista pre-test alumnado (avaliación inicial)	11 sesións

12 novembro	2ª SESIÓN: Preparación carteis	
19 novembro	3ª e 4ª SESIÓN: Preparación carteis	
20 novembro	5ª e 6ª SESIÓN: Preparación carteis	
29 novembro	7ª SESIÓN: 1ª sesión compartida Infantil-Primaria	
22 xaneiro	8ª SESIÓN: Visita autora local de cantigas- O pasado do pobo (compartida todos os cursos)	
8 febreiro	9ª SESIÓN: montaxe e preparación exposición- Casa da Cultura	
12 febreiro	10ª SESIÓN: inauguración 1ª exposición aberta á comunidade educativa e comunidade local+ enquisa familias + enquisa profesorado (avaliación formativa)	
13 febreiro	11ª SESIÓN: Entrevista post-test alumnado	
<b>5º PRIMARIA</b>		
29 novembro	1ª SESIÓN: avaliación inicial e traballo con fotografías e 2ª SESIÓN: 1ª sesión compartida Infantil- Primaria	
10 decembro	3ª e 4ª SESIÓN: saída	
17 decembro	5ª e 6ª SESIÓN: realización de carteis	
15 xaneiro	7ª SESIÓN: 2ª sesión compartida Primaria-ESO	
22 xaneiro	8ª SESIÓN: Visita autora local cantigas- O pasado do pobo (compartida todos os cursos)	
8 febreiro	9ª SESIÓN: montaxe e preparación exposición- Casa de la Cultura	11 sesións
12 febreiro	10ª SESIÓN: inauguración 1ª exposición aberta á comunidade educativa e comunidade local+ enquisas familias + enquisas profesorado (avaliación formativa)	
13 febreiro	11ª SESIÓN: cuestionario post-test (avaliación formativa)	
<b>2º ESO</b>		
15 xaneiro	1ª SESIÓN: XeH: enquisa pre-test e traballo inicial (avaliación inicial)	
16 xaneiro	2ª SESIÓN: 2ª sesión compartida Primaria-ESO	
21 xaneiro	3ª SESIÓN: XeH e 4ª SESIÓN: Galego- Aula informática-cantigas da autora local	
22 xaneiro	5ª SESIÓN: Visita autora local de cantigas- O pasado do pobo (compartida todos os cursos)	
23 xaneiro	6ª SESIÓN: Galego- Aula informática-Cantigas da autora local- guión vídeo	
28 xaneiro	7ª SESIÓN: Música- Aula informática-Cantigas da autora local- voz en off vídeo	12 sesións
29 xaneiro	8ª e 9ª SESIÓN: TIC-Realización vídeo en <i>Cyberlink Power Director</i> (Aula Informática)	
8 febreiro	10ª SESIÓN: montaxe e preparación exposición- Casa da Cultura	
12 febreiro	11ª SESIÓN: inauguración 1ª exposición aberta á comunidade educativa e comunidade local+ enquisa familias+ enquisa profesorado (avaliación formativa)	



13 febreiro	12ª SESIÓN: cuestionario post-test (avaliación formativa)
-------------	---

**Táboa 16. Distribución das sesións no Centro 2**

<i>FASE 1</i>		
<b>6º INFANTIL</b>		
6 novembro	1ª SESIÓN: Pre-test	
9 novembro	2ª SESIÓN: Traballo con fotografías	
14 novembro	3ª e 4ª SESIÓN: Visita avós e avoas	
19 novembro	5ª: Preparación carteis	
20 novembro	6ª SESIÓN: Preparación carteis	10
29 novembro	7ª SESIÓN: 1ª sesión compartida Infantil-Primaria	sesións
4 abril	8ª SESIÓN: Preparación exposición	
5 abril	9ª SESIÓN: Inauguración 1ª exposición aberta á comunidade educativa + enquisas familias+ enquisas profesorado e 10ª SESIÓN: Entrevista post-test	
<b>2º PRIMARIA</b>		
29 novembro	1ª SESIÓN: enquisa e traballo inicial con fotografías de oficios tradicionais da vila e 2ª SESIÓN: 1ª sesión compartida Infantil- Primaria	
5 decembro	3ª e 4ª SESIÓN: creación de itinerario e saída	
7 decembro	5ª e 6ª SESIÓN: realización de anuncios publicitarios sobre os oficios tradicionais	12
11 xaneiro	7ª e 8ª SESIÓN: Visita cesteiro	sesións
14 xaneiro	9ª SESIÓN: 2ª sesión compartida 2º Primaria-3º Primaria	
4 abril	10ª SESIÓN: Preparación exposición	
5 abril	11ª SESIÓN: Inauguración 1ª exposición aberta á comunidade educativa + enquisas familias+ enquisa profesorado e 12ª SESIÓN: enquisa post-test	
<b>3º PRIMARIA</b>		
14 xaneiro	1ª SESIÓN: enquisa e traballo con fotografías e 2ª SESIÓN: 2ª sesión compartida Infantil- 2ª Primaria- 3º Primaria	
14 febreiro	3ª e 4ª SESIÓN: Creación de itinerario e saída	
20 febreiro	5ª SESIÓN: Investigación sobre o pobo	
27 febreiro	6ª e 7ª SESIÓN: Realización de cadros explicativos	11
28 febreiro	8ª e 9ª SESIÓN: Elaboración de códigos QR para cadros explicativos-exposición	sesións
4 abril	10ª SESIÓN: Preparación exposición	
5 abril	11ª SESIÓN: Inauguración 1ª exposición aberta á comunidade educativa + enquisas familias+ enquisas profesorado e 12ª SESIÓN: Enquisa post-test	

### **3.1.5. Avaliación formativa**

A avaliación formativa, de seguimento ou procesual, lévase a cabo entre a primeira e a segunda fase. Realizar avaliacións procesuais permite comprobar os resultados parciais do programa e cambiar ou modificar elementos que non axuden á consecución dos obxectivos propostos (contidos, metodoloxía, temporalización, recursos) (Pérez, 2006). Preténdese analizar o logro de obxectivos parcial para poder realizar cambios ou melloras con respecto ao comezo da Fase 2. Na avaliación do proceso participa o alumnado, o profesorado e as familias.

Para o alumnado deséñase o post-test. Os obxectivos aos que se pretende dar cobertura son:

O1. Coñecer os resultados positivos e negativos da metodoloxía utilizada para a realización das actividades.

O2. Analizar os cambios de percepción, coñecementos e valoración dos alumnos unha vez realizadas as actividades a través das dimensións formuladas.

No caso do profesorado preténdese coñecer a súa opinión sobre o programa e sobre os coñecementos que adquiriu o alumnado tras a súa realización. Os obxectivos específicos, deseñados a partir da proposta de avaliación formativa de García (2012) son:

OE1. Analizar os logros parciais do programa.

OE2. Comprobar a pertinencia dos contidos.

OE3. Valorar a utilizade das actividades.

OE4. Analizar a adecuación dos recursos e da metodoloxía.

O obxectivo principal do instrumento deseñado para as familias é coñecer as súas opinións sobre o programa e a participación dos seus fillos e fillas no mesmo. Os obxectivos específicos son:

OE1. Recoller as súas percepcións sobre o patrimonio.

OE2. Comprobar se outorgan importancia a que os seus fillos e fillas traballen con patrimonio.

OE3. Valorar en que medida consideran positiva a metodoloxía utilizada.

OE4. Analizar en que medida valoran a relación familia-escola.

OE5. Analizar a importancia que conceden ás relacións do centro con axentes externos (autoridades locais e xestores do patrimonio).

OE6. Coñecer o impacto que o programa tivo fóra das aulas (relación escola-familia: difusión e implicación da sociedade na educación).

Os resultados da avaliación procesual ou formativa recóllense na Publicación 3 (alumnado) e mais na publicación 4 (profesorado, familias, autoridades locais e xestores do patrimonio).

### 3.1.6. Realización das actividades da Fase 2

Logo da análise da avaliación do proceso realízase unha reunión de coordinación en cada centro para poñer en común co profesorado a orientación do traballo coas guías do programa na segunda fase. Os cambios realizados foron fundamentalmente na temporalización, pois foi o ítem menos valorado nos cuestionarios realizados por profesorado e familias.

A distribución das sesións en cada centro plásmase nas táboas 17 e 18.

Táboa 17. Distribución das sesións no Centro 1

FASE 2	
6º INFANTIL	
2 maio	1ª SESIÓN: Saída ao dolmen-xogo
7 maio	2ª SESIÓN: Debate sobre o estado de conservación do dolmen e realización bufanda
13 maio	3ª e 4ª SESIÓN: Realización bufanda
30 maio	5ª SESIÓN: Saída colocación bufanda
17 xuño	6ª SESIÓN: Preparación exposición
18 xuño	6ª SESIÓN: Exposición final: aberta á comunidade educativa e comunidade local+ enquisas familias+ enquisas profesorado+ enquisas autoridades locais e xestores do patrimonio
19 xuño	7ª SESIÓN: Avaliación sumativa: entrevista + test proxectivo gráfico

7  
sesións

<b>5º PRIMARIA</b>		
1 abril	1ª e 2ª SESIÓN: Concepto de patrimonio-dolmen-notas de prensa	
10 abril	3ª SESIÓN: Análise estado de conservación do dolmen + guión documental	
11 abril	4ª e 5ª SESIÓN: Música- Busca de información sobre grupos de música do concello (Pandeireteiras). Preparación entrevista pandeireteiras	
23 abril	6ª SESIÓN: Música- Visita Pandeireteiras-compartida Primaria-ESO	
25 abril	7ª SESIÓN: Música- Análise de las cancións das Pandeireteiras	
30 abril	8ª SESIÓN: Saída ao dolmen-gravación documental	
7 maio	9ª SESIÓN: Gravación documental na aula	
13 maio	10ª SESIÓN: Maquetación documental	16
16 maio	11ª SESIÓN: Música: Preparación canción pandeireteiras para Festival fin de curso	sesións
23 maio	12ª SESIÓN: Música: Preparación canción pandeireteiras para Festival fin de curso	
17 xuño	13ª SESIÓN: Preparación exposición	
18 xuño	14ª SESIÓN: Exposición final: aberta á comunidade educativa e comunidade local+ enquisas familias+ enquisas profesorado+ enquisa autoridades locais e xestores do patrimonio	
19 xuño	15ª SESIÓN: Avaliación sumativa: enquisa + texto reflexivo Que é para ti o patrimonio?	
21 xuño	16ª SESIÓN: Interpretación canción das pandeireteiras no Festival de Fin de curso- Aberto á comunidade educativa.	
<b>2º ESO</b>		
11 abril	1ª SESIÓN: Galego: Investigación toponimia	
12 abril	2ª SESIÓN: Música: Investigación sobre as Pandeireteiras e preparación de guión para entrevista.	
23 abril	3ª SESIÓN: Música: Visita Pandeireteiras -compartida Primaria-ESO	
26 abril	4ª e 5ª SESIÓN: XeH: Castros da localidade	
2 maio	6ª SESIÓN: Música: Blog Pandeireteiras e 7ª SESIÓN: Galego: Toponimia (guión entrevista a maiores)	19
7 maio	8ª SESIÓN: Galego- Traballo con <i>Geoamentaty</i>	sesións
9 maio	9 e 10ª SESIÓN: Tecnoloxía: Maqueta castros e dolmen	
10 maio	11ª SESIÓN: Música: Blog Pandeireteiras	
13 maio	12ª SESIÓN: Tecnoloxía: Maqueta castros	
15 maio	13ª SESIÓN: Tecnoloxía: Maqueta castros	
24 maio	14ª SESIÓN: Tecnoloxía: Maqueta castros	
11 xuño	15ª SESIÓN: XeH e TIC: Gravación vídeos dos castros sobre a maqueta	

