



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

# Tendencias y acciones en educación patrimonial

Coords.

Pablo De Castro Martín

Ursula Luna

Marta Martínez Rodríguez

Dykinson, S.L.



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

---

## TENDENCIAS Y ACCIONES EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL

---

Coords.

PABLO DE CASTRO MARTÍN  
URSULA LUNA  
MARTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ

*Dykinson, S.L.*

2023

Este libro forma parte de las actuaciones derivadas de los proyectos PID2019-106539RB-I00 (*Modelos de aprendizaje en entornos digitales de Educación Patrimonial*), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España a través de la Agencia Estatal de Investigación, y el proyecto PDC2022-133460-I00 (*La educación patrimonial en España ante la agenda 2030: plan de alfabetización patrimonial en entornos digitales*), financiado por Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España a través de la Agencia Estatal de Investigación y la Unión Europa (Fondos Next Generation EU) en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia.

## TENDENCIAS Y ACCIONES EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL

Coordinación:

Pablo de Castro Martín

Ursula Luna

Marta Martínez Rodríguez

Diseño de cubierta y maquetación: Pablo de Castro Martín y Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de las imágenes: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2023

N.º 159 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1<sup>a</sup> edición, 2023

ISBN: 978-84-1170-762-6

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

## ÍNDICE

PRÓLOGO. LA MADUREZ DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL COMO DISCIPLINA: INNOVAR, HIBRIDAR, TRANSFORMAR.....	15
OLAIA FONTAL MERILLAS	
ALEX IBÁÑEZ ETXEVERRIA	
PABLO DE CASTRO MARTÍN	
CAPÍTULO I. LAS INTELIGENCIAS ARTIFICIALES GENERATIVAS Y EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN GALERÍAS, BIBLIOTECAS, ARCHIVOS Y MUSEOS.....	18
OLAIA FONTAL MERILLAS	
VICTOR ENRIQUE GIL-BIRAUD	
CAPÍTULO II. LOS DERECHOS HUMANOS COMO PATRIMONIO INMATERIAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE .....	34
CARLA ÁLVAREZ-BARRO	
SABELA EIRIZ	
JUAN L LORENZO-OTERO	
JOSÉ MARÍA MESÍAS-LEMA	
CAPÍTULO III. EL MUSEO COMO ESPACIO DE RECONOCIMIENTO: DE LA MEMORIA DE LOS OBJETOS A LA MEMORIA DE LAS MUJERES... <td>56</td>	56
MARIÁN LÓPEZ FDZ. CAO	
CAPÍTULO IV. PATRIMONIOS TANGIBLES E INTANGIBLES EN MUSEOS. UNA PROPUESTA EDUCATIVA SOBRE AUSENCIAS Y PRESENCIAS.....	79
PABLO COCA JIMÉNEZ	
INMACULADA SÁNCHEZ MACÍAS	
ALICE SEMEDO	
CAPÍTULO V. UN MODELO TETRAÉDRICO DE ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN RESPUESTA A LA EXTERNALIZACIÓN EDUCATIVA EN LOS MUSEOS.....	102
MYRIAM GONZÁLEZ-SANZ	
ALEX IBÁÑEZ-ETXEVERRIA	
MARIA FELIU-TORRUELLA	

CAPÍTULO VI. PATRIMONIO INMATERIAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: ANÁLISIS DE LIBROS DE TEXTO DE CIENCIAS SOCIALES EN ESPAÑA.....	122
JOSÉ MANUEL GONZÁLEZ-GONZÁLEZ	
ALODIA RUBIO-NAVARRO	
SILVIA GARCÍA-CEBALLOS	
CAPÍTULO VII. <i>TRAZOS EN CUARENTENA</i> : ESTIMULACIÓN TEMPRANA EN PANDEMIA DESDE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y PATRIMONIAL EN LA PRIMERA INFANCIA.....	152
LORENA LÓPEZ MÉNDEZ	
CAPÍTULO VIII. VIDEO-ARTIVISMO Y EDUCACIÓN PATRIMONIAL. COLECTIVOS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	172
ESPERANZA NIEVES JIMÉNEZ	
PILAR MANUELA SOTO SOLIER	
CAPÍTULO IX. MUSEO MULTIMEDIA EN EL AULA DE MÚSICA: CREATIVIDAD, BIENES PATRIMONIALES Y MUSICOGRAMAS .....	193
MARÍA MONTES RUIZ	
MARTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO X. DOS DÉCADAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA SOBRE EL PATRIMONIO ORGANÍSTICO DE LA PROVINCIA DE VALLADOLID COMO MODELO DE COLABORACIÓN INSTITUCIONAL.....	216
IGNACIO NIETO-MIGUEL	
MIGUEL DÍAZ-EMPARANZA	
CAPÍTULO XI. EL PLAN DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL DE LA ZONA ARQUEOLÓGICA PINTIA .....	233
PABLO DE CASTRO MARTÍN	
ELVIRA RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ	
CARLOS SANZ MÍNGUEZ	
OLAIA FONTAL MERILLAS	

