



El rol del patrimonio en la percepción identitaria de niños/as y adolescentes del Pirineo catalán

The role of heritage in the perception of identity among children and adolescents in the Catalan Pyrenees.

Tomás Calvo-Pobla, Marc Ballesté Escorihuela, Anna Solé-Llussà y Ares Fernández Jove
Universitat de Lleida (UdL), España

KEYWORDS

Identity
Self-perception
Narratives
Heritage
Education
Pyrenees

ABSTRACT

This article explores how children and adolescents from a region in the Catalan Pyrenees build their personal and collective identity in relation to the cultural and natural heritage of their surroundings. Starting from a constructivist approach and considering identity as a dynamic and contextual process, the role of personal narratives in the formation of a sense of belonging and self-perception is analysed. The research is based on a qualitative study with 86 primary and secondary school students, who wrote autobiographies reflecting their identity perceptions. Through thematic analysis, the most significant elements in their discourses were identified, such as personal relationships, tastes, hobbies, daily activities, ties to the territory and heritage, among others. The results suggest that in childhood, local references and popular celebrations prevail, while in adolescence, more complex reflections emerge on personality, gender, and mental health. Regarding heritage, the natural aspect remains somewhat present in both stages, unlike the historical or industrial, which is barely mentioned. It is concluded that heritage acts as a symbolic generator of identity, although its impact diminishes with age due to the influence of global dynamics. This disconnection, especially in rural contexts, poses challenges for cultural transmission and territorial attachment. The study emphasizes the need to strengthen heritage education as a key tool to foster reflective and healthy identities, thus improving social cohesion and well-being.

PALABRAS CLAVE

Identidad
Autopercepción
Narrativas
Patrimonio
Educación
Pirineos

RESUMEN

Este artículo explora cómo niños y adolescentes de un territorio del Pirineo catalán construyen su identidad personal y colectiva en relación con el patrimonio cultural y natural de su entorno. Partiendo de un enfoque constructivista y a través de narrativas autobiográficas, se analiza el papel de las percepciones personales en la formación del sentido de pertenencia y la identidad como un proceso dinámico y contextual. La investigación se basa en un estudio cualitativo con 86 estudiantes de primaria y secundaria, quienes redactaron autobiografías en las que reflejan sus percepciones identitarias. A través de un análisis temático, se identificaron los elementos más significativos en sus discursos como relaciones personales, gustos, aficiones, actividades cotidianas, vínculos con el territorio y el patrimonio, entre otros. Los resultados sugieren que en la infancia prevalecen referentes locales y celebraciones populares, mientras que en la adolescencia emergen reflexiones más complejas sobre la personalidad, el género o la salud mental. En cuanto al patrimonio, el natural mantiene cierta presencia en ambas etapas, a diferencia del histórico o industrial, apenas mencionado. Se concluye que el patrimonio actúa como generador simbólico de identidad, aunque su impacto parece disminuir con la edad. Esta desconexión, especialmente en contextos rurales, plantea desafíos para la transmisión cultural y el arraigo territorial. El estudio subraya la necesidad de fortalecer la educación patrimonial como herramienta clave para fomentar identidades reflexivas y saludables, mejorando así la cohesión y el bienestar social.

RECIBIDO: 11/03/2026
ACEPTADO: 23/06/2026

Cómo citar este artículo / Referencia normalizada: (Norma APA 7ª)

Calvo-Pobla, T., Ballesté Escorihuela, M., Solé-Llussà, A., Fernández Jove, A. (2026). El rol del patrimonio en la percepción identitaria de niños/as y adolescentes del Pirineo catalán. *Prisma Social revista de ciencias sociales*, 55, 1-24.
<https://doi.org/10.65598/rps.6104>

1. Introducción

La conceptualización del término “identidad” ha sido históricamente todo un desafío epistemológico para las diferentes disciplinas de las ciencias sociales. El concepto ha sido tratado extensamente desde la antigüedad por diferentes corrientes de pensamiento, evolucionando a lo largo del tiempo y adaptándose a la modernidad, pero sin lograr una definición única y concluyente (Smith, 2016; Ergün, 2020).

En algunas ocasiones se prefiere evitar el término “identidad” y optar por conceptos como “identificación”, “autopercepción”, “ego” o incluso “personalidad”, considerados menos problemáticos. No obstante, estos términos no son sinónimos y, como señala Navarrete (2015), reconocer la insolubilidad epistemológica del concepto “identidad” nos puede invitar a aceptar su complejidad y subjetividad como parte de su naturaleza intrínseca.

Partiendo de esta base, este artículo aborda el concepto de “identidad” como un término aporético, es decir, un concepto cuya definición definitiva resulta inalcanzable debido a su complejidad inherente. Aunque no sea posible establecer una definición exacta y universal, su análisis, sigue siendo esencial para comprender las múltiples dimensiones que atraviesan el estudio social (Navarrete, 2015). De esta forma, cierta aproximación al término resulta fundamental para establecer las bases de un análisis más profundo. Aunque no exista un consenso sobre su definición, muchos teóricos coinciden en explicarla como una conexión intrínseca entre historia e individuo (Quiroga et al., 2021).

Tajfel y Turner (1979) sintetizan este hecho a través de la Teoría de la Identidad Social, planteando que el autoconcepto se basa tanto en las características individuales como en el contexto de los grupos sociales, dotando de valor y significado a la pertenencia colectiva, situando el comportamiento social en una relación estrecha entre lo interpersonal y lo intergrupalo. Por tanto, la construcción de la identidad se trata de un proceso complejo situado en el núcleo tanto del individuo como de su contexto cultural. Esto implica al mismo tiempo un ejercicio simultáneo de mismidad y alteridad, un proceso de desarrollo constante entre la diferenciación y la inclusión (Erikson, 1968; Smith, 2016; Ergün 2022). Así, la permanente transformación del individuo a lo largo de toda su vida forma parte de la visión del constructivismo evolutivo y otorga una especial relevancia a la construcción de significados entre el individuo y su contexto sociocultural, siendo posible un reconocimiento de uno mismo como un ser único y al mismo tiempo permite la interconexión con los otros (Sepulveda, 2020; Quiroga et al., 2021).