13 xuño	16ª SESIÓN: XeH e TIC: Subida de materiais a <i>Geoamentaty</i>
17 xuño	17ª SESIÓN: XeH e TIC: Preparación exposición e <i>Geoamentaty</i>
18 xuño	18ª SESIÓN: Exposición final: aberta á comunidade educativa e comunidade local+ enquisas familias+ enquisas profesorado+ enquisas autoridades locais e xestores do patrimonio
19 xuño	19ª SESIÓN: Avaliación sumativa: enquisa + vídeo cápsula <i>Que é para ti o patrimonio?</i>
Sesións totais conxunto do programa	
6º Infantil	18
5º Primaria	27
2º ESO	31

Táboa 18. Distribución das sesións no Centro 2

<b>FASE 2</b>		
<b>6º INFANTIL</b>		
3 maio	1ª SESIÓN: Debate dolmen e castros	
6 maio	2ª SESIÓN: Debate sobre o estado de conservación do dolmen e o castro	
15 maio	3ª e 4ª SESIÓN: Realización bufanda dolmen e termómetro	
30 maio	5ª SESIÓN: Preparación de guión para gravación de documental	
31 maio	6ª SESIÓN: Saída compartida Infantil-2º Primaria-Colocación bufanda e termómetro e gravación documental	13 sesións
4 xuño	7ª e 8ª SESIÓN: Realización maqueta dolmen	
5 xuño	9ª e 10ª SESIÓN: Realización maqueta dolmen	
13 xuño	11ª SESIÓN: Preparación exposición	
14 xuño	12ª SESIÓN: Exposición final: aberta á comunidade educativa+ enquisa familias+ enquisa profesorado+ enquisa autoridades locais e xestores do patrimonio e 13ª SESIÓN: Avaliación sumativa: entrevista	
<b>2º PRIMARIA</b>		
3 maio	1ª SESIÓN: Debate dolmen e castros	
6 maio	2ª SESIÓN: Análise estado de conservación do dolmen e castro	
7 maio	3ª SESIÓN: Análise notas de prensa sobre estado de conservación do dolmen e castro	15 sesións
15 maio	4ª SESIÓN: Preparación de guión para documental	
30 maio	5ª SESIÓN: Preparación de guión para documental	

31 maio	6ª SESIÓN: Saída compartida Infantil-2º Primaria- Colocación bufanda e termómetro e gravación documental
4 xuño	7ª SESIÓN: Gravación documental en el aula
5 xuño	8ª SESIÓN: Maquetación documental
6 xuño	9ª e 10ª SESIÓN: Realización maqueta dolmen
7 xuño	11ª e 12ª SESIÓN: Realización maqueta dolmen
13 xuño	13ª SESIÓN: Preparación exposición
14 xuño	14ª SESIÓN: Exposición final: aberta á comunidade educativa+ enquisa familias + enquisa profesorado+ enquisa autoridades locais e 15ª SESIÓN: Avaliación sumativa: enquisa
Sesiões totais no conxunto do programa	
6º Infantil	23
2º Primaria	27
3º Primaria	11

### 3.1.7. Avaliación final ou sumativa

Rematado o programa realízase a avaliación sumativa. Nela participan alumnado, profesorado, familias, autoridades locais e xestores do patrimonio.

Para a avaliación das aprendizaxes e competencias adquiridas polo alumnado analízanse as súas producións e realízanse técnicas grupais de recollida de información: tests proxectivo gráfico, traballos escritos de reflexión, creación audiovisual, enquisas e entrevistas grupais. Os obxectivos específicos son:

OE1. Coñecer as súas percepcións e expectativas sobre a conservación do patrimonio.

OE2. Analizar os coñecementos adquiridos.

OE3. Comprobar o seu grao de conciencia de conservación.

OE4. Valorar as súas capacidades afectivas e emoción sobre o patrimonio próximo.

OE5. Recoller a súa valoración sobre a metodoloxía empregada.

O profesorado e as familias cobren unha enquisa online e unha enquisa escrita, respectivamente. O obxectivo principal é avaliar o programa en base ás súas percepcións sobre a súa aplicación e os

resultados dela. Os obxectivos específicos, deseñados a partir da proposta de avaliación sumativa de García (2012) son:

- O1. Analizar a eficacia do programa (logros conseguidos).
- O2. Coñecer a eficiencia do programa (en canto a instrumentos e metodoloxía).
- O3. Analizar a efectividade do programa (efectos que superan os previstos).
- O4. Valorar o grao de impacto do programa.
- O5. Coñecer o grao de satisfacción dos participantes.

As autoridades locais e xestores do patrimonio cobren unha enquisa online. Preténdese coñecer a súa opinión sobre este tipo de programas e o seu impacto na comunidade local. Os obxectivos específicos son:

- OE1. Coñecer que opinan sobre os coñecementos e valoración do patrimonio que ten o alumnado.
- OE2. Analizar a súa opinión sobre a actitude que presenta o alumnado sobre o patrimonio.
- OE3. Valorar a necesidade de programas de educación patrimonial na localidade.
- OE4. Comprobar a importancia que conceden ás relación familia-escola-comunidade.
- OE5. Coñecer as súas opinión sobre a conservación e difusión de bens patrimoniais.
- OE6. Analizar as relacións de intercambio entre escola e autoridades locais/xestores do patrimonio.

Os resultados da avaliación sumativa atópanse na Publicación 3 (alumnado) e na Publicación 4 (opinións do profesorado, familias, autoridades locais e xestores do patrimonio).

### 3.1.8. Metaavaliación

A metaavaliación é o último paso do proceso de avaliación do MAPEP. Stufflebeam (2001) menciona:

Como profesionais, os avaliadores necesitan metaavaliacións para asegurar a calidade das súas avaliacións, proporcionar orientacións para mellorar os estudos individuais, así como o seu desenvolvemento de enfoques de avaliación, e gañar e manter a credibilidade dos seus servizos tanto entre clientes coma outros avaliadores. Os consumidores precisan metaavaliacións para evitar a aceptación de conclusións avaliativas non válidas e, no seu lugar, para empregar información de avaliación sólida con confianza. Aqueles que non son necesariamente avaliadores profesionais pero que aloxan e supervisan sistemas de avaliación necesitan metaavaliacións para axudar a asegurar que os servizos de avaliación da súa institución son defendibles, funcionais e pagan a pena investir. Ademais, os suxeitos das avaliacións - especialmente as avaliacións do persoal- teñen dereito a esperar que os sistemas utilizados para avaliar a súa competencia e rendemento mediran os estándares adecuados para as avaliacións do persoal. (Stufflebeam, 2001, p.184: en inglés no orixinal, tradución propia).

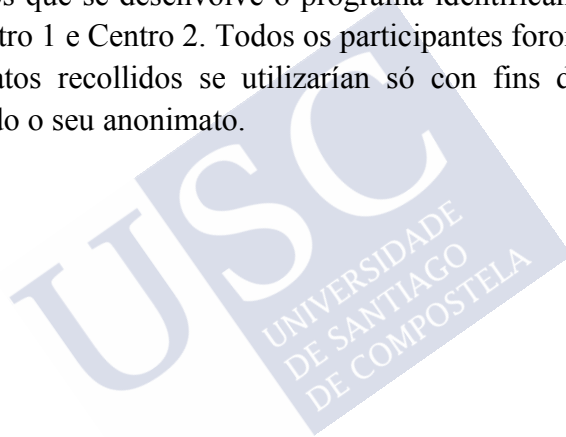
Esta última sección abrangue unha revisión crítica da propia avaliación, que é necesaria para descubrir o valor e a calidade da avaliación para dar paso á toma de decisións e aos posibles cambios e melloras que poidan contribuír á mellora do programa e, polo tanto, da educación neste campo (Scriven, 1973; Stufflebeam, 2001). Os resultados da metaavaliación conformarán o apartado de discusións xerais desta tese, nos que se revisase dun xeito crítico o programa, en base aos seus resultados, e a propia avaliación partindo dos estándares do *Joint*



*Committee on Standards for Educational Evaluation* (Yarbrough, Shulha, Hopson e Caruthers, 2010).

### **3.2. ESTÁNDARES ÉTICOS**

Esta investigación levouse a cabo seguindo as recomendacións e estándares éticos que establece a Declaración de Helsinki do 1975 (Asociación Médica Mundial, 2017). Para garantir o anonimato e a confidencialidade dos participantes neste investigación os resultados presentados acóllense a unha serie de códigos identificativos. Os centros nos que se desenvolve o programa identifícanse, unicamente, como Centro 1 e Centro 2. Todos os participantes foron informados de que os datos recollidos se utilizarían só con fins de investigación respectando o seu anonimato.



## CAPÍTULO 4. PUBLICACIÓNS

Esta tese acóllese ao formato establecido por compendio de publicacións. A opción responde a decisión de difundir os resultados parciais da investigación progresivamente. A maior dificultade deste formato deriva neste caso de que non existen revistas especializadas en educación patrimonial que estean indexadas en bases de datos de referencia (JCR ou Scopus). De aí que sexa preciso tratar de difundir a investigación en revistas de Educación xerais nas que existen restricións para incluír temas de investigación especializados como son os de educación patrimonial.

O Regulamento de estudos de doutoramento da Universidade de Santiago de Compostela (USC, 2020) no art. 37 indica o seguinte sobre as teses presentadas nesta modalidade (compilación de publicacións):

Estas publicacións deben estar recollidas en revistas de impacto recoñecido no ámbito científico correspondente, en particular, aquelas incluídas no Journal Citation Reports, JCR, ou Scopus. Nas áreas en que non sexa aplicable este criterio, poderá substituírse polas bases de datos relacionadas pola CNAAI para estas áreas. (USC, 2020, art. 37, p. 36813).

A tese cumpre os requisitos esixibles: inclúe 4 artigos (o mínimo que se indica é de tres) publicados en revistas indexadas en Scopus, dúas internacionais (unha delas no Q1: *Humanities & Social Sciences Communication*, editada por Springer Nature; a outra é *Education Sciences*); e dúas españolas recentemente indexadas en Scopus (RIFOP e REIFOP). A doutoranda é a primeira autora nas catro publicacións

nas que figuran tamén en coautoría, segundo o caso, un ou os dous codirectores (López-Facal e Gómez-Carrasco) e outro investigador colaborador da Universidade de Valladolid (Rodríguez-Medina) experto en análise e tratamento estatístico de estudos en educación.



#### **4.1.PUBLICACIÓN 1. EDUCACIÓN PATRIMONIAL: NECESIDADES SENTIDAS POR EL PROFESORADO DE INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA**

Neste artigo, publicado na *Revista Interuniversitaria de Formación do Profesorado (RIFOP)* preséntase a avaliación de necesidades do profesorado en canto ao traballo co patrimonio nas aulas. A avaliación de necesidades considérase o primeiro paso do Modelo de Avaliación de Programas de Educación Patrimonial (MAPEP).

Castro-Calviño, L., e López-Facal, R. (2019). Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *RIFOP*, 33(1), 97-114. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/72020>

**Índice de impacto:** *A Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)* (ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791) aparece indexada nas seguintes bases de datos, plataformas de avaliación de revistas e directorios nacionais e internacionais: Incorporada en Scopus no ano 2020. Emerging Sources Citation Index (Clarivate Analytics - Web of Science Core Collection); selo de calidade FECYT (Q2-Education); Dialnet Métricas (Q1 Education, 0,533 impact factor, journal 42/205); ERHIPlus; DOAJ; MIAR (ICDS: 10.0); CIRC (B); CARHUS Plus 2018 (B); IRESIE; EBSCO (Fonte Academica Plus); Latindex (33/33 criteria met); Psycodoc. Recentemente foi indexada en Scopus.

A continuación reproducése o aviso de dereitos de autor da revista:

Os artigos que se publican nesta revista están suxeitos aos seguintes termos:

1. A Asociación Universitaria de Formación do Profesorado (AUFOP) é a editora da revista RIFOP e conserva os dereitos patrimoniais (copyright) dos artigos publicados, permitindo a reutilización dos mesmos baixo a licenza de uso indicada no punto 2.

2. As obras publicanse na edición electrónica da revista baixo unha licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 España (texto legal). Pódense copiar, usar, difundir, transmitir e expoñer publicamente, sempre que: i) se cite a autoría e a fonte orixinal da súa publicación (revista, editores e URL da obra); ii) non se usen para fins comerciais; iii) se mencione a existencia e especificacións desta licencia de uso. (En castelán no orixinal).