# UN MODELO TETRAÉDRICO DE ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN RESPUESTA A LA EXTERNALIZACIÓN EDUCATIVA EN LOS MUSEOS

---

DRA. MYRIAM GONZÁLEZ-SANZ

*Universitat de Barcelona*

DR. ALEX IBAÑEZ-ETXEBERRIA

*Universidad del País Vasco*

DRA. MARIA FELIU-TORRUELLA

*Universitat de Barcelona*

## 1. INTRODUCCIÓN

En la última década son numerosos los equipos de autores (e.g. Calaf y Suárez (2016), Cacheda y Granell (2019), Comunitat de Pràctica Patrimonial i Escola (a partir de ahora, CoP) (2018), Gómez-Redondo et al. (2017)) que han advertido sobre el déficit de análisis y evaluaciones de los programas de educación patrimonial. Tal y como ya se denunciaba en Fontal et al. (2015), dentro de estas investigaciones resulta particularmente preocupante la escasez de aquellas que aportan “perspectivas calidoscópicas” (p. 16), es decir, de aquellas que recogen las percepciones del mayor número de colectivos participantes posible.

Los autores de este capítulo coinciden con Griffin (2007) al definir el proceso de aprendizaje en el museo como un círculo de interacciones cuyos resultados dependen de los objetivos y las expectativas de tres agentes: el profesorado, el personal educador del museo y el alumnado. Sin embargo, los modelos evaluativos que han predominado durante muchos años han recogido únicamente las percepciones de los dos primeros colectivos. Aunque la falta de tiempo, personal y presupuesto de la mayoría

de los centros museísticos es un factor para tener en cuenta, es importante destacar que con ello se han limitado a estudiar a los dos colectivos con mayor poder de decisión, lo que implica descuidar a aquellos participantes desprovistos de agencia<sup>10</sup> (e.g. Arriaga, 2019; Andre et al., 2017; González-Sanz, 2018; Sánchez de Serdio, 2021; Sienkiewicz, 2015).

Entre estos últimos aparece el alumnado, cuya ausencia, denunciada por Griffin (e.g. 2007), Hooper-Greenhill, (e.g. 2007), Acaso y Antúnez (2008) y Andre et al. (2017), resulta incomprensible. Si bien recoger las percepciones de los más jóvenes dificulta la recogida y el tratamiento de los datos, defendemos con Burke (e.g. 2008), Tonucci (2015) y Groundwater-Smith y Kelly (2017), el derecho de niños, niñas y adolescentes a ser consultados y escuchados, como ciudadanos que son. Después de todo, como indica Pérez Juste, “[los alumnos] son la razón misma de la educación, de todo el sistema diseñado a su servicio, y sin su implicación y colaboración nada es posible” (2006, p. 54).

Afortunadamente, desde el excelente estudio poliédrico de Vicent (2013) se observa una tendencia a ampliar el número de agentes consultados en los análisis de programas escolares de educación patrimonial (e.g. González-Sanz, 2014; RK&A, 2018; CoP, 2018; Cacheda y Granell, 2019; Gutiérrez, 2019). En esta línea, el presente texto propone un nuevo modelo de análisis calidoscópico que incluye al alumnado, pero también a un cuarto agente, en respuesta a una creciente realidad en los museos estatales: la externalización parcial de sus equipos educativos. Siguiendo los perfiles profesionales que resultan de esta práctica<sup>11</sup>, se obtiene un modelo de análisis que incorpora y triangula las percepciones de las técnicas de educación y las educadoras externalizadas, desde la hipótesis de que la divergencia entre sus responsabilidades, tareas y estatus laborales dentro de la institución suelen conducir a que tengan visiones muy diferentes.

El modelo tetraédrico resultante, fruto de una tesis doctoral (e.g.