Cuando abordamos la identidad, especialmente en el contexto educativo, hemos de ser conscientes de que esta se construye de forma dinámica y progresiva, con diferentes grados de evolución que dependen tanto del tiempo vivido como de la percepción de este. Los ejes temporales marcan trayectorias diferenciadas en los sujetos, pues las experiencias vitales previas, las condiciones existenciales presentes y las expectativas respecto al futuro juegan un papel clave para comprender las transformaciones y cambios que experimenta la identidad (Colás, 2007).

Ampliando las teorías de Erikson sobre las ocho etapas del desarrollo psicosocial, Marcia (1993) propone un modelo profundizando en el proceso de la formación de la identidad. En el identifica cuatro estados -difusión, hipoteca, moratoria y logro-, los cuales no siguen una secuencia cronológica estricta, sino que representan distintas posiciones dentro del proceso de exploración y compromiso identitario. En conjunto, describen el paso desde una identidad poco definida hacia una más consolidada, proceso que suele desarrollarse especialmente durante la adolescencia y los primeros años de la adultez.

La identidad no solo influye en la forma en la que una persona se define a sí misma. Las características de su proceso de construcción son fundamentales para comprender el desarrollo psicosocial de los individuos. Además, la identidad desempeña un papel crucial en distintos aspectos de la vida, como el bienestar psicológico, la autoestima, el comportamiento, el abuso de sustancias, la aparición de trastornos mentales o la capacidad de adaptación social (Bishop et al., 2005; Luyckx et al. 2005; Schwartz et al., 2009, 2011^a, 2012b). Por ello, entender el

funcionamiento de la identidad y como se desarrolla puede proporcionar herramientas valiosas para mejorar la calidad de vida de la población.

Podemos encontrar numerosos factores que influyen en mayor o menor medida en la formación de la identidad en las diferentes etapas de crecimiento de un individuo. Entre ellos, el patrimonio -entendido de manera holística- destaca como uno de los elementos más relevantes en este proceso, incluso antes de ser reconocido por sus valores estéticos o históricos (Le Goff, 1998; Kermani et al., 2016). El patrimonio actúa tanto como generador como símbolo de una identidad de lugar y comunidad, fomentando sentimientos de pertenencia territorial en distintas escalas (local, nacional, etc.). Esto facilita la construcción de vínculos y redes identitarias que permiten el fortalecimiento de la cohesión, la custodia, la conservación y la gestión del territorio (Tornatore, 2020).

El valor que una comunidad le da a su herencia colectiva podría servir como un medidor para entender el grado de vinculación que esta tiene con su legado, su patrimonio. El capital simbólico que se le otorga a un determinado conjunto de elementos patrimoniales, tangibles o intangibles, está estrictamente relacionado con el grado de conciencia identitaria que un grupo de población tiene sobre dicho conjunto. Dicho en otras palabras, la importancia del patrimonio no surge de una cualidad intrínseca e inefable, sino del poder simbólico que esta herencia ejerce sobre la construcción de un relato identitario que permite a una comunidad entenderse a sí misma como un conjunto cohesionado e identificable con relación a otros grupos (Domínguez y Cuenca, 2005).

Así pues, el tratamiento que se haga del patrimonio -qué estrategias de conservación, preservación y divulgación patrimoniales se desarrollen y qué elementos patrimoniales se elijan destacar por encima de otros- influirá directamente en la construcción identitaria que la sociedad desarrolle con el tiempo. En este contexto, la educación patrimonial se presenta como una herramienta pedagógica clave en la asignación de valores simbólicos a los elementos patrimoniales, contribuyendo a la formación del imaginario colectivo que, en última instancia, configurará el discurso identitario de una comunidad o de la sociedad en su conjunto (Fontal, 2016).

En resumen, la identidad se configura como un concepto complejo y multifacético, cuya construcción está intrínsecamente vinculada tanto al individuo como a su contexto sociocultural. A lo largo de la vida, esta construcción está influenciada por múltiples factores, como las experiencias personales, las interacciones con el entorno y las representaciones colectivas, como el patrimonio cultural. En este sentido, el patrimonio, lejos de ser una entidad estática, juega un papel crucial en la configuración de la identidad, al proporcionar los elementos simbólicos que contribuyen a la formación de relatos identitarios.

El estudio se contextualiza en el Prepirineo catalán, concretamente en dos poblaciones de una misma comarca situada en el corazón del Prepirineo catalán y en la provincia de Lleida, caracterizada por su notable diversidad geográfica y su larga ocupación humana a lo largo de la historia. Este hecho ha dejado un valioso legado cultural, como elementos de arquitectura románica o tradiciones vivas como las fallas del solsticio de verano entre otras. Todo ello convierte a esta región en un lugar óptimo para el estudio de la relación entre las comunidades humanas y la percepción de su entorno.

Este artículo explora cómo los niños, niñas y jóvenes de esta zona del Prepirineo reconocen y construyen su identidad, así como establecen un vínculo con el patrimonio cultural y natural que les rodea. A partir de este análisis, se pretende profundizar en cómo las historias personales y colectivas se entrelazan, ofreciendo una perspectiva única sobre los procesos identitarios en contextos rurales y montañosos. En este marco, se plantean los siguientes objetivos de investigación:

El objetivo general es el de explorar la percepción de niños/as y adolescentes de una región del Prepirineo catalán sobre su identidad sociocultural, analizando específicamente cómo se integran elementos del patrimonio del entorno en su construcción identitaria.

Objetivos específicos:

- a. Explorar los elementos centrales que configuran la percepción identitaria de niños/as y adolescentes en la región señalada, a partir de sus narrativas personales.
- b. Examinar el papel del patrimonio cultural y natural en el desarrollo del relato identitario en los participantes.

2. Metodología

En referencia a lo expuesto en el marco teórico, el estudio de la identidad sociocultural presenta complicaciones inherentes en su mismo planteamiento, en especial al considerar las distintas disciplinas que abordan el tema.

Si ya partimos de una dificultad mayúscula en la definición del concepto, el componente subjetivo resulta de gran valor para una comprensión más amplia del estatus identitario de los participantes por lo que, en este caso, se ha optado por un enfoque cualitativo y más concretamente por la técnica de la narrativa autobiográfica escrita, la cual prioriza la percepción individual de la identidad personal sobre otros aspectos (Pujadas, 2000).