**4.2.PUBLICACIÓN 2. PATRIMONIALIZARTE: A HERITAGE EDUCATION PROGRAM BASED ON NEW TECHNOLOGIES AND LOCAL HERITAGE**

Este artigo, publicado na revista *Education Sciences*, recolle a avaliación do deseño do programa *Patrimonializarte* e a avaliación, por parte do alumnado e do profesorado participante, da metodoloxía relacionada coa utilización das TIC.

Castro-Calviño, L., Rodríguez-Medina, J., Gómez-Carrasco, C. J., e López-Facal, R. (2020). Patrimonializarte: A Heritage Education Program Based on New Technologies and Local Heritage. *Education Sciences*, 10(7), 176. [doi: 10.3390/educsci10070176](https://doi.org/10.3390/educsci10070176)

**Índice de impacto:** A revista *Education Sciences* (ISSN 2227-7102) é unha revista internacional de acceso aberto revisada por pares publicada mensualmente en liña polo MDPI. Está indexada en [Scopus](#) (Q3) no Vol. 8 (2018); SJR: 0,242; CiteScore: 0,8; [Emerging Sources Citation Index \(ESCI\)](#) - Web of Science e [ERIH Plus](#), e no [ERIC \(Institute of Education Sciences\)](#).

Segundo se fai constar na revista:

Este é un artigo de acceso aberto distribuído baixo a licenza de recoñecemento Creative Commons que permite o uso, distribución e reprodución sen restricións en calquera soporte, sempre que se cite correctamente a obra orixinal. (En castelán no orixinal).

### **4.3.PUBLICACIÓN 3. EDUCACIÓN PATRIMONIAL PARA UNA CIUDADANÍA PARTICIPATIVA. EVALUACIÓN DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO EN EL PROGRAMA PATRIMONIALIZARTE**

O artigo, publicado na *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)* recolle a avaliación inicial, formativa e sumativa do programa en base aos resultados de aprendizaxe do alumnado participante.

Castro-Calviño, L., Rodríguez-Medina, J., e López-Facal, R. (2021). Educación patrimonial para una ciudadanía participativa. Evaluación de resultados de aprendizaje del alumnado en el programa Patrimonializarte. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 24(1). [doi: https://doi.org/10.6018/reifop.444881](https://doi.org/10.6018/reifop.444881)

**Índice de impacto:** A *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)* (ISSN-e: 1575-0965) aparece indexada nas seguintes bases de datos: SCOPUS (Q4) CiteScore: 0,3; Emerging Sources Citation Index (Web of Science – Thomson Reuters); ERIH PLUS; DOAJ; EBSCO (Fuente Académica Premier); IRESIE; GOOGLE SCHOLAR; LATINDEX – 35 criterios; DICE; RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociais e Humanas); ISOC (Base de datos bibliográficas del CSIF); Dialnet (CIRC: Clasificación Integrada de Revistas Científicas: Grupo B); REDALYC; Qualis/Capes - B1 Homologación; PSICODOC; REBIUN (Red de Bibliotecas Universitarias); In-Recs; Universia; MIAR (2015); DULCINEA; COPAC; REDINET; e-revist@s; ANEP.

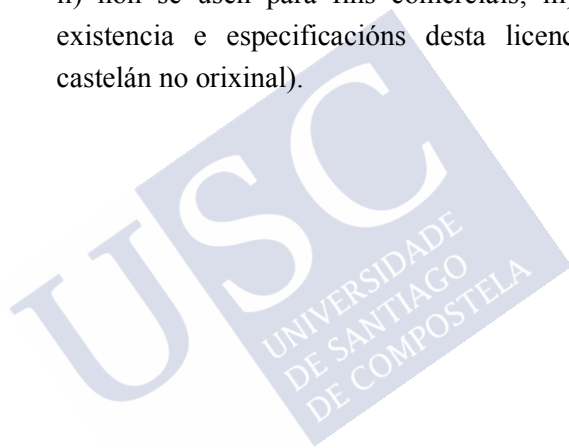
A continuación reproducése o aviso de dereitos de autor da revista:

Os artigos que se publican nesta revista están suxeitos aos seguintes termos:

1. A Asociación Universitaria de Formación do Profesorado (AUFOP) é a editora da revista REIFOP e conserva os

dereitos patrimoniais (copyright) dos artigos publicados, permitindo a reutilización dos mesmos baixo a licenza de uso indicada no punto 2.

2. As obras publícanse na edición electrónica da revista baixo unha licenza Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 España (texto legal). Pódense copiar, usar, difundir, transmitir e expoñer publicamente, sempre que: i) se cite a autoría e a fonte orixinal da súa publicación (revista, editores e URL da obra); ii) non se usen para fins comerciais; iii) se mencione a existencia e especificacións desta licenza de uso. (En castelán no orixinal).





#### 4.4.PUBLICACIÓN 4. HERITAGE EDUCATION UNDER EVALUATION:

##### THE USEFULNESS, EFFICIENCY AND EFFECTIVENESS OF HERITAGE EDUCATION PROGRAMMES

O artigo 4, publicado na revista *Humanities & Social Sciences Communication* contén a avaliación formativa e sumativa do programa en base ás opinións dos axentes directos e indirectos participantes: profesorado, familias, autoridades locais e xestores do patrimonio. Preséntase nesta tese de doutoramento tal e como se publicou na revista.

Castro-Calviño, L., Rodríguez-Medina, J., e López-Facal, R. (2020). Heritage education under evaluation: the usefulness, efficiency and effectiveness of heritage education programmes. *Humanities & Social Sciences Communications*, 7, 146. [doi: https://doi.org/10.1057/s41599-020-00639-z](https://doi.org/10.1057/s41599-020-00639-z)

**Índice de impacto:** A revista *Humanities & Social Sciences Communication* é publicada por Springer Nature. Comezou a publicarse como *Palgrave Communications* (ISSN 2662-9992) e operou baixo este título ata o 16 de xuño de 2020. Está actualmente indexada en: SCOPUS (Q1); SJR: 0,416; CiteScore: 2; Emerging Sources Citation Index (ESCI)-accesible a través de Web of Science (Clarivate Analytics); OCLC; EBSCO Discovery Service; RePEc (Research papers in Economics); Summon by ProQuest; Google Scholar; DOAJ.

Reprodúcese a aclaración da editorial sobre os dereitos e permisos da revista:

Este artigo atópase baixo unha licenza internacional Creative Commons Attribution 4.0 <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>, que permite o uso, o uso compartido, a adaptación, a distribución e a reprodución en calquera soporte ou formato, sempre que conceda o crédito adecuado aos autores orixinais e á fonte, ligue á licenza Creative Commons e indique se se fixeron cambios. (En inglés no orixinal).

## CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN

Neste apartado ocupámonos da metaavaliación do programa, último paso do MAPEP, para dar resposta ao último dos obxectivos desta investigación:

**O5.** Realizar unha metaavaliación que identifique, contraste e valore globalmente a calidade do programa e do seu modelo de avaliación.

O1E2. Comprobar se o modelo de avaliación de programas de educación patrimonial (MAPEP) é eficaz, eficiente e efectivo.

O1E2. Analizar se o modelo foi quen de avaliar todos os puntos que se definiron no seu deseño. O5E3. Acreditar se o programa e o seu modelo de avaliación podería ser aplicable a outros centros e contextos

O termo metaavaliación aparece por primeira vez en 1969, cando Scriven publica o artigo *An introduction to the meta-evaluation*. Scriven define a metaavaliación como a avaliación da avaliación e refírese a ela como o último paso para coñecer o valor e a calidade da avaliación por si mesma (Scriven, 1969). Segundo Stufflebeam, a metaavaliación é unha obriga profesional dos avaliadores para analizar o mérito e o valor dunha avaliación (Stufflebeam, 2001).

Stufflebeam (2001) defínea como:

[...]o proceso de delimitación, obtención e aplicación de información descritiva e de xuízo sobre a utilidade, viabilidade, propiedade e precisión dunha avaliación e a súa natureza sistemática, conduta competente,

integridade/honestidade, respecto. e responsabilidade social: para guiar a avaliación e/ou informar sobre os seus puntos fortes e débiles. (Stufflebeam, 2001, p. 185: en inglés no orixinal, tradución propia).

Neste apartado realízase, primeiro, a metaavaliación do programa atendendo aos resultados acadados nas distintas fases do proceso, e segundo, a metaavaliación da avaliación realizada seguindo o MAPEP atendendo aos estándares do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (JCSEE) (Yarbrough, Shulha, Hopson e Caruthers, 2010).

## **5.1. METAVALIACIÓN DO PROGRAMA *PATRIMONIALIZARTE* A PARTIR DOS RESULTADOS**

### **5.1.1. Avaliación de necesidades, avaliación do deseño e validación**

O primeiro paso do MAPEP é a avaliación de necesidades que permita establecer pautas de acción para o deseño do programa de educación patrimonial. O obxectivo xeral da Publicación 1 foi detectar as necesidades e dificultades do profesorado de educación infantil, primaria e secundaria para o traballo co patrimonio nas aulas.

**O1.** Identificar as necesidades do profesorado dos tres niveis educativos para desenvolver actividades de educación patrimonial (Publicación 1).

O1E1. Construír un instrumento coherente e pertinente para a avaliación de necesidades.

O1E2. Realizar un diagnóstico de necesidades non satisfeitas.

O1E3. Formular metas e obxectivos a acadar en futuros programas de educación patrimonial para superar as necesidades sentidas.

O estudo responde aos obxectivos propostos, xa que se detectaron as necesidades educativas dos docentes participantes en materia de educación patrimonial. O instrumento é coherente, pertinente e fiable e grazas a el pódese realizar un diagnóstico de necesidades non satisfeitas. Con elas formuláronse os obxectivos a acadar para dar resposta a estas deficiencias.

Seguindo a Pérez (2006) séguense criterios que se basean na intensidade da demanda, gravidade, rapidez, eficacia, responsabilidade e número de beneficiarios potenciais. Como se mostra na Publicación 1, consideráronse prioritarias as seguintes necesidades:

1. **Formación específica:** O profesorado expresa a necesidade dunha formación específica en educación patrimonial. Posiblemente isto se deba a que a maioría deles non tiveron formación previa ou continua en educación patrimonial, polo que é unha área na que hai que traballar (Miralles, Gómez e Rodríguez, 2017).
2. **Materiais de traballo sobre o patrimonio local:** Os docentes precisan materiais específicos para o traballo co patrimonio, algo que deriva da escasa formación neste ámbito. Neste estudo e noutros anteriores, os docentes valoran positivamente a interdisciplinabilidade para o traballo co patrimonio, polo que é necesario que os materiais contemplan esta variable (Cambil e Fernández, 2016). Considerase tamén relevante o traballo co patrimonio local, ausente nos actuais plans de estudos (Pinto e Molina, 2015). A integración do estudo do patrimonio no currículo non é sentida como unha necesidade central para o profesorado. Isto pode deberse á amplitude case inabarcable de contidos presentes nos actuais programas educativos. Pode darse resposta a este problema adaptando contidos de educación patrimonial aos específicos do currículo, traballando o patrimonio sen obviar os contidos e competencias prescritas na normativa vixente.
3. **Actividades e temas que relacionan o centro educativo coa súa contorna:** O profesorado non declara como necesidades prioritarias as relacionadas coas interaccións con familia e contorno. Porén, son recorrentes este tipo de relacións nas

actividades e temas propostas na pregunta aberta. Estas relacións son complexas e implican un maior esforzo para o profesorado mais eles mesmos consideran relevante a súa incorporación. As experiencias das comunidades de aprendizaxe e a aprendizaxe por servizos son complexas e incrementan o traballo do profesorado, mais a súa incorporación aos programas educativos significa implicar ao conxunto da sociedade na actividade escolar, compartindo identidades e salvagardando a memoria colectiva. Temas como coñecer o patrimonio, investigalo e establecer relacións coa contorna próxima dos estudantes son relevantes para educarse co patrimonio e para o patrimonio. As actividades máis mencionadas polo profesorado son: saídas educativas, traballo co patrimonio inmaterial, creación de materiais, actividades interxeracionais e obradoiros.