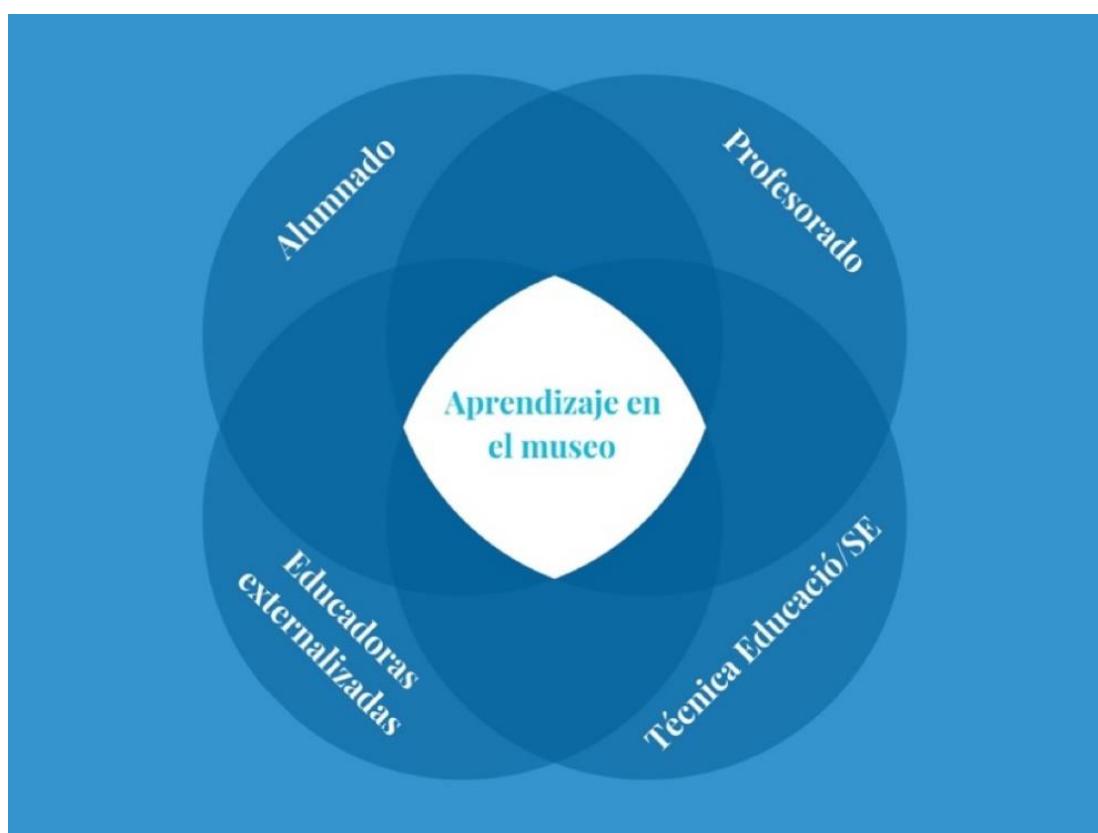
---

<sup>10</sup> En este trabajo utilizamos agencia según la concepción de Vivian Burr, que la define como “la capacidad para tomar decisiones y actuar en base a estas” (2015:Glossary).

<sup>11</sup> Debido al predominio de mujeres entre las y los profesionales de los equipos educativos de los museos, se ha optado por utilizar el género femenino como neutro.

González-Sanz y Feliu, 2016; González-Sanz et al., 2017; González-Sanz 2018; González-Sanz et al., 2021), analiza las voces de un círculo de aprendizaje ampliado a cuatro agentes (ver Figura 1). Estos se distribuyen en dos parejas: los destinatarios (estudiantado y profesorado) y los educadores del museo (técnicas y educadoras externalizadas), cuyas percepciones se triangulan entre sí y con la mirada externa de los investigadores. A diferencia de otros modelos de referencia que evalúan en base a indicadores o estándares de calidad (e.g. Calaf y Suárez, 2016; CoP, 2018; Gómez-Redondo et al., 2017; Fontal y García, 2019), se ha preferido un modelo de análisis exploratorio y más abierto, que se fundamenta en la triangulación de las categorías obtenidas a partir de los cuatro agentes para evidenciar sus coincidencias y disparidades.

FIGURA 1. *Círculo del Aprendizaje en el Museo*



Fuente: Elaboración propia a partir del original de Griffin (2007)

En los siguientes apartados se profundiza en la importancia de incluir a estos cuatro agentes en casos de externalización. Posteriormente se expone el contexto de investigación en el que se diseñó el modelo

metodológico y las singularidades de su enfoque. El capítulo concluye con un análisis de su relevancia desde los resultados y la experiencia obtenidos en su aplicación práctica.