Este enfoque permite no solo la identificación de los elementos característicos y recurrentes de las narrativas, sino que también permite la exploración de las diferencias individuales y colectivas en la construcción de identidades. A través del análisis, se busca comprender la autoimagen de los estudiantes, y como sus experiencias y contextos influyen en su percepción del ego y la construcción de significados vitales (Connelly y Clandinin, 1995).

Por tanto, al analizar un fenómeno tan volátil y profundamente íntimo como el de la construcción identitaria, las narrativas autobiográficas permiten visibilizar las distintas expresiones del espacio interpersonal, así como la construcción de significados vinculados al contexto sociocultural a través del lenguaje (Capella, 2013).

Este enfoque metodológico permite extraer resultados que no solo caracterizan la identidad narrativa de cada individuo, sino que también permiten categorizar perfiles, brindando una estructura intermedia entre la percepción subjetiva del individuo y los criterios de los investigadores. En cada narrativa autobiográfica, el autor (ya sea niño o joven) comparte sus experiencias personales, evidenciando la interiorización de valores heredados del contexto social en el que se desarrolla (Caro, 2013).

En otras palabras, se pretende analizar cómo los participantes perciben el mundo, los eventos que ocurren en su entorno y el sentido que le otorgan a cada uno de estos. Por lo tanto, resulta fundamental indagar en sus experiencias personales (Riley y Hawe, 2005). Esta metodología permite explorar las experiencias vitales de los individuos, profundizando en su contexto social y personal, y tratando de entender el proceso de autoobservación, autorreflexión y autodescubrimiento que ocurre durante la creación del discurso narrativo. Esto tiene especial relevancia en el ámbito educativo, pues puede contribuir al refuerzo de la memoria y a la toma de conciencia de uno mismo (Zemelman, 2002; Delgado-García, 2019; Landín y Sánchez, 2019).

2.1 Participantes:

El contexto de los participantes es diverso, ya que provienen de un entorno socioeconómico heterogéneo, una diversidad crucial para comprender las experiencias narradas en sus autobiografías, puesto que la identidad se construye y se expresa de manera diferente según el entorno social. Así, se busca captar las voces de estudiantes que, a pesar de sus diferencias, comparten un espacio educativo y unas experiencias comunes que pueden contribuir a una comprensión de la identidad a estas edades.

En el estudio participaron 86 estudiantes de dos centros educativos públicos de la comarca: 39 alumnas y 44 alumnos, más 3 participantes que prefirieron no indicar su género (45,3%, 51,1% y 3,5% respectivamente). De ellos, 24 pertenecían a quinto curso de educación primaria, entre los 10 y 11 años (28%) y 62 a cuarto de educación secundaria obligatoria, entre 15 y 16 años (72%). La elección de estos cursos se justifica por ser los últimos de sus respectivas etapas en la educación formal obligatoria, lo que facilita una comparación en términos de desarrollo educativo.

Para garantizar el anonimato, a cada participante se le asignó un número de identificación en orden de transcripción de las redacciones (ID + “Número”).

2.2 Estrategias e instrumentos:

A los participantes se le entregó un folio con un enunciado que les invitaba a redactar una autobiografía en la que presentaran la visión de sí mismos, destacando aquellos aspectos que consideraran más relevantes para su autodefinición identitaria. Este enunciado instaba a los estudiantes a imaginar que estaban escribiendo una carta a un amigo imaginario que vivía en la otra punta del mundo. Las redacciones no tenían restricciones de extensión ni de aspectos formales, brindando total libertad de expresión.

El enunciado utilizado fue el siguiente:

Escribe una historia de ti mismo y tu vida. Puedes incluir explicaciones como quién eres, las cosas que te hacen ser tú mismo/a, las cosas o lugares importantes para ti de tu entorno, las cosas con las que te sientes más identificado/a (tradiciones, actividades, gustos, etc.), entre otras. (Piensa en todo lo que podrías explicarle a un amigo imaginario que vive en la otra punta del mundo):

Este enunciado fue diseñado partiendo de los trabajos realizados por Sepulveda (2007), Capella (2011) y Quiroga et al. (2021), quienes sirvieron también de inspiración para la metodología llevada a cabo este estudio.

2.3 Procedimiento:

La recolección de la información se llevó a cabo durante horario escolar, distribuyéndose en dos sesiones diferentes por cada centro educativo. Antes de iniciar el estudio, se obtuvo el consentimiento de padres y tutores legales de los participantes y se trabajó en colaboración con el equipo directivo y docente de los centros. La participación fue completamente voluntaria, garantizando que no habría repercusiones para aquellos que decidieran abstenerse.

Al plantear el ejercicio a los estudiantes, se enfatizó la libertad de expresión, asegurando que las redacciones no serían evaluadas formalmente. Además, se garantizó el anonimato de los participantes, fomentando un ambiente de confianza y apertura. Se les ofreció también la posibilidad de omitir cualquier información si no se sentían cómodos proporcionándola.

En cuanto al idioma utilizado, se solicitó que se usara el catalán, al ser la lengua vehicular de los centros educativos implicados. No obstante, existía la opción de redactar en castellano o inglés, especialmente en los casos de estudiantes inmigrantes o refugiados que aún no dominan el catalán.

2.4 Análisis de la información:

El análisis de los relatos se llevó a cabo de manera exhaustiva mediante un proceso de codificación temática utilizando el programa Atlas.ti. Se identificaron inductivamente las categorías y elementos recurrentes en las redacciones, con el objetivo de elaborar una categorización dentro de los dominios previamente establecidos de forma deductiva (Tabla 1).

Este proceso se realizó de forma iterativa y triangulada por dos investigadores de manera paralela, con la lectura continua de los textos y la revisión de las categorías emergentes. Las

discrepancias surgidas, aunque escasas, fueron resueltas mediante la mediación del resto del equipo investigador.

Teniendo en cuenta el objetivo de este estudio, se ha prestado especial interés en resaltar aquellas menciones de las redacciones que sugirieran algún vínculo a elementos patrimoniales (culturales y naturales). De la misma forma, se extrajeron citas de especial interés que, por su capacidad ejemplificadora, resultan especialmente relevantes para el análisis.