A desconexión dos centros educativos coa súa contorna é un déficit que hai que superar para construír unha identidade colectiva da comunidade que contribúa a salvagarda da súa memoria (Marqués, Castro-Fernández e López-Facal, 2020; Prats, 2005). O profesorado considera necesario traballar o patrimonio local, presente tamén noutros estudos (Molina e Ortuño, 2017). A realización de actividades sobre recursos patrimoniais da localidade pode ser positiva para promover o coñecemento histórico e a sensibilización sobre o patrimonio nos estudantes (Pinto e Zarbato, 2017).

A partir destas necesidades formuláronse os obxectivos para o deseño do programa *Patrimonializarte*. Considerouse fundamental que contase coas seguintes variables: traballo co patrimonio local; interdisciplinariedade; relacións coa comunidade educativa, familia e localidade e, por último, actividades de traballo *in situ* e de investigación que inclúisen tamén o patrimonio inmaterial.

Unha vez deseñado o programa procédese á avaliación inicial do deseño do programa e dos seus instrumentos. Esta fase é a que se recolle na Publicación 2, na que se avaliou a coherencia e a composición documental do deseño do programa así como a relevancia e claridade dos instrumentos empregados en función do criterio dos expertos.

**O2.** Avaliar o deseño e os instrumentos do programa *Patrimonializarte* (Publicación 2).

O2E1. Analizar se o deseño do programa e os seus instrumentos son coherentes e pertinentes.

O2E2. Identificar a valoración do alumnado sobre a metodoloxía utilizada.

Analízanse os resultados da avaliación do deseño do programa calculando os coeficientes ponderados de acordo de Bangdiwala (Bandiwala, 1987). Móstrase un grao de acordo elevado en canto á súa coherencia e composición documental. De acordo cos criterios de Muñoz e Bangdiwala (1997) obtéñense uns coeficientes ponderados de acordo que son excelentes nas variables: composición documental e coherencia do deseño. A primeira é lixeiramente inferior á segunda. Esta lixeira diminución débese a que os xuíces expertos consideran que a planificación temporal debería ser máis específica.

Non obstante, a propia natureza do traballo de campo fai necesaria a realización dunha planificación máis xeral xa que debe adaptarse ás realidades condicionadas polos calendarios escolares dos centros educativos (Escudero, 2016). Seguindo os mesmos criterios, os coeficientes de acordo ponderados de Bangdiwala indican excelencia na relevancia e claridade dos instrumentos empregados no programa.

### **5.1.2. Avaliación inicial, formativa e sumativa**

Nas Publicacións 2, 3 e 4 recóllense as avaliacións inicial, formativa ou do proceso, e mais a sumativa ou final, atendendo aos resultados de alumnado, profesorado, familias, autoridades locais e xestores do patrimonio.

Na Publicación 2 recóllese, ademais da avaliación do deseño e dos instrumentos, a valoración dos axentes implicados directamente no proceso educativo (alumnado e profesorado) sobre os recursos dixitais utilizados no programa. Os resultados mostran que ambos consideran positiva a utilización das TIC para o traballo co patrimonio nas aulas.

O alumnado valora moi positivamente as TIC como unha ferramenta para compartir e difundir o seu traballo. O traballo coas TIC

permite que os estudantes creen contidos dixitais e sexan protagonistas da súa propia aprendizaxe aprendendo a facer.

Coas actividades nas que se require o emprego de ferramentas relacionadas coas TIC, os estudantes convértense en creadores de contidos e protagonistas da súa propia aprendizaxe, e os motiva para realizar as actividades (Fombona, Goulão e García, 2014). O profesorado entende que a fortaleza das TIC na educación reside na motivación no alumnado e na adquisición de capacidades e habilidades como a competencia dixital (Fombona e Vázquez-Cano, 2017; Ibáñez-Etxeberria, Kortabitarte, De Castro e Gillate, 2019). Isto contrasta coas opinións manifestadas noutros estudos por parte doutros profesores en formación sobre o uso das TIC nas aulas, nos que mostran unha escasa identificación co uso de recursos tecnolóxicos para traballar co patrimonio, aínda que consideran que o seu uso é necesario nas aulas (Colomer-Rubio, Saiz-Serrano e Bel-Martínez, 2018; Felices-De la Fuente, Chaparro-Sainz e Rodríguez-Pérez, 2020). Normalmente o profesorado é reticente ao uso destas ferramentas por desconfianza, ou inseguridade por falta de formación. A boa valoración que o profesorado outorga ao uso das TIC neste estudo pode explicarse, probablemente, polos bos resultados conseguidos co alumnado, tanto na motivación como nas aprendizaxes, despois de telas utilizado.

As actividades nas que se utiliza a fotografía dixital resultaron eficaces posto que o alumnado afirma que identificou cambios e continuidades producidos na localidade e coñeceu o seu pasado grazas a elas. Non obstante, este tipo de actividades logrou mellores resultados na educación primaria que na secundaria. Isto pode deberse á tipoloxía e metodoloxía empregada nas diferentes actividades en cada caso. En educación primaria lévase a cabo unha saída de campo na que os estudantes puideron comprobar *in situ* os cambios ou permanencias ocorridos na súa localidade: compararon de xeito presencial, na rúa, as imaxes antigas da vila co aspecto actual, identificando a desaparición dalgúns edificios e os cambios e permanencias observables noutros. En educación secundaria realizouse un documento audiovisual que manifestaba estes cambios mediante o uso na aula de fotografías antigas dixitalizadas e as cantigas dunha autora local. Esta actividade pode requirir que os alumnos teñan que realizar un exercicio cun maior nivel

de abstracción para visualizar os cambios e continuidades. Parece pois máis eficaz a actividade realizada na educación primaria, xa que se constata un incremento maior dos coñecementos.

Na Publicación 3 os obxectivos baséanse na análise dos resultados de aprendizaxe do alumnado atendendo á avaliación inicial, formativa e sumativa, así como e a súa avaliación da metodoloxía empregada para analizar a eficacia, eficiencia e eficacia do programa, o seu impacto e o nivel de satisfacción dos implicados.

**O3.** Desenvolver unha avaliación inicial, procesual e final dos resultados de aprendizaxe do alumnado (Publicación 3).

O3E1. Comprobar se o alumnado adquiriu aprendizaxes significativas tras a realización do programa.

O3E2. Identificar as valoracións do alumnado sobre a metodoloxía utilizada.

Os resultados mostran un alto nivel de concienciación e adquisición de coñecementos en educación infantil. O alumnado entende a importancia de coidar o patrimonio propio e manifesta a necesidade de difundir os seus coñecementos á familia e á comunidade local. Esta concienciación é importante para formar un alumnado con conciencia crítica na preservación do patrimonio xa desde idades tan temperás (Monti et al, 2017). Considérase relevante neste nivel educativo o traballo coas emocións. As actividades realizadas levou a que as nenas e nenos expresaran a súa preocupación, de maneira consciente, polas malas condicións nas que se atopa o seu patrimonio. Espertou neles un sentimento de identidade e apego co seu patrimonio que é a base para a concienciación e implicación posterior na conservación destes elementos (Peinado, 2020).

Estudos anteriores, como o de Miralles e Rivero (2012) demostran a gran capacidade de aprender sobre o paso do tempo e a historia nestas idades. Nesta investigación corrobórase isto, pois o alumnado incorpora novos coñecementos sobre o patrimonio próximo desde a primeira sesión.



No caso dos cursos de educación primaria, refórzanse os coñecementos sobre o patrimonio próximo, un gran descoñecido para eles. Ao contrario do que mostran estudos sobre futuros profesores deste ámbito de coñecemento, como o de Gómez-Carrasco, Miralles-Martínez, Fontal e Ibáñez-Etxeberria (2020) despois da realización do programa, os estudantes mostran unha identificación co propio e unha crecente preocupación polo patrimonio inmaterial. Consideran que coa realización do programa están recuperando o patrimonio. O alumnado é consciente do seu papel e defende a conservación do patrimonio e súa preservación para as xeracións futuras. Estes resultados reafirman a importancia de traballar nesta liña (Kirshenblatt-Gimblett, 2004; Lenzerini, 2011). Constátase unha maior conciencia histórica e difusión indirecta de información que realizan ao seu contorno, contribuíndo á difusión de valores patrimoniais entre a comunidade local.

En educación secundaria as diferentes actividades trataron o patrimonio desde a súa multiplicidade e distribuíronse en varias materias. A suma de coñecementos complementarios nos que se traballa a toponimia, a música, a historia, o espazo xeográfico, e nos que se integran as TIC pretenden xerar, e parecen logralo en gran medida, un coñecemento integral e continuo do patrimonio, o que leva aos estudantes a valorar os elementos patrimoniais próximos. O alumnado concede importancia á difusión do seu patrimonio. Consideran relevante compartir coa poboación local a responsabilidade de coidado sobre o patrimonio.

Na Publicación 4 recóllense as valoracións do profesorado, familias, autoridades locais e xestores do patrimonio, sobre o programa. Preténdese avaliar a calidade do programa comprobando a súa eficacia, eficiencia, eficacia, impacto e grao de satisfacción dos participantes.

**O4.** Realizar unha avaliación formativa e sumativa do programa en base ás opinións de profesorado, familias, autoridades locais e xestores do patrimonio (Publicación 4).

O4E1. Analizar se se acadaron os obxectivos previstos no programa.

O4E2. Comprobar a eficacia, eficiencia e efectividade do programa.

O4E3. Coñecer o impacto do programa nos axentes externos ou indirectos do mesmo.

O4E4. Identificar o grao de satisfacción dos axentes implicados no programa.

Segundo o modelo de Pérez (2006) lévase a cabo a avaliación do proceso valorando a execución do programa e o seu marco ou contexto. Constátase un nivel intermedio na avaliación da metodoloxía empregada referida a variable de temporalización. No que se refire ao contexto dos centros educativos, o nivel de satisfacción dos implicados é moi elevado, polo que se considera que existe coherencia no desenvolvemento do programa e un bo ambiente de traballo en ambos centros.

A avaliación final do programa mostra un nivel alto de eficacia, pois segundo os axentes implicados no estudo, logrónse os obxectivos fixados.

O programa presenta un nivel alto de eficiencia, pero o profesorado e as familias sinalan algunhas deficiencias a respecto da temporalización realizada.

Con todo, a dificultade ou problema maior deriva da valoración realizada polos escolares de educación secundaria. Os resultados recollidos na Publicación 3 mostran que os estudantes de educación secundaria expresan reticencias a involucrarse en programas de educación patrimonial que consideran que están fóra do currículo, alegando que lles resta tempo doutras materias ás que atribúen maior importancia académica. Esta actitude pode corresponder co ambiente familiar. O estudo que se recolle na Publicación 4, mostra que as familias nos niveis educativos superiores (educación secundaria) implícanse menos neste programa. Probablemente porque a súa principal preocupación na educación se centre nos resultados académicos que habitualmente asocian ao éxito nas seguintes etapas educativas. Este estereotipo correspondería á representación social, amplamente difundida entre gran parte da poboación do diferente valor que teñen algúns contidos escolares fronte a outros, estereotipo que se

ve reforzado polas prescricións curriculares e os libros de texto, nos que apenas se inclúen referencias ao patrimonio. (Cuenca-López e López-Cruz, 2014; Cuenca-López, Estepa e Martín-Cáceres, 2017). Isto pode explicar que os e as estudantes de secundaria consideren o estudo do patrimonio como secundario ou anecdótico.

O profesorado valora positivamente a metodoloxía de ensino participativo na que o alumnado é protagonista da súa propia aprendizaxe. Entre os beneficios que mencionan o incremento de coñecementos sobre o contorno local e mais a valoración e o sentimento de pertenza á comunidade. Isto contribúe á adquisición da competencia social e cívica e á formación dunha cidadanía crítica que pode actuar sobre o patrimonio de maneira sostible (Fuentes-Moreno, Sabariego-Puig e Ambros-Pallarés, 2020; Trabajo-Rite e Cuenca-López, 2020).