### **1.1.RELEVANCIA DEL MODELO TETRAÉDRICO EN CONTEXTOS DE EXTERNALIZACIÓN DEL EQUIPO EDUCATIVO DEL MUSEO**

La realidad de los museos españoles y de las funciones y cargos de su personal educativo es muy diversa, principalmente en lo que respecta a la titularidad, el tamaño, el presupuesto y la localización de cada entidad. En general, en aquellas que se ubican en poblaciones de tamaño pequeño y medio, todas las tareas asociadas al Departamento de Educación suelen concentrarse en una sola persona, que pertenece a la plantilla del centro. Sin embargo, en ciudades más grandes o con una amplia red de museos (por ejemplo, Málaga o Barcelona), se recurre cada vez más a la externalización de una parte del equipo educativo. De este modo las responsabilidades se reparten entre las técnicas de educación, el personal interno que se ocupa principalmente de la gestión, y las educadoras externalizadas -ya sea mediante la fórmula de la profesional autónoma o de la subcontratación- que suelen dedicarse a la ejecución de actividades (para saber más ver González-Sanz y Mask, 2020).

Para entender mejor la diferencia entre estos perfiles y comprender cómo puede afectar al análisis de los programas pedagógicos, se toma como ejemplo el caso de la institución cultural en la que se conceptualizó el presente modelo en 2016: el Museo Picasso de Barcelona (MPB, a partir de ahora). El MPB contaba entonces con tres técnicas de educación integradas en su organigrama y con un número variable de educadoras externalizadas mediante licitación pública a través de una empresa de servicios culturales. Las técnicas de educación del MPB tenían las siguientes responsabilidades: establecer el proyecto educativo del Departamento de Servicios Educativos (de hora en adelante SE) y sus líneas metodológicas; conceptualizar nuevos programas educativos y proyectos de colaboración continua con escuelas; evaluar las actividades pedagógicas; elaborar e impartir cursos de formación para el profesorado; mantener el contacto con docentes y gestionar las reservas de sus grupos. Por el

contrario, apenas llevaban a cabo las visitas y talleres escolares, que recaían diariamente en las educadoras subcontratadas. Estas últimas se encargaban de supervisar los materiales didácticos y diseñaban también nuevas actividades y recursos educativos. Una vez al año se las invitaba a participar en la evaluación colectiva del curso escolar.

Este modelo de externalización, que es habitual en museos de tamaño y presupuesto medio o medio-alto, provoca que las decisiones respecto a la metodología didáctica y los contenidos dependan de las técnicas de educación, a pesar de que normalmente se encuentran alejadas de la experiencia diaria de defender las actividades en salas. De aquí que consideremos imprescindible incorporar a las educadoras externalizadas al diseñar los métodos de análisis y evaluación en este tipo de entidades. Reivindicamos con Sánchez de Serdio (2021) y Sienkiewicz (2015) que son informantes fundamentales, ya que asumen la defensa diaria de los proyectos educativos desde una posición de encrucijada (Mörsch, 2009); es decir, desde el conocimiento directo de las limitaciones del museo y de las tensiones que suelen generar las expectativas y necesidades de los otros tres agentes: el profesorado, el alumnado y las técnicas de educación.

Es por esta razón que, en contextos de externalización, las investigaciones que solo analizan las voces de las técnicas de educación, prescindiendo de contrastarlas con la de las educadoras subcontratadas o autónomas, nos resultan incompletas. Del mismo modo consideramos inadecuadas las evaluaciones que se limitan a observar y a evaluar la práctica diaria de las educadoras, sin permitirles explicar aquellos aspectos que no dependen de ellas y que dificultan su acción diaria.

Frente a la creciente externalización educativa en los museos se propone como alternativa el presente modelo metodológico, que asume y explora las tensiones que pueden originarse en este tipo de equipamientos cuando las educadoras que ejecutan las actividades no tienen agencia para decidir las líneas metodológicas y/o discursivas de su propia práctica.

## 1.2. ORIGEN Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN Y EL MODELO

Como se indicaba anteriormente, este modelo de análisis surgió en el MPB en 2016, como consecuencia de la aplicación repentina a las actividades escolares de un método didáctico controvertido. Nos referimos a las *Visual Thinking Strategies* (de ahora en adelante, VTS), un sistema de enseñanza-aprendizaje competencial que prioriza la participación del alumnado y sus interpretaciones frente a aportar contenidos expertos.

La posición como educadora subcontratada del MPB que la investigadora principal detentaba entonces le permitió detectar enseguida tensiones e inseguridades por parte de sus compañeras externalizadas y del profesorado y alumnado destinatarios. Estas tensiones se debían principalmente a la disruptión que suponía el VTS respecto a la metodología educativa anterior, puesto que las educadoras dejaban de