Tabla 1. Lista de dimensiones y categorías analizadas y su descripción.

Dimensión	Categoría	Descripción (Mención a...)
Características personales	Nombre	Nombre y/o apellido
	Edad	Edad o fecha de nacimiento
	Género	Identidad de género
	Personalidad	Aspectos de su personalidad o comportamiento
	Curso	Curso académico
	Aspecto físico	Características de su aspecto físico
	Lugar de nacimiento	Lugar de nacimiento u origen
	Lugar de residencia	Lugar de residencia actual
Comunidad	Familia	Uno o más miembros de su familia o al concepto
	Amistad	Amigos/as o al concepto de amistad
	Hogar	Residencia habitual o detalles de esta
	Localidad	Localidad específica, independiente del lugar de nacimiento o residencia
	Comunidad educativa	Entorno educativo (escuela, instituto, etc.)
Patrimonio	Natural	Patrimonio natural (bosques, montañas, etc.)
	Histórico-artístico	Elementos patrimoniales histórico-artísticos (iglesias, museos, esculturas, etc.)
	Fiesta Popular	Fiestas o celebraciones populares (patrimonio inmaterial)
	Industrial	Fábricas o minas abandonadas entre otros elementos
	Gastronomía	Platos o bebidas tradicionales, etc.
	Idioma	Lenguas e idiomas, hablados o no
	Otro patrimonio	Cultura o a tradiciones (de forma genérica)
Actividades	Deporte	Deporte en general o actividad deportiva específica
	Fiesta	“Salir de fiesta” (fiestas no patrimoniales)
	Académico-Profesional	Situación o expectativas profesionales y académicas
	Música	Música, instrumentos, canciones, etc.

	Videojuegos	Videojuegos, consolas, etc.
	Audiovisual	Series, películas, etc.
	Lectura	Actividad lectora, libros, comics, etc.
	Ocio/jugar	Otras actividades lúdicas o de forma genérica
	Baile	Baile en general o actividades relacionadas
	Artes plásticas	Actividades creativas (pintura, escultura, entre otros)
	Viaje	Actividad turística y visita de otras regiones por ocio
	Otras actividades	Otras actividades no especificadas en otras categorías.
	Motor	Vehículos, mecánica, entre otros.
	Alimentación	Dieta y alimentación (excluyendo platos tradicionales incluidos en la categoría de gastronomía)
Otros	Consumo	"Ir de compras" y actividades de consumo
	Salud	Estado de salud física o mental
	Mascotas/animales	Animales domésticos o salvajes
	Religión	Actividades, pensamientos u orientación religiosa

Fuente(s): Propia, 2025.

Finalmente, los datos obtenidos se organizaron en una matriz de Excel por individuo y temática, lo que facilitó el estudio de los resultados, ya que pudieron observarse en términos de frecuencias o números absolutos.

3. Resultados

Los resultados obtenidos en este estudio permiten identificar los principales elementos que los participantes consideraron más relevantes para estructurar su concepción identitaria. Estos se presentan a continuación (Tabla 2) según rangos etarios y las diferentes dimensiones planteadas anteriormente, juntamente con ejemplos de algunas de las citas destacadas de cada apartado.

Tabla 2: Menciones de los elementos recurrentes en las redacciones, divididas por género y nivel educativo (n=86) (%).

	% F	% M	% EP	% ESO	% T
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Nombre	71,8	79,5	100,0	66,1	75,6
Deporte	53,8	72,7	62,5	62,9	64,0
Familia	66,7	54,5	70,8	58,1	61,6
Amistad	61,5	61,4	58,3	61,3	60,5

Edad	51,3	52,3	62,5	46,8	51,2
Personalidad	64,1	34,1	8,3	62,9	47,7
Patrimonio natural	41,0	45,5	58,3	38,7	45,3
Lugar de residencia	48,7	34,1	25,0	45,2	40,7
Localidad	38,5	43,2	66,7	29,0	40,7
Música	51,3	20,5	12,5	41,9	34,9
Lugar de nacimiento	43,6	25,0	25,0	37,1	33,7
Fiesta popular	28,2	38,6	75,0	16,1	32,6
Académico/profesional	43,6	18,2	12,5	37,1	30,2
Alimentación	17,9	27,3	41,7	14,5	22,1
Otras actividades	20,5	20,5	25,0	19,4	22,1
Viaje	25,6	18,2	29,2	17,7	20,9
Género	19,7	18,1	4,1	25,8	19,7
Fiesta (no patrimonial)	17,9	15,9	25,0	12,9	17,4
Videojuegos	5,1	27,3	29,2	12,9	17,4
Comunidad educativa	10,3	18,2	33,3	6,5	14,0
Mascota / Animales	17,9	6,8	12,5	12,9	12,8
Lectura	20,5	2,3	8,3	12,9	11,6
Audiovisual	12,8	6,8	8,3	11,3	10,5
Baile	20,5	0,0	0,0	12,9	9,3
Idioma	12,8	4,5	4,2	9,7	7,0
Apariencia física	10,3	2,3	4,2	8,1	7,0
Curso	7,7	4,5	4,2	6,5	5,8
Otro patrimonio	7,7	4,5	0,0	8,1	5,8
Gastronomía	5,1	6,8	4,2	6,5	5,8
Arte Plásticas	7,7	2,3	8,3	3,2	4,7
Motor	0,0	9,1	0,0	6,5	4,7
P. histórico-artístico	0,0	6,8	12,5	0,0	3,5
Ocio/jugar	0,0	6,8	12,5	0,0	3,5
Hogar	7,7	0,0	0,0	4,8	3,5

Salud	2,6	4,5	0,0	4,8	3,5
Consumo	5,1	0,0	0,0	3,2	2,3
Industrial	0,0	2,3	0,0	1,6	1,2
Religión	0,0	2,3	0,0	1,6	1,2

Fuente(s): Propia, 2025.

3.1 Autopercepción en educación primaria (10 - 11 años):

En primer lugar, los participantes entre 10 y 11 años se identifican a sí mismos a través de aspectos personales y sociodemográficos como nombre (100%), edad (62,5%), lugar de nacimiento (25%) o residencia (25%), pero dejan de lado otros aspectos como el género (4,1%), la personalidad (8,3%) o la apariencia física (4,2%).