Constátase un nivel alto na efectividade do programa, pois se identifican efectos beneficiosos que superan os contemplados na planificación inicial. Entre eles cabe destacar a importancia que as familias conceden ao patrimonio inmaterial. As familias propoñen como actividades que poderían integrarse en programas de educación patrimonial: a recollida de cancións populares ou a realización de entrevistas sobre oficios desaparecidos ou en transformación. Esta valoración resulta coherente cos resultados recollidos na Publicación 3 que mostran a importancia que os alumnos conceden ao patrimonio inmaterial, considerándose axentes importantes para a súa conservación e preservación (Castro-Calviño, Rodríguez-Medina e López Facal, 2021). Que exista unha coincidencia entre as opinións das familias e os resultados de aprendizaxe dos alumnos e alumnas parece confirmar que o programa consegue que as emocións suscitadas entre os e as escolares, alcancen e impliquen ás súas familias.

O impacto indirecto do programa é maior do previsto, o que confirma un elevado nivel de eficacia. Varias familias recoñecen que descubriron moitos dos lugares e elementos patrimoniais existentes no municipio grazas á participación dos seus fillos e fillas no programa. O programa proporciona coñecementos non só aos estudantes, senón tamén ás súas familias, incrementándose o coñecemento e conciencia sobre o seu patrimonio de maneira exponencial. Os axentes implicados recoñecen que o programa influíu no ambiente do centro, nos

profesores e nos alumnos de outros cursos, corroborando outro indicio da eficacia do programa (Pérez, 2006).

As autoridades locais e os xestores do patrimonio consideran que o traballo co patrimonio local desde a educación non formal é unha cuestión pendente. Consideran que os mozos e mozas da localidade non están suficientemente formados neste campo e necesitan recursos e materiais para levar a cabo participacións coa escola (Martín e Cuenca, 2011). Prats (2005) fala de “activación patrimonial” que é propiciada pola sociedade pero que recae na responsabilidade das autoridades:

Arredor da posta en valor de tal ou cal elemento prodúcese precisamente o primeiro proceso de negociación, na medida en que existe na sociedade unha previa posta en valor xerarquizada de determinados elementos patrimoniais, froito normalmente de procesos de identificación, non necesariamente espontáneos, ou non completamente espontáneos, pero que poden comportar un alto grao de espontaneidade e consenso previo. Isto soe esixir, polo menos, a conservación destes elementos, e facilita, por outra parte, ao poder político, unha vía rápida e segura para a actuación consensuada. (Prats, 2005, p. 20: en castelán no orixinal, tradución propia).

O programa logrou acadar os seus obxectivos con éxito:

- Identificáronse e analizáronse as percepcións previas do alumnado sobre o patrimonio.
- Constatouse a eficacia do traballo cooperativo entre os diferentes niveis participantes.
- Comprobouse a eficacia da interdisciplinabilidade para o traballo co patrimonio.
- Corroborouse que traballar o patrimonio partindo das emocións esperta a curiosidade e permite a adquisición de coñecementos por parte do alumnado.

- Co programa, contribuíuse ao desenvolvemento de modelos identitarios que poñen en valor os elementos patrimoniais do contorno local do centro.
- Constátase que o estudo do patrimonio a través de programas de innovación educativa reforza a identificación, sensibilización e actuación do alumnado con e sobre o contorno próximo.
- Verificouse un alto grao de consciencia de conservación e de necesidade de difusión do patrimonio no alumnado e unha posibilidade de acción sobre os elementos a nivel comunitario.

Logrados estes obxectivos, pódese dicir que este tipo de programas poden ser relevantes para promover o respecto e a sensibilización sobre o patrimonio entre os mozos e mozas, pero tamén entre a comunidade local no seu conxunto.

## **5.2. META-AVALIACIÓN DA AVALIACIÓN A PARTIR DO MAPEP**

O *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* elaborou unha listaxe de comprobación para medir en que grao se compren os seus estándares recomendados para establecer a calidade da avaliación dun programa (Yarbrough, Shulha, Hopson e Caruthers, 2010).

**Estándares de utilidade:** indicios para poder aumentar a medida en que os axentes implicados no programa atopan os procesos e produtos de avaliación valiosos para satisfacer as súas necesidades:

- U1** Credibilidade do avaliador: as avaliacións deben ser realizadas por persoas cualificadas que establezan e manteñan a credibilidade no contexto da avaliación.
- U2** Atención ás partes interesadas: as avaliacións deben dedicar atención á gama completa de persoas e grupos involucrados no programa e afectados pola súa avaliación.
- U3** Propósitos negociados: os propósitos de avaliación deben identificarse e negociarse continuamente en función das necesidades dos axentes implicados.

- U4** Valores explícitos: as avaliacións deben aclarar e especificar os valores individuais e culturais que sustentan propósitos, procesos e xuízos.
- U5** Información relevante: a información de avaliación debe atender ás necesidades identificadas e emerxentes das partes interesadas.
- U6** Procesos e produtos significativos: as avaliacións deben construír actividades, descricións e xuízos de xeito que animen aos participantes a redescubrir, reinterpretar ou revisar os seus entendementos e comportamentos.
- U7** Comunicación e informes oportunos e axeitados: as avaliacións deben atender ás necesidades continuas de información dos seus múltiples públicos.
- U8** Preocupación polas consecuencias e a influencia: as avaliacións deben promover un uso responsable e adaptativo e protexerse das consecuencias negativas non desexadas e do uso indebido.

**Estándares de viabilidade:** indicios para poder aumentar a eficacia e eficiencia da avaliación.

- V1** Xestión de proxectos: as avaliacións deben empregar estratexias eficaces de xestión de proxectos.
- V2** Procedementos prácticos: os procedementos de avaliación deben ser prácticos e responder á forma na que opera o programa.
- V3** Viabilidade contextual: as avaliacións deben recoñecer, controlar e equilibrar os intereses e as necesidades culturais e políticas de individuos e grupos.
- V4** Uso dos recursos: as avaliacións deben utilizar os recursos de forma eficaz e eficiente.

**Estándares de propiedade:** indican o que é apropiado, legal, correcto e xusto nas avaliacións.

- P1** Orientación sensible e inclusiva: as avaliacións deben responder ás partes interesadas e ás súas comunidades.
- P2** Acordos formais: os acordos de avaliación deben negociarse para facer explícitas as obrigas e ter en conta as necesidades,

expectativas e contextos culturais dos clientes e doutras partes interesadas.

- P3** Dereitos humanos e respecto: as avaliacións deben deseñarse e realizarse para protexer os dereitos humanos e legais e manter a dignidade dos participantes e doutras partes interesadas.
- P4** Claridade e equidade: as avaliacións deben ser comprensibles e xustas para abordar as necesidades e os propósitos das partes interesadas.
- P5** Transparencia e divulgación: as avaliacións deben proporcionar descrições completas de achados, limitacións e conclusións a todas as partes interesadas, a menos que facelo viole as obrigacións legais e de propiedade.
- P6** Conflitos de intereses: as avaliacións deben identificar de forma aberta e honesta e tratar conflitos de intereses reais ou percibidos que poidan comprometer a avaliación.
- P7** Responsabilidade fiscal: as avaliacións deben ter en conta todos os recursos gastados e cumprir con procedementos e procesos fiscais sólidos.

**Estándares de precisión:** destinados a aumentar a fiabilidade e veracidade das representacións, proposicións e achados da avaliación, especialmente aqueles que apoian interpretacións e xuízos sobre a calidade.

- Pr1** Conclusións e decisións xustificadas: as conclusións e decisións da avaliación deben xustificarse explicitamente nas culturas e contextos onde teñen consecuencias.
- Pr2** Información válida: a información de avaliación debe servir aos fins previstos e apoiar interpretacións válidas.
- Pr3** Información fiable: os procedementos de avaliación deben producir información suficientemente fiable e consistente para os usos previstos.
- Pr4** Descricións explícitas do contexto e do programa: as avaliacións deben documentar os programas e os seus contextos co detalle e alcance adecuados para os fins da avaliación.

- Pr5** Xestión da información: as avaliacións deben empregar métodos sistemáticos de recollida, revisión, verificación e almacenamento de información.
- Pr6** Deseños e análises sólidos: as avaliacións deben empregar deseños e análises tecnicamente adecuados que sexan apropiados para os fins da avaliación.
- Pr7** Razoamento de avaliación explícito: o razoamento de avaliación que vai desde a información e as análises ata os achados, as interpretacións, as conclusións e os xuízos deben estar claramente e completamente documentados.
- Pr8** Comunicación e informes: as comunicacións de avaliación deben ter un alcance adecuado e protexerse contra equívocos, prexuízos, distorsións e erros.

**Estándares de responsabilidade de avaliación:** fomentan unha documentación adecuada das avaliacións e unha perspectiva metaavaliativa centrada na mellora e rendición de contas dos procesos e produtos de avaliación.

- R1** Documentación da avaliación: as avaliacións deben documentar completamente os seus propósitos e deseños levados a cabo, procedementos, datos e resultados.
- R2** Metaavaliación interna: os avaliadores deben usar estes e outros estándares aplicables para examinar e render contas do deseño de avaliación, os procedementos empregados, a información recollida e os resultados.
- R3** Metaavaliación externa: os patrocinadores da avaliación do programa, os clientes, os avaliadores e outras partes interesadas deben fomentar a realización de metaavaliacións externas utilizando estas e outras normas aplicables.

Para comprobar a calidade da avaliación levada a cabo nesta investigación utilízase a listaxe de comprobación para a aplicación dos estándares do *Joint Committee* (Yarbrough, Shulha, Hopson e Caruthers, 2010) que se plasman na Táboa 19.



**Táboa 19. Listaxe de comprobación adaptada do Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (Yarbrough, Shulha, Hopson e Caruthers, 2010) e Sanders (1998)**

	Cumpriuse	Cumpriuse en parte	Non se cumpriu	Non se considerou aplicable
<b>U1</b> Credibilidade do avaliador	X			
<b>U2</b> Atención ás partes interesadas	X			
<b>U3</b> Propósitos negociados	X			
<b>U4</b> Valores explícitos	X			
<b>U5</b> Información relevante	X			
<b>U6</b> Procesos e produtos significativos	X			
<b>U7</b> Comunicación e informes oportunos e axeitados	X			
<b>U8</b> Preocupación polas consecuencias e a influencia	X			
<b>V1</b> Xestión de proxectos	X			
<b>V2</b> Procedementos prácticos	X			
<b>V3</b> Viabilidade contextual	X			
<b>V4</b> Uso dos recursos	X			
<b>P1</b> Orientación receptiva e inclusiva	X			
<b>P2</b> Acordos formais	X			
<b>P3</b> Dereitos humanos e respecto	X			
<b>P4</b> Claridade e equidade	X			
<b>P5</b> Transparencia e divulgación	X			
<b>P6</b> Conflitos de intereses	X			
<b>P7</b> Responsabilidade fiscal	X			
<b>Pr1</b> Conclusións e decisións xustificadas	X			
<b>Pr2</b> Información válida	X			
<b>Pr3</b> Información fiable	X			
<b>Pr4</b> Descricións explícitas do contexto e do programa	X			
<b>Pr5</b> Xestión da información	X			
<b>Pr6</b> Deseños e análises sólidos	X			
<b>Pr7</b> Razoamento de avaliación explícito	X			

Pr8 Comunicación e informes	X	
R1 Documentación da avaliación	X	
R2 Metaavaliación interna	X	
R3 Metaavaliación externa		X

Considérase que se cumpriron os estándares de utilidade, posto que a avaliación atendeu ás necesidades dos axentes implicados no programa, tanto na avaliación de necesidades previa ao deseño, coma ás necesidades atopadas na avaliación formativa.

Os estándares de viabilidade foron tamén cumpridos, posto que se constata a eficacia da xestión do programa. Os procedementos da avaliación foron prácticos e atendéronse os intereses e necesidades culturais e políticos dos participantes no programa. Os recursos utilizáronse de xeito eficaz e eficiente.