Sin embargo, sí que aparece el reconocimiento de la apariencia física cuando este implica una diferenciación con sus compañeros.

Soy una niña morenita y mi pelo es de tipo afro 4C, que es un tipo de pelo.

(ID15, niña de 10 años)

Se observa en las redacciones una importancia capital al entorno familiar (70,8%) seguido por las menciones a los amigos (58,3%) y referencias al apego a población concreta (66,7%), coincidiendo la mayoría de las veces con su lugar de residencia.

Nuestro pueblo no es muy grande, pero no querría vivir en ningún otro sitio

(ID19, niño de 11 años)

Además, una tercera parte del total de los participantes de este rango etario hacen menciones positivas al entorno educativo.

Con diferencia, la categoría patrimonial más mencionada han sido las fiestas y celebraciones populares consideradas patrimonio inmaterial de carácter local y regional (75%), seguido del patrimonio natural (58,3%).

La tradición que más me gusta de [mi pueblo] son las fallas y las llevo celebrando desde que era muy pequeña. [Procede a explicar extensamente esta celebración]

(ID16, niña de 10 años)

Me gusta celebrar el carnaval y la fiesta mayor del pueblo. Me gustan las actividades que hacemos en la escuela y la fiesta del ramadán con mi familia [...]. Todas estas fiestas son muy importantes para mí y creo que también para los otros.

(ID3, niño de 11 años)

Sin embargo, las referencias al resto de categorías patrimoniales han sido especialmente escasas y solo en casos puntuales se han tratado elementos del patrimonio local.

*[...] me gusta ir a Barcelona porque es una ciudad grande y tiene muchas cosas que no hay [aquí].
Lo que más me gusta es la Sagrada Familia.*

(ID23, niño de 11 años)

En el dominio de las actividades, destacan especialmente las menciones al deporte (62,5%), muchas de ellas refiriéndose específicamente al fútbol (46,8%).

Me gusta mucho jugar al fútbol con mis amigos, [...] me siento libre y seguro de mí mismo.

(ID7, niño de 10 años)

También se mencionan recurrentemente el uso de videojuegos (aunque exclusivamente en los participantes masculinos) y el gusto por viajar o la intención de hacerlo.

Me encanta viajar, mi padre es muy viajero y siempre vamos a sitios diferentes

(ID22, niño de 11 años)

Por último, mencionar la importancia que muchos de los participantes de este grupo etario dan a su comida favorita (solo en un caso se menciona un plato tradicional), así como algunas menciones sobre animales favoritos y mascotas.

3.2 Autopercepción en educación secundaria obligatoria (15 - 16 años)

Como en el rango etario anterior, los participantes entre 15 - 16 años también destacan en primer lugar datos personales y sociodemográficos, aunque con relativa menos representación en cuanto a nombre y edad. Sin embargo, sí les dan más relevancia a aspectos de su personalidad (62,9%), dando en muchos casos detalles sobre su forma de ser.

Me encanta ser diferente a los demás y parecer rara, me hace sentir que tengo personalidad.
(ID55, chica de 15 años)

A pesar de no ser muy recurrentes, las menciones a la apariencia física (8,1%) son relativamente importantes en su discurso. De la misma forma, los adolescentes hacen más referencias al género con el cual se identifican (25,8%) que los participantes de educación primaria, mientras que otra parte se autodenomina "persona" (19,3%), sin mencionar su identificación de género.

En cuanto a su entorno social, se detecta una ligera inclinación a las referencias a la amistad (61,3%) por encima de la familia (58,1%), seguidas por las referencias a la localidad (29%). En muchas ocasiones, estas referencias se hacen de forma simultánea o de forma genérica:

Una de las cosas que me hacer yo misma es estar con las personas que quiero y que sé que me quieren.

(ID83, chica de 15 años)

Las referencias positivas hacia la comunidad educativa son escasas (6,5%), sin embargo, encontramos también seis menciones negativas de la misma categoría (9,7%), refiriéndose a la frustración académica que sienten en general o al hecho de asistir al centro educativo.

Desde que repetí curso dos veces seguidas, mi vida ha empeorado. Todo el mundo dice que soy un [improperios], pero no saben por lo que estoy pasando [...].

(ID39, chico de 18 años)

Con relación a las menciones a elementos patrimoniales, el patrimonio natural se sitúa en cabeza, aunque con menor representación que en primaria (38,7%), seguido por las fiestas populares (16,1%).

Soy yo misma cuando estoy en la naturaleza y no hay más sonidos que los animales y el viento.
(ID26, chica de 15 años)

Me siento muy identificada [...] con la admiración que tenemos a las montañas.

(ID55, chica de 15 años)

Asimismo, se han hecho menciones puntuales a idiomas (9,7%), gastronomía (6,5%), una única mención al patrimonio industrial y ninguna al patrimonio histórico-artístico. En tres casos de estudiantes inmigrantes, se da constancia de las dificultades de adaptarse al idioma y que no quieren perder su idioma de origen.

Me encanta colarme en la fábrica abandonada y observar las vistas.

(ID38, chico de 15 años)

Por último, también se han hecho cinco menciones a la importancia de la cultura o las tradiciones locales de forma genérica.

Sigo las tradiciones de [comarca], pero también las de Rumania.

(ID35, chica, 16 años)

En lo que concierne a las menciones a actividades, el deporte (fútbol, principalmente) vuelve a despuntar de forma notable (62,9%), seguido por la música (41,9%) y las inquietudes académico-profesionales (37,1%).

Una de las cosas que más me gustan en esta vida es hacer deporte porque me ayuda a olvidar los problemas que he tenido durante el día.

(ID77, chica de 15 años)

Como datos a destacar, de las ocho personas que han mencionado la lectura (12,9%) y el baile (12,9%), todas son chicas.

Una de las cosas que me hacen ser yo misma es el baile, para mí es una manera de expresarme sin ninguna preocupación.

(ID50, chica de 15 años)

El resto de las actividades siguen una dinámica heterogénea; muchos de los participantes apuntan a actividades únicas en su grupo.

Mi pasión es la caza, voy a cazar siempre que puedo. Es una pasión que me viene de pequeño, cuando iba a cazar con mi abuelo.

(ID28, chico de 16 años)

Subrayar también las menciones al consumo de sustancias como alcohol, cannabis o CBD (4,8%), las cuales son vinculadas siempre a aspectos negativos de su vida.

En cuanto al último dominio, hay algunas menciones a la alimentación (14,5%), los animales (12,9%), el mundo del motor (4,7%) o el consumo (2,3%) y una única mención a la religión (1,2%):

No creo en dios, de hecho, no practico ningún tipo de religión.

(ID76, chico de 16 años)

Al margen de los resultados mencionados, merece la pena destacar cómo muchos de los participantes que han pasado por un proceso migratorio (nacional o internacional) mencionan este hecho como un elemento principal en su identidad.

[...] un día mi madre tomó la decisión de venir a vivir a España para ayudar a mi tía a trabajar. Ya llevamos un año y 6 meses aprox. Y nos acostumbramos muy bien, las estaciones nos parecen muy bonitas ya que en [...] no hay.

(ID46, chico de 15 años)

Desde que llegué aquí me he sabido adaptar muy bien, tanto con mis amigos, la cultura, el idioma y todo lo que conlleva llegar a un nuevo país mucho más diferente del que naciste, pero la verdad aquí me lo he pasado muy bien

(ID27, chica de 16 años)

De la misma forma, incluso con más vehemencia, lo hacen aquellos participantes que han tenido que huir de su lugar de origen por motivos bélicos o de violencia, dando detalles sobre la situación por la que han pasado o llamando la atención sobre la poca consciencia que observan donde ahora residen.

“Hace dos años estalló la guerra en mi país. Allí me dejé mucho. Pero si me preguntas lo que más me molesta, la respuesta es fácil: ¿Por qué se habla tan poco de esta guerra?! Por lo tanto, diré: esta es la única parte pública de mí, no hace falta saber nada más.

(ID70, chica de 15 años)

Al mismo tiempo, algunos participantes han mencionado cuestiones de salud mental que padecen, dando detalles del proceso que han pasado o están pasando.

[...] en el instituto empecé a sufrir de “bullying”, [...], esto me causó muchos problemas de salud mental de los cuales aún estoy sufriendo y luchando para seguir adelante. Ahora soy una persona diferente, [...] vuelvo a ser la niña que reía y se divertía.

(ID73, chica, 16 años)

4. Discusión

Los resultados de este estudio ofrecen una perspectiva particular sobre cómo los niños, niñas y adolescentes de la comarca estudiada perciben su identidad, integrando diferentes elementos de su vida cotidiana.

En primer lugar, se puede observar una previsible diferencia entre los dos rangos etarios planteados en términos de complejidad narrativa y de construcción de un relato identitario.

Los estudiantes de primaria se perciben a través de elementos concretos y fácilmente identificables, como información personal básica, sus costumbres o la relación con su comunidad, absteniéndose de elaborar reflexiones más complejas. Esta dinámica discursiva se explica al encontrarse estos aún en los estadios más primigenios de las etapas del desarrollo identitario, basando su identidad en pilares reconocibles de su entorno familiar y local, un aspecto crucial en el desarrollo sociocultural durante la infancia (Erikson, 1968; Bronfenbrenner, 1979; Kroger, 2007). La aparición de referencias a la apariencia física como un factor diferenciador con sus semejantes, sugiere un inicio temprano de concepciones de alteridad, lo que sería un indicio de formación identitaria más compleja y vinculado a la autoestima (Harter, 2012).

Por otro lado, los adolescentes empiezan a ofrecer una mayor complejidad en la autodefinition, destacando las menciones a categorías como la personalidad o el género, elaborando reflexiones profundas sobre su autopercepción en aspectos clave de sus experiencias vitales. Esta evolución natural en la adolescencia refleja la transición hacia etapas del desarrollo identitario más avanzadas, con un giro a concepciones introspectivas, autónomas y de perspectivas futuras (Marcia, 1966; Kroger, 2007). Son esperables también las referencias más críticas hacia las instituciones o la percepción de las injusticias, en la línea de otros estudios que destacan el descontento adolescente con las estructuras de carácter autoritario, relacionado con la búsqueda de autonomía y necesidad de cuestionar las normas establecidas (Steinberg, 2014; Wang et al., 2020).

El deporte, y en especial el fútbol, destaca como uno de los elementos más presentes en las narrativas de ambos grupos etarios, subrayando su importancia como una actividad de socialización y desarrollo personal (Edison et al., 2021). Mientras que en los niños la presencia de este deporte es abrumadora, se observa una mayor diversificación en la adolescencia hacia otros intereses. Es de especial relevancia la heterogeneidad de actividades practicadas por las chicas, no solo en materia deportiva, una diferencia que podría estar reflejando estereotipos culturales y de género aún presentes en la sociedad occidental (Fredricks y Eccles, 2004).

Del mismo modo que se percibe una diferencia etaria en la complejidad narrativa, como era de esperar, surge un fenómeno de diferenciación notable en cuanto a las referencias al patrimonio entre niños y adolescentes.

En primer lugar, se observa cómo la importancia otorgada al patrimonio cultural inmaterial en las etapas infantiles, en especial las fiestas y celebraciones locales, es abrumadoramente superior a las de la adolescencia. Esto denota una sensación de exaltación personal que de otra forma no podrían conseguir, una identificación colectiva generada por elementos festivos a la que las niñas y niños les otorgan cierta autoridad moral (Requena, 2017). En otras palabras, se podría afirmar que existen indicios de un aparente retroceso de la consciencia del PCI como un elemento identitario clave a lo largo de las etapas del desarrollo. Este hecho podría indicar que, durante la adolescencia, la identidad se expande para incluir otros elementos globales o transnacionales, dejando de lado los aspectos de carácter local.

Este efecto va en consonancia con las aportaciones del currículo del sistema educativo obligatorio en Cataluña indicados en el Decreto 175/2022 del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, donde el patrimonio pasa de estar más enfocado en un entorno inmediato en primaria, reforzando una identidad local y comunitaria, a centrarse más en una percepción global, histórica y crítica en secundaria, con la intención de reforzar la apertura intercultural en línea con la globalización y un mundo hiperconectado (Generalitat de Catalunya, 2022).