Os estándares de precisión son cumpridos na súa totalidade posto que se presentan nesta investigación as conclusións e decisións xustificadas derivadas da mesma. A información considérase válida e fiable e realizáronse descrições explícitas do programa no seu contexto (participantes, obxectivos, procedementos, contidos, actividades, instrumentos, etc.). A xestión da información, o deseño e a análise de datos é sólida, sistemática e axeitada aos fins da avaliación. Estes datos difundíronse correctamente nas diferentes publicacións incluídas neste documento.

En canto aos estándares de responsabilidade de avaliación ou de rendición de contas, cumpríronse atendendo á documentación da avaliación, pois preséntase a información completa dos obxectivos, deseño, procedementos, datos e resultados da avaliación. Realízase unha metaavaliación interna seguindo os criterios de avaliación do Joint Committee para analizar a calidade do programa e da súa avaliación. O estándar R3: Metaavaliación externa, non se considerou aplicable a esta investigación.

Coa consecución destes estándares en base aos criterios do *Joint Committee*, considérase que a avaliación do programa presenta unha calidade elevada, polo que o MAPEP é un modelo que pode ser aplicable noutros ámbitos educativos e a outros programas de educación patrimonial.

## CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

A investigación acadou os obxectivos propostos. Mediuse e verificáronse a fiabilidade do programa e os seus instrumentos de avaliación e analizáronse as avaliacións que o alumnado e o profesorado emiten sobre o uso das novas tecnoloxías na educación patrimonial.

Os resultados aportan coñecementos novos á investigación na avaliación de programas de educación patrimonial: diseña a avaliación como un ciclo que inclúe o antes, durante e despois da súa realización. Entre as aportacións máis significativas:

- Considérase relevante a adaptación dos deseños ás necesidades que sente o profesorado, respondendo cos obxectivos dos programas ás deficiencias expresadas. Esta adaptación contribúe a mellorar a investigación e a acción no campo da educación sobre o patrimonio.
- Hai que ter en conta as necesidades do profesorado e orientar os programas cara á avaliación e difusión do patrimonio local por parte do alumnado. Esta acción debe completarse co enfoque de sensibilización e identificación co entorno para acadar un proceso de ensinanza-aprendizaxe completo.
- Cómpre diseñar un programa sólido e estruturado tanto na súa composición documental como na súa organización e seguimento da avaliación. Deste xeito, os instrumentos deseñados para a avaliación tamén teñen un alto grao de acordo, polo que poden considerarse relevantes e consistentes en relación co programa

### **6.1.POSIBILIDADES E XENERALIZACIÓN DO MAPEP**

Os resultados mostran que partir do patrimonio próximo aos estudantes parece motivalos e interesarse nel. A aprendizaxe coas TIC é unha

metodoloxía motivadora que lles permite adquirir coñecementos significativos aprendendo a facer.

Os profesores cren que os seus alumnos se senten máis implicados nunha metodoloxía na que son protagonistas, xeradores de contido, que se reflicten nun recurso web ou nunha aplicación móbil. Como limitación detectada, podemos destacar o deseño da actividade de creación audiovisual para educación secundaria, que non acadou por completo os obxectivos propostos. Os alumnos e alumnas entenden mellor o paso do tempo e adquiren máis coñecementos sobre o pasado comprobando os cambios xerados *in situ*, que facéndoo na aula, como se comprobou no nivel de educación primaria.

Na Publicación 4 recóllense os datos da pregunta realizada á profesorado, familias, autoridades locais e xestores do patrimonio sobre a posible aplicación do programa *Patrimonializarte* noutros centros educativos e localidades, ao que todos responden afirmativamente. É posible aplicar o programa noutros contextos atendendo ao patrimonio local de cada lugar e adaptando as actividades. O modelo MAPEP utilizado na avaliación do programa é xeneralizable a outros programas, centros e contextos.

Tras a realización do programa *Patrimonializarte* constátase a súa eficacia: acadáronse os obxectivos establecidos no programa; a súa eficiencia: os obxectivos conseguíronse con éxito cos recursos e medios proporcionados; e efectividade: logrónse efectos beneficiosos alén dos previstos, como o impacto en axentes externos, como as familias ou a comunidade local, ou a adquisición dunha conciencia de conservación tan arraigada no nivel de educación infantil. O nivel de satisfacción dos estudantes coas actividades realizadas é elevado. Adquiríronse novos coñecementos sobre o patrimonio próximo desde a educación infantil ata a educación secundaria e obtívose un alto nivel de conciencia sobre o patrimonio.

O programa *Patrimonializarte* alcanza niveis considerablemente elevados polo que se considera de calidade e aplicable a outras realidades locais. A metodoloxía empregada contribuíu a que os estudantes se sentisen protagonistas da súa propia aprendizaxe e axudoulles a motivarse en maior medida no estudo do patrimonio. O resultado final é un corpo de estudantes máis coñecedor do seu propio

patrimonio e da súa historia máis próxima e, polo tanto, máis consciente da súa conservación e valor. Isto transmítese á súa familia e á súa comunidade local, creando un espazo inclusivo cuxo eixe principal é o patrimonio.

Considerase relevante este tipo de deseño que promove o estudo do patrimonio local para crear vínculos de identidade entre a escola, a familia e a comunidade local. A avaliación é un elemento inseparable na planificación e realización destes programas. A participación de axentes directos e indirectos contribúe á difusión de valores de sensibilización e concienciación co patrimonio en calquera eido local.

### **6.2. LIMITACIÓNS E FUTURAS LIÑAS DE INVESTIGACIÓN**

Na Publicación 2, os xuíces expertos que valoraron o deseño e os instrumentos do programa estableceron como aspecto a mellorar o a temporalización do programa, que consideraron moi xeral. Non se modificou debido a que en programas educativos que se integran nas programacións xa establecidas nun centro escolar, débese contar coas particularidades e os imprevistos que impón a realidade. Os programas deben atender aos contextos reais (Escudero, 2016). Con todo, na Publicación 4, o profesorado menciona a temporalización como unha variable que dota de menos eficacia ao programa; algúns consideran que necesitarían máis tempo para a realización das actividades, e outros, que as cargas lectivas e que ocasionan outros proxectos nos que participa o centro son demasiadas para cumprir con excelencia todos os obxectivos.

Enténdese pois que os futuros programas de educación patrimonial deben contar cunha temporalización aproximada, flexible e aberta que poida ser modificada polo profesorado en base ás súas necesidades.

Os xuíces expertos sinalan como fortaleza e debilidade a diversidade de instrumentos empregados (Publicación 1). Isto, que é unha debilidade porque fai que a sistematización e posterior análise da información sexan complexas, constitúe á súa vez unha fortaleza, pois a variedade de instrumentos permite medir, dun xeito máis individualizado, os resultados da aplicación do programa nos diferentes grupos.

Considérase que a complexidade avaliativa deste tipo de programas, con múltiples obxectos a valorar, require un sistema de atenda ao principio de complementariedade metodolóxica que permita obter información rigorosa dos diferentes contextos e dimensións (Greene, 2005; Johnson, Onwuegbuxie e Turner, 2007; Venkatesh, Brown e Bala, 2013).

Todos os niveis educativos participantes no programa mostran a súa predisposición a seguir traballando co patrimonio en cursos posteriores. Con todo, en educación secundaria móstranse opinións diversas entre o alumnado. Consideran que este tipo de programas lles “rouban” tempo para outras materias. Esta opinión corresponde a unha perspectiva académica tradicional que mantén a idea de que o que non figure no currículo oficial é unha relativa perda de tempo. Esta valoración, mais que poñer en cuestión o programa, indica a necesidade de incorporar o estudo do patrimonio de xeito normalizado no currículo educativo para que o alumnado comprendan a súa relevancia e incrementen o seu interese por el (Cuenca-López, Estepa-Giménez e Martín-Cáceres, 2017; Cuenca-López e López -Cruz, 2014; Estepa et al., 2011).

En futuras liñas de investigación, considérase relevante atender á avaliación en todo momento do programa para dar resposta ás demandas dos axentes implicados, á posibilidade de facer melloras ou axustes ao programa e á emisión de xuízos de valor para a mellora na educación patrimonial. Isto contribúe á mellora no campo da educación patrimonial.

Tal e como menciona Pérez (2006) o obxectivo que debe perseguir a avaliación de programas é a mellora educativa. Polo tanto, para concluír este estudo márcanse coma liñas futuras a ter en conta para a mellora na educación patrimonial as seguintes:

1. Atención ás necesidades específicas dos diferentes axentes implicados en posibles programas de educación patrimonial.
2. Formación inicial e continua do profesorado en materia de educación patrimonial.
3. Deseño de programas en base ás necesidades atopadas.

4. Deseños flexibles que permitan a modificación por parte dos axentes que os leven a cabo.
5. Inclusión do patrimonio local nos programas de educación patrimonial.
6. Integración plena do estudo do patrimonio nos currículos oficiais entendendo o patrimonio coma unha fonte e non coma un recurso.
7. Integración das relacións familiares e comunitarias nos programas educativos.
8. Aplicación de modelos de avaliación rigorosos e sistemáticos que sexan integrais, integrados e integradores que contemplan todos os momentos da avaliación: avaliación de necesidades, avaliación inicial, avaliación formativa, avaliación sumativa e metaavaliación.
9. Participación na avaliación de todos os axentes involucrados no programa educativo, axentes tanto directos que participan no proceso de ensino-aprendizaxe (profesorado-alumnado) coma indirectos (familias, comunidade local, autoridades locais, xestores do patrimonio).

O deseño rigoroso de programas de educación patrimonial axuda á comunidade educativa a tratar o patrimonio dun xeito holístico, fomentando a creación dunha identidade común na localidade na que este programa se leva a cabo. Así contribúese á formación dunha cidadanía crítica, democrática e comprometida co seu patrimonio, actuando sobre el dun xeito sostible. A avaliación é un elemento indisoluble de todo programa educativo. Contar con modelos sistemáticos que atendan á multidimensionalidade de obxectos a avaliar e que incorpore ao equipo avaliador a todos os axentes implicados no proceso contribúe á mellora no ámbito da educación patrimonial, pois aténdese ás necesidades e demandas de aqueles que dan forma, valor e sentido ao patrimonio.

## REFERENCIAS

- Alkin, M. (1979). An approach to evaluation theory development. *Studies in Educational Evaluation*, 5, 125-127. doi: doi.org/10.1016/0191-491X(79)90014-2
- Álvarez, M., Echeverría, B., Marín, M. A., Rodríguez, S., e Rodríguez, M. L. (1991). La evaluación en los programas de orientación: evaluación del contexto y del diseño. *Revista de Investigación Educativa*, 17(9), 49-82. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/136571/124181>
- Alves, L. A., e Pinto, H. (2019). Educación histórica con el patrimonio: desafiando la formación de profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 22(1), 71-81. doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.356381>
- Asociación Médica Mundial (21 de marzo de 2017). Declaración de Helsinki de la AMM – Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. Recuperado de <https://www.wma.net/es/polices-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Bangdiwala, K. (1987) Using SAS software graphical procedures for the observer agreement chart. *Proceedings of the SAS Users Group International Conference*, 12, 1083-1088.
- Calaf, R., Guillate, I., e Gutiérrez, S. (2015). Transitando por la evaluación de los Programas Educativos de Museos de Arte del proyecto ECPEME. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 129-150. doi: <https://doi.org/10.6018/j/222531>