No obstante, las interpretaciones de este fenómeno son extremadamente complejas y podrían indicar desde un abandono de las raíces para adoptar aspectos identitarios asociados a una

visión idealizada de la sociedad, hasta la asociación a una consciencia más amplia de la diversidad cultural, o bien una amalgama de ambas (Phinney, 2003; Ward y Szabó, 2023).

Como expresa Arnett (2002), el proceso de expansión identitaria es particularmente relevante en un mundo cada vez más globalizado, donde los jóvenes son expuestos a influencias -o interferencias- culturales constantes. Esto genera un fenómeno de aculturación que se ha visto exacerbado a causa de los medios digitales y las redes sociales, cada vez más omnipresentes en la vida de todos, pero especialmente influyentes en las nuevas generaciones y que hasta ahora ha sido contemplado por el currículo oficial a través de las políticas en competencias digitales (Generalitat de Catalunya, 2022).

En cuanto al patrimonio natural, mantiene su relevancia en ambos rangos etarios, aunque con una cierta regresión en etapas más maduras del desarrollo. Esto se puede vincular al reconocimiento de este elemento como un aspecto integral de su entorno cotidiano, así como su continuidad de primaria a secundaria en el currículo oficial en educación obligatoria en Cataluña (Generalitat de Catalunya, 2022), reforzando la idea de que el entorno físico juega un papel crucial en el desarrollo de un sentido de pertenencia y conexión con el lugar (Pretty et al., 2003; Kudryavtsev et al., 2012).

Tanto el industrial como el histórico-artístico han tenido con diferencia la menor representación dentro de las redacciones en ambos rangos de edad. Esto puede deberse a un menor sentimiento de pertenencia al tratarse de un elemento físico y alejado de una implicación sentimental o emocional, es decir, no son elementos que se integran en la vida diaria de las personas, sino que forman parte de un entorno que, o bien se ignora u obvia, o bien no tiene tanta relevancia durante el proceso de desarrollo de la identidad en el individuo. Sin embargo, y como menciona Chaos (2018), no podemos ignorar la carga ideológica que un elemento patrimonial -arquitectónico, por ejemplo- puede suponer en algunos casos, por lo que no convendría tomar conclusiones precipitadas en este aspecto.

A pesar de todo, la aparente falta de integración del patrimonio en la adolescencia, en contraposición con su notable presencia en la etapa infantil, es preocupante si se considera que esta desconexión puede llegar a limitar las capacidades de reconocimiento y valorización de su entorno físico y social. Este fenómeno puede llegar a suponer una desvinculación -o incluso destrucción- progresiva de las particularidades culturales locales o regionales de las nuevas generaciones, en favor de un modelo estandarizado y homogéneo propio de la globalización neoliberal (Chaos, 2018).

Así pues, este hecho se podría traducir en desarraigo generalizado al territorio, pérdida de sentido de pertenencia e indiferencia por la continuidad cultural, especialmente alarmante en zonas rurales y de montaña puesto que podría acelerar el proceso de despoblamiento actual. Ultimadamente, estas comunidades no solo pueden ver peligrar la preservación de saberes y tradiciones ancestrales -así como otras expresiones patrimoniales-, sino también verse abocadas a la marginalización y el olvido institucional por parte de las dinámicas dominantes. Estos efectos son especialmente relevantes en contextos rurales, donde los procesos de despoblación generalizados pueden contribuir al declive socioeconómico (Castellano-Álvarez & Robina-Ramírez, 2024)

Por lo tanto, resulta fundamental elaborar estrategias que fomenten la construcción y preservación de los vínculos y redes identitarias que, a su vez, permitan el fortalecimiento de la cohesión popular y la conservación, custodia y gestión del territorio. Planteamientos estratégicos desde la educación

patrimonial pueden resultar determinantes, ya que como mencionan Calaf et al. (2007), posibilitan la construcción del patrimonio y las identidades que se derivan del mismo.

De esta forma, y como mencionan autores como Tornatore (2020) o Levy y Marciela (2024), se podrían potenciar comunidades con dinámicas socioculturales sólidas que permitirían fijar población estable a medio y largo plazo, lo cual resultaría en un importante alivio en cuanto a la despoblación rural, una de las problemáticas más preocupantes de estos momentos, en especial en territorio español.

5. Conclusiones

En definitiva, la investigación nos sugiere que la identidad se percibe de forma diferente entre niños y adolescentes, reflejando una evolución hacia una mayor complejidad narrativa conforme avanzan en su desarrollo cognitivo y social. En la infancia se tiende a construir una narrativa de la identidad a partir de elementos más concretos y cercanos – como la familia o las costumbres locales-, mientras que en la adolescencia emerge una visión más elaborada y compleja, incorporando aspectos globales y reflexiones personales más profundas.

Sin embargo, en la adolescencia se observa un retroceso en la relación con su entorno inmediato y pérdida de interés por los elementos patrimoniales locales –en especial al patrimonio cultural inmaterial-, lo cual podría generar un desarraigo progresivo y, ultimadamente, una pérdida de la identidad local. Este fenómeno subraya la necesidad de replantear enfoques educativos en torno al patrimonio y a un sentido de pertenencia equilibrado que fortalezca el vínculo identitario para fomentar la cohesión social y cultural, especialmente en entornos rurales (Fontal et al., 2020)

En lo que se refiere a futuras investigaciones, sería interesante ampliar la muestra, incluyendo una población más diversa. Paralelamente, se podría abordar el papel de las nuevas tecnologías y redes sociales como elementos clave en los procesos de construcción identitaria y su vínculo con el patrimonio, dada su creciente influencia en las dinámicas socioculturales contemporáneas. Finalmente, sería oportuno completar la investigación relacionándola con los procesos de integración y adaptación cultural, pues la inmigración se ha convertido en un factor crucial en los movimientos comunitarios actuales, especialmente en zonas rurales, donde la llegada de nuevos grupos puede transformar las estructuras sociales y culturales.