- Calaf, R., Gutiérrez, S., e Suárez, M.A. (2020). La evaluación en la Educación Patrimonial. 20 años de investigaciones y Congresos de ICOM. *Aula Abierta*, 49(1), 55-64. doi: <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.55-64>
- Calaf, R., San Fabián, J. L., e Gutiérrez, S. (2017). Evaluación de programas educativos en museos: Una nueva perspectiva. *Bordón*, 69(1), 45–65. doi: <http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2016.42686>
- Cambil, M.E., e Fernández, R. (2016). El concepto actual de Patrimonio Cultural y su valor educativo: fundamentación teórica y aplicación didáctica. En M. Puche; L. Molina & G. Martínez (Eds.), *Identidad, ciudadanía y patrimonio: Educación histórica para el siglo XXI* (pp. 27- 46). Gijón: Ediciones Trea.
- Castro-Calviño, L., e López-Facal, R. (2019). Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *RIFOP*, 33(1), 97-114. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/72020>
- Castro-Calviño, L., Rodríguez-Medina, J., e López-Facal, R. (2021). Educación patrimonial para una ciudadanía participativa. Evaluación de resultados de aprendizaje del alumnado en el programa Patrimonializarte. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 24(1). doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.444881>
- Castro-Calviño, L., Rodríguez-Medina, J., e López-Facal, R. (2020). Heritage education under evaluation: the usefulness, efficiency and effectiveness of heritage education programmes. *Humanities & Social Sciences Communications*, 7, 146. doi: <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00639-z>
- Castro-Calviño, L., Rodríguez-Medina, J., Gómez-Carrasco, C. J., e López-Facal, R. (2020). Patrimonializarte: A Heritage Education Program Based on New Technologies and Local Heritage. *Education Sciences*, 10(7), 176. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci10070176>

- Castro-Fernández, B. M<sup>a</sup>., Castro-Calviño, L., Conde-Miguélez, J. e López-Facal, R. (2020). Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)*, 34(3), 77-96. doi: <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81620>
- Colomer-Rubio, J.C., Saiz-Serrano, J., e Bel-Martínez, J.C. (2018). Competencia digital en futuros docentes de Ciencias Sociales en Educación Primaria: análisis desde el modelo TPACK. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 107-128. doi: <https://doi.org/10.6018/j/324191>
- Cook, T. D., e Reichardt, CH. S. (1982). *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*. Londres, Reino Unido: Sage Publications.
- Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (CCEOU) (2009). Decreto 330/2009, do 4 de xuño, polo que se establece o currículo da educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 121, 23 de xuño de 2009, 10.773. Recuperado de [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2009/20090623/Anuncio202E2\\_es.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2009/20090623/Anuncio202E2_es.html)
- Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (CCEOU) (2014). Decreto 105/2014, do 4 de setembro, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 171, 9 de setembro de 2014, 37406. Recuperado de [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2014/20140909/AnuncioG0164-050914-0005\\_es.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2014/20140909/AnuncioG0164-050914-0005_es.html)
- Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (CCEOU) (2015). Decreto 86/2015, do 25 de xuño, polo que se establece o currículo da educación secundaria obrigatoria e do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 120, 29 de junio de 2015, 25434. Recuperado de [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20150629/AnuncioG0164-260615-0002\\_es.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20150629/AnuncioG0164-260615-0002_es.html)

- Creswell, J. W., e Garrett, A. L. (2008). The “movement” of mixed methods research and the role of educators. *South African Journal of Education*, 28(3), 321-333. Recuperado de <http://www.sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/view/176/114>
- Cronbach, L. J. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64, 672-683. Recuperado de <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=2843>
- Cuenca-López, J. M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, (2), 37-45. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126155>
- Cuenca-López, J. M., e López-Cruz, I. (2014). Teaching heritage in Social Science, Geography and History textbooks in Compulsory Secondary Education. *Culture and Education*, 26(1), 1-43. doi: <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908663>
- Cuenca-López, J. M., Estepa-Giménez, J., e Martín-Cáceres, M. J. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, (375), 136-159. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/patrimonio-educacion-identidad-y-ciudadania-profesorado-y-libros-de-texto-en-la-ensenanza-obligatoria--heritage-education-identity-and-citizenship-teachers-and-textbooks-in-compulsory-education/investigacion-educat>
- Cuenca-López, J. M., Martín Cáceres, M., e Estepa, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), 45-54. doi: <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>
- Cuenca, J.M. (2013). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Educación*, 19, 76-96. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/7927>

- Delgado-Algarra, E. J., e Cuenca-López, J. M. (2020). Challenges for the Construction of Identities With Historical Consciousness: Heritage Education and Citizenship Education. En E. J. Delgado-Algarra y J. M. Cuenca-López. (Eds.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp.1-15). Hershey, EE. UU: IGI Global.
- Díaz-Puente, M., Cazorla, A., e De los Ríos, I. (2009) Empowering communities through evaluation: some lessons from rural Spain. *Community Development Journal*, 44(1), 53-67. doi: <https://doi.org/10.1093/cdj/bsm008>
- Diz, M. J. (2017). Necesidades formativas. Modelos para su análisis y evaluación. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (06), 006-010. doi: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2132>
- Domínguez, A., e López-Facal, R. (2015). Patrimonio, entorno y procesos de identificación en la educación primaria. *CLIO. History and History teaching*, (41). Recuperado de <http://clio.rediris.es/n41/articulos/mono/MonFacal2015.pdf>
- Domínguez, A., e López-Facal, R. (2017a). Formación de maestros y educación patrimonial. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 49-68. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400003>
- Domínguez, A., e López-Facal, R. (2017b). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de Educación*, 375, 86-104. Recuperado de <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/15805>
- Eisner, E. W. (1985). *The art of educational evaluation*. London: The Falmer Press.
- Epstein, J. L. (1995) School/Family/Community/Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Escudero, T. (2011). *La construcción de la investigación evaluativa. El aporte desde la educación*, 1st ed. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

- Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el siglo XXI: un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *RELIEVE*, 22(1), 1-20. doi: <https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8164>
- Estepa, J., Ávila, R., e Ferreras, M. (2008). Primary and secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: A comparative analysis. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2095-2107. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.017>
- Estepa, J., Ávila, R., e Ruiz, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación: estudio descriptivo. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (6), 75-94. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126332>
- Estepa, J., Cuenca, J.M., e Ávila, R.M. (2006). Concepciones del profesorado sobre la didáctica del patrimonio. En E. Gómez Rodríguez & M. P. Núñez Galiano (Eds.), *Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 57-66). Málaga: Editorial Libros Activos: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Estepa, J., Ferreras, M., López, I., e Morón, H. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación 2011*, (355), 573-589. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/22896/19/0>
- Felices-De la Fuente, M.M., Chaparro Sainz, A., e Rodríguez Pérez, R.A. (2020). Perceptions on the use of heritage to teach history in Secondary Education teachers in training. *Humanities and Social Sciences Communications*, 7(123), 1-10. doi: <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00619-3>
- Fetterman, D. M. (2001) *Foundations of empowerment evaluation*. London: Sage Publications.
- Fetterman, D. M., e Wandersman, A. (2007) Empowerment Evaluation: Yesterday, Today, and Tomorrow. *American Journal of Evaluation* 28(2), 179-198. doi: <https://doi.org/10.1177/1098214007301350>

- Fetterman, D. M., Kaftarian, S. J., e Wandersman, A. (2015). *Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-Assessment, Evaluation Capacity Building, and Accountability*. Thousand Oaks, California, EE. UU: Sage Publications. doi: <https://dx.doi.org/10.4135/9781483387079>
- Fombona, J., E Vázquez-Cano, E. (2017). Posibilidades de utilización de la Geolocalización y Realidad Aumentada en el ámbito educativo. *Educación XXI*, 20, 319-342. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.19046>
- Fombona, J., Goulao, M. de F., e García, M. (2014). Melhorar a atratividade da informação a través do uso da Realidade. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 19, 37-50. Recuperado de [https://www.brapci.inf.br/\\_repositorio/2014/05/pdf\\_f1e30206e2\\_0026063.pdf](https://www.brapci.inf.br/_repositorio/2014/05/pdf_f1e30206e2_0026063.pdf)
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: Teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*. Gijón, España: Trea.
- Fontal, O. (2016a). Educación patrimonial: retrospectiva y perspectivas para la próxima década. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 415-136. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200024>.
- Fontal, O. (2016b). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(1), 105-120. doi: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_ARIS.2016.v28.n1.47683](http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n1.47683)
- Fontal, O. (2016c). The spanish heritage education observatory/El observatorio de educación patrimonial en España. *Culture and Education*, 28(1), 254-266. doi: <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1110374>
- Fontal, O., e García, S. (2019). Evaluación de programas de Educación Patrimonial: estándares de calidad. *ENSAYOS, Revista de la Universidad de Albacete*, 34(1), 1-15. doi: <https://doi.org/10.18239/ensayos.v34i1.2039>
- Fontal, O., e García, S. (2019). Las plataformas 2.0 como herramientas de aprendizaje y adquisición de competencias en educación patrimonial.

- RIFOP*, 94, 285-306. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/73351>
- Fontal, O., e Ibáñez-Etxeberria, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33, 15-32. doi: <https://doi.org/10.6018/j/222481>
- Fontal, O., e Ibáñez, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de educación*, (375), 184-214. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2017/375/375-8.html>
- Fontal, O., e Marín-Cepeda, S. (2018). Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(3), 483-500. doi: <https://doi.org/10.5209/ARIS.57754>
- Fontal, O., e Martínez, M. (2017). Evaluación de programas educativos sobre Patrimonio Cultural Inmaterial. *Estudios pedagógicos*, 43(4), 69-89. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400004>
- Fontal, O., García, S., Arias, B., e Arias, V. (2019). Evaluación de la calidad de programas de educación patrimonial: construcción y calibración de la escala Q-Edutage. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 31-38. doi: <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.07.003>
- Fontal, O., Ibáñez-Etxeberria, A., Martínez, M., e Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *REIFOP*, 20(2), 79-95. doi: <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.286321>
- Fuentes-Moreno, C., Sabariego-Puig, M., Ambrós-Pallarés, A. (2020) Developing social and civic competence in secondary education through the implementation and evaluation of teaching units and education environments. *Humanities & Social Sciences Communications*, 7(39). doi: <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0530-4>
- García, M. P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. Murcia: DM.

- Glaser, B. G., e Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. London: Aldine Transactions.
- Gómez-Carrasco, C. J., e Chaparro-Sainz, A. (2020). Estrategias metodológicas y uso de recursos digitales para la enseñanza de la historia. Análisis de recuerdos y opiniones del profesorado en formación inicial. *Aula Abierta*, 49(1), 67-74. doi: <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.65-74>
- Gómez-Carrasco, C. J., López-Facal, R., e Castro-Fernández, B. (2019). Educación histórica y competencias educativas. *Educación en Revista*, 35(74), 145-171. doi: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.64402>
- Gómez-Carrasco, C. J., Miralles-Martínez, P., Fontal, O., e Ibáñez-Etxeberria, A. (2020). Cultural Heritage and Methodological Approaches—An Analysis through Initial Training of History Teachers (Spain–England). *Sustainability*, 12(3), 933. doi: <https://doi.org/10.3390/su12030933>
- Gómez-Redondo, C. (2011). Procesos de patrimonialización en el Arte Contemporáneo. *Educación Artística, Revista de Investigación*, 2, 108-112. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/2511>
- Gómez-Redondo, C., Calaf, R., e Fontal, O. (2017). Diseño de un instrumento de análisis para recursos didácticos patrimoniales. *CADMO*, 1, 63-80. doi: <https://doi.org/10.3280/CAD2017-001008>
- Gómez, C., e Fenoy, B. (2016). La sensorialidad como estrategia para la educación patrimonial en el aula de educación infantil. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, (7), 54-68. doi: <https://doi.org/10.7203/eari.7.8010>
- Greene, J. C. (2005). The generative potential of mixed methods inquiry. *International Journal of Research & Method in Education*, 28(2), 207-211. doi: <https://doi.org/10.1080/01406720500256293>
- Guba, E. G., e Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. EE.UU: Sage Publications.
- Ibáñez-Etxeberria, A., Fontal, O., e Rivero, P. (2018). Heritage education and ICT in Spain: Regulatory framework, structuring variables and main points of reference. *ARBOR*, 194, a448. doi:



<https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2008>

- Ibáñez-Etxeberria, A., Gómez-Carrasco, C.J., Fontal, O., e García-Ceballos, S. (2020). Virtual Environments and Augmented Reality Applied to Heritage Education. An Evaluative Study. *Applied Sciences*, 10(7), 2352. doi: <https://doi.org/10.3390/app10072352>
- Ibáñez-Etxeberria, A., Kortabitarte, A., De Castro, P., e Gillate, I. (2019). Digital competence using heritage theme apps in the DigComp framework. *REIFOP*, 22, 13-27. doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.356231>
- ICOMOS. (2017). *Delhi Declaration on Heritage and Democracy*. Recuperado de [https://www.icomos.org/images/DOCUMENTS/Charters/GA2017\\_Delhi-Declaration\\_20180117\\_EN.pdf](https://www.icomos.org/images/DOCUMENTS/Charters/GA2017_Delhi-Declaration_20180117_EN.pdf)
- Jiménez-Pérez, R., Cuenca-López, J. M., e Ferreras-Listán, M. (2010). Heritage education: Exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1319-1331. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.01.005>
- Johnson, R. B., e Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. Recuperado de [http://sites.uci.edu/socscihonors/files/2017/09/Mixed\\_Methods\\_Research.pdf](http://sites.uci.edu/socscihonors/files/2017/09/Mixed_Methods_Research.pdf)
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., e Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. doi: <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988). *Standards for evaluations of educational programs, projects, and materials*, 1st ed.; EE.UU: McGraw-Hill.
- Kaufman, R. A. (1977). *Planificación de sistemas educativos. Ideas básicas concretas*. México: Trillas.