Referencias

- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2023). ATLAS.ti Mac (Versión 23.2.1) [Software de análisis cualitativo de datos]. <https://atlasti.com>
- Arnett, J. J. (2002). The psychology of globalization. *American Psychologist*, 57(10), 774-783. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.10.774>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Castellano-Álvarez, F. J., & Robina-Ramírez, R. (2024). Relevance of Territorial Identity in the Rural Development Programs—The Case Study of Tajo-Salor (Extremadura, Spain). *Economies*, 12(2), 34.
- Calaf, R., Fontal, O. & Valle, R. E. (Coords.). (2007). *Museos de arte y educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Trea.
- Capella, C. (2013). Una propuesta para el estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo. *Psicoperspectivas*, 12(2), 117-128. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue2-fulltext-281>
- Chaos-Yeras, M. T. (2018). Usos y apropiaciones del patrimonio urbano vs. identidad perdida o conservada. *PatryTer*, 1(1), 22-33. <https://doi.org/10.26512/patryter.v1i1.7108>
- Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya. (2022). *Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica*. <https://portaldoqc.gencat.cat/utisEADOP/PDF/8762/1928585.pdf>
- Domínguez, C. & Cuenca J. M. (2005). Patrimonio e identidad para un espacio educativo multicultural. Análisis de concepciones y propuesta didáctica. *Investigación en la Escuela*, 56, 27-42. <https://doi.org/10.12795/IE.2005.i56.03>
- Edison, B. R., Christino, M. A., & Rizzone, K. H. (2021). Athletic identity in youth athletes: a systematic review of the literature. *International journal of environmental research and public health*, 18(14), 7331. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147331>
- Ergün, N. (2020). Identity development: Narrative identity and intergenerational narrative identity. *Psikiyatri Guncel Yaklasimlar-Current Approaches in Psychiatry*, 12(4), 455-475. <https://doi.org/10.18863/pgy.676439>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton & Company.
- Fontal, O. (2016). *La educación patrimonial: Del patrimonio a las personas*. Trea.
- Fontal, O. (2020). *Cómo educar en el patrimonio: Guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial*. Comunidad de Madrid, Dirección General de Patrimonio Cultural.
- Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2004). Parental influences on youth involvement in sports. In M. R. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective* (pp. 145-164). Fitness Information Technology.
- Kermani, A., Charbgoon, N., & Alalhesabi, M. (2016). Developing a model for the relation between heritage and place identity. *International Journal of Civil, Environmental, Structural, Construction and Architectural Engineering*, 10(3), 391-396. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1123697>
- Kroger, J. (2007). *Identity Development: Adolescence Through Adulthood*. Sage Publications.

- Landín, M. R. & Sánchez, S. I. T. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Levy, L. M. & Marciela, K. (2024). Proyectos sociales comunitarios herramienta para el desarrollo humano a nivel local. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(2), 8251-8262. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11299
- Marcia, J. E. (1993). The status of the statuses: Research review. En J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer & J. L. Orlofsky (Eds.), *Ego identity. A handbook for psychosocial research* (pp. 22-41). Springer-Verlag.
- Phinney, J. S. (2003). Ethnic identity and acculturation. In K. M. Chun, P. B. Organista & G. Marín (Eds.), *Acculturation: Advances in Theory, Measurement, and Applied Research* (pp. 63-81). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10472-006>
- Pujadas J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158.
- Quiroga, F., Capella, C., Sepúlveda, G., Conca, B., & Miranda, J. (2021). Identidad personal en niños y adolescentes: estudio cualitativo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-26. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4448>
- Requena, M. (2017). La fiesta como reproductora de diferencias sociales y como generadora de identidad. *Revista Prisma Social*, (19), 114-145.
- Sepúlveda, G. (2007). *Apuntes de clases: Curso Juventud y Psicología*. [Material de curso no publicado]. Programa de Doctorado en Psicología, Universidad de Chile.
- Sepúlveda, M. G. (2020). *Psicoterapia constructivista evolutiva con niños y adolescentes*. Mediterráneo.
- Smith, M. (2016). Global Identity and Ego Identity Formation in Relation to Global Sources of Influence. *The International Journal of Interdisciplinary Global Studies*, 11(2), 15-28. <https://doi.org/10.18848/2324-755X/CGP/v11i02/15-29>
- Steinberg, L. (2014). *Age of Opportunity: Lessons from the New Science of Adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Tornatore, J. L. (2017). Patrimoine vivant et contributions citoyennes. Penser le patrimoine à l'Anthropocène. In *Situ, Revue des Patrimoines*, 33, 1-25. <https://doi.org/10.4000/insitu.15606>
- Ward, C. & Szabó, Á. (2023). Acculturation, cultural identity and well-being. *Nature Reviews Psychology*, 2, 267-287. <https://doi.org/10.1038/s44159-023-00171-2>
- Wang, M. T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, 100912. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>



CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Calvo-Pobla, Tomás; Ballesté Escorihuela, Marc; Solé-Llussà, Anna; Fernández Jove, Ares

Validación: Calvo-Pobla, Tomás; Ballesté Escorihuela, Marc; Solé-Llussà, Anna; Fernández Jove, Ares

Metodología: Calvo-Pobla, Tomás

Curación de datos: Calvo-Pobla, Tomás; Fernández Jove, Ares

Redacción-Preparación del borrador original: Calvo-Pobla, Tomás;

Redacción-Re- visión y Edición: Calvo-Pobla, Tomás; Ballesté Escorihuela, Marc; Solé-Llussà, Anna; Fernández Jove, Ares

Visualización: Calvo-Pobla, Tomás; Ballesté Escorihuela, Marc; Solé-Llussà, Anna; Fernández Jove, Ares

Supervisión: Calvo-Pobla, Tomás; Ballesté Escorihuela, Marc; Solé-Llussà, Anna; Fernández Jove, Ares

Administración de proyectos: Calvo-Pobla, Tomás; Ballesté Escorihuela, Marc; Solé-Llussà, Anna; Fernández Jove, Ares

Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito: Calvo-Pobla, Tomás; Ballesté Escorihuela, Marc; Solé-Llussà, Anna; Fernández Jove, Ares

Financiación: Esta investigación no recibió financiamiento externo.