- Kirshenblatt-Gimblett, B. (2004). Intangible Heritage as Metacultural Production. *Museum International*, 56(1-2), 52-56. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1350-0775.2004.00458.x>
- Kortabitarte, A., Ibáñez-Etxeberria, A., Luna, U., Vicent, N., Gillate, I., e Molero, B.; Kintana, J. (2017). Dimensions for learning assessment on APPs regarding heritage. *Pulso*, (40), 17-33. Recuperado de <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/32279>
- Lenzerini, F. (2011). Intangible Cultural Heritage: The Living Culture of Peoples. *European Journal of International Law*, 22(1), 101-120. doi: <https://doi.org/10.1093/ejil/chr006>
- Lukas, J. F., e Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Maciel de Oliveira, C. (2018). Análisis y valoración de las necesidades de formación de profesores principiantes de educación secundaria en Uruguay como base para el diseño de un programa de desarrollo profesional. *Educación XXI*, 21(1), 63-85. doi: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2132>
- Madaus, G.F., e Stufflebeam, D.L. (2000). Program Evaluation: A Historical Overview. En *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, 2ª ed.; Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F., Eds.; Springer: Dordrecht, Netherlands, Volumen 49, pp. 3-18. doi: [https://doi.org/10.1007/0-306-47559-6\\_1](https://doi.org/10.1007/0-306-47559-6_1)
- Marín-Cepeda, S., García-Ceballos, S., Vicent, N., Gillate, I., e Gómez-Redondo, C. (2017). Educación Patrimonial Inclusiva en OEPE: un estudio prospectivo. *Revista de Educación*, (375). doi: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-337
- Marqués, X., Castro-Fernández, B., e López-Facal, R. (2020). Patrimonio y comunidad patrimonial: construcción de una identidad compartida en un entorno rural. *Aula Abierta*, 49(1), 25-34. doi: <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.25-34>
- Martín, M. J., Cuenca, J. M. (2011). Heritage Education and Learning in Museums: The Managers' Perspective. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 99-122. Recuperado de <https://ojs.ehu.es/index.php/psicodidactica/article/view/1114>
- Martín, M. J., e Cuenca, J. M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 33-54. doi: <https://doi.org/10.6018/j/222491>

- Martínez, M., Riveiro, T., e Domínguez, A. (2019). El entorno próximo. Educación patrimonial y memoria histórica en la educación primaria. *CLIO. History and History teaching*, (45), 301-318. Recuperado de [http://clio.rediris.es/n45/articulos/301\\_318\\_Libre05\\_MartinezRiveiroDominguez.pdf](http://clio.rediris.es/n45/articulos/301_318_Libre05_MartinezRiveiroDominguez.pdf)
- McDonald, B. (1976). Evaluation and the control of education, En *Curriculum evaluation today: trends and implications*; Tawney, D., Eds.; McMillan: London, , pp. 125-136.
- Miralles, P., e Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *REIFOP*, 15(1), 81-90. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398006>
- Miralles, P., Gómez, C., e Rodríguez, P. (2017). Patrimonio, competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje. Un análisis de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 161-184. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400009>
- Miralles, P., Molina, S., e Ortuño, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 149-174. Recuperado de <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.25-34>
- Molina, S., e Ortuño, J. (2017). Concepciones del profesorado iberoamericano de Secundaria sobre la contribución del patrimonio local al desarrollo del pensamiento histórico. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 185-202. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400010>
- Monti, F., Farné, R., Crudeli, F., Agostini, F., Minelli, M., e Ceciliani, A. (2017). The role of Outdoor Education in child development in Italian nursery school. *Early Child Development and Care*, 189(6), 867-882. doi: <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1345896>
- Muñoz, S.R., e Bangdiwala, S.I.(1997). Interpretation of kappa and B statistics measures of agreement. *J Appl Stat*, 24, 105-111. doi: <https://doi.org/10.1080/02664769723918>
- Nieto, S. (2012). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. Madrid: Dykinson.

- Onwuegbuzie, A. J., e Hitchcock, J. H. (2017) A meta-framework for conducting mixed methods impact evaluations: Implications for altering practice and the teaching of evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 57, 55-68. doi: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.02.001>
- Ott, M., e Pozzi, F. (2010). Towards a new era for cultural heritage education: Discussing the role of ICT. *Computers in Human Behavior*, 27, 1365-1371. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.07.031>
- Parlett, M., e Hamilton, D. (1977). Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovative programmes. En *Beyond the numbers game*, Hamilton, D. et al., Eds.; Londres: MacMillan.
- Peinado, M. (2020). Del patrimonio a la ciudadanía en Educación Infantil. *Investigación en la Escuela*, (101), 48-57. doi: <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.04>
- Pérez, M. (1991). *Como detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- Pérez, R. (2002). La evaluación de programas en el marco de la educación de calidad. *En-clave pedagógica*, 4, 43-76. Recuperado de <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/620>
- Pérez, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, R. (2016). ¿Quo vadis, evaluación? Reflexiones pedagógicas en torno a un tema tan manido como relevante. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 13-30. doi: <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.239381>
- Pérez, S. (2013). Interpatrimonios: relaciones e interrelaciones en/con la educación patrimonial. En O. Fontal (Coord.), *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas* (pp. 57-72). Gijón: Trea.
- Pinto, H. (2016). Educação Histórica e patrimonial. En I. Barca & L.A. Marqués (Coords.), *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional* (pp. 26-33). Porto: CITCEM.
- Pinto, H., e Molina, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 103-128. doi: <https://doi.org/10.6018/j/222521>
- Pinto, H., e Zarbato, J. (2017). Construyendo un aprendizaje significativo a través del patrimonio local: prácticas de Educación patrimonial en Portugal y Brasil. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 203-227. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400011>

- Poce, A., Agrusti, F., e Re, M. R. (2017). Mooc design and heritage education. Developing soft and work-based skills in higher education students. *Journal of E-Learning and Knowledge Society* , 13, 97-107. doi: <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1385>
- Prats, L. (2005). Concepto y gestión del patrimonio local. *Cuadernos de Antropología Social*, (21), 17-35. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4464>
- Universidade de Santiago de Compostela (USC) (2020). Regulamento de estudos de doutoramento da Universidade de Santiago de Compostela. En, Resolución do 8 de setembro de 2020, pola que se ordena a publicación do Regulamento de estudos de doutoramento da Universidade de Santiago de Compostela. *Diario Oficial de Galicia*, 188, 16 de setembro de 2020, 36157. Recuperado de: [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2020/20200916/AnuncioG2018-080920-0001\\_gl.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2020/20200916/AnuncioG2018-080920-0001_gl.html)
- Rivero, P., Fontal, O., García-Ceballos, S., Martínez, M. (2018) Heritage Education in The Archaeological Sites. An Identity Approach in The Museum of Calatayud. *CURATOR*, 61(2), 315-326. doi: <https://doi.org/10.1111/cura.12258>
- Rodríguez-Campos, L. (2012) Advances in collaborative evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 35(4), 523-528. doi: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2011.12.006>
- Sánchez-Macías, I., Fontal, O., e Rodríguez-Medina, J. (2019). La evaluación de Aprendizajes: una práctica pendiente en Educación Patrimonial. *RIFOP*, 33(2), 163-186. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/73325>
- Sánchez, M. F., e Murga-Menoyo, M. A. (2019). Place-Based Education: una estrategia para la sostenibilización curricular de la educación superior. *Bordón. Revista de pedagogía*, 71(2), 155-174. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/73021>
- Sanders, J.R. (1998). *Estándares para la evaluación de programas*. Bilbao: Mensajero.

- Saorín, J., Meier, C., De la Torre-Cantero, J., Carbonell-Carrera, C., Melián-Díaz, D., e Bonnet de León, A. (2017). Competencia Digital: uso y manejo de modelos 3D tridimensionales digitales e impresos en 3D. *EDMETIC*, 6, 27-46. doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.6187>
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: AERA Monograph Series Curriculum Evaluation. doi: <https://doi.org/10.3102/00028312005001120>
- Scriven, M. (1969). An introduction to the meta-evaluation. *Educational Product Report*, 2, 36-38.
- Scriven, M. (1973). Goal-free evaluation. En E.R. House (Ed.), *School evaluation: The politics and process* (pp. 319-328). Berkeley, EE.UU: McCutchan Publishing.
- Souto-Manning, M., e Swick, K. J. (2006) Teachers' Beliefs about Parent and Family Involvement: Rethinking our Family Involvement Paradigm. *Early Childhood Education Journal*, 34(2), 187-193. doi: <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0063-5>
- Stake, R. E. (1975). *Evaluating the arts in education: A responsive approach*. Ohio: Merrill.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Londres: Sage Publications.
- Stufflebeam, D. L. (2001). The metaevaluation imperative. *American Journal of Evaluation*, 22, 183-209. doi: <https://doi.org/10.1177/109821400102200204>
- Stufflebeam, D.L. (1970). *Educational evaluation and decision-making*. Ohio: Evaluation Center, Ohio State University.
- Tejedor, J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 319-340. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/121021>
- Trabajo-Rite, M., e Cuenca-López, J. M. (2020). Student concepts after a didactic experiment in heritage education. *Sustainability*, 12(7), 3046. doi: <https://doi.org/10.3390/su12073046>
- Tyler, R. W. (1967). Changing concepts of educational evaluation. En *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: AERA Monograph Series Curriculum Evaluation.

- UNESCO. (2003). *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540_spa)
- Van Botxel, C., Grever, M., e Klein, S. (2016). The Appeal of Heritage in Education. En C. Van Botxel, M. Grever & S. Klein (Eds.), *Sensitive Pasts. Questioning heritage in education* (pp. 1-19). Londres: Berghahn Books.
- Venkatesh, V., Brown, S. A., e Bala, H. (2013). Bridging the Qualitative-Quantitative Divide: Guidelines for Conducting Mixed Methods Research in Information Systems. *MIS Quarterly*, 37(1), 21-54. Recuperado de <https://misq.org/bridging-the-qualitative-quantitative-divide-guidelines-for-conducting-mixed-methods-research-in-information-systems.html>
- Vicent, N., Ibáñez-Etxeberria, A., e Asensio, M. (2015). Evaluation of heritage education technology-based programs. *Virtual Archaeology Review*, 6(13), 20-27. doi: <https://doi.org/10.4995/var.2015.4367>
- Woodhouse, J. L., e Knapp, C. E. (2000). *Place-based Curriculum and Instruction: Outdoor and Environmental Education Approaches*. Champaign, EE. UU: ERIC Digest.
- Yang, Y., Shafi, M., Song, X., e Yang, R. (2018). Preservation of cultural heritage embodied in traditional crafts in the developing countries. A case study of Pakistani handicraft industry. *Sustainability*, 10(5), 1336. doi: <https://doi.org/10.3390/su10051336>
- Yarbrough, D.B., Shula, L.M., Hopson, R.K., e Caruthers, F.A. (2010). *The Program Evaluation Standards : A guide for evaluators and evaluation users* (3rd. ed). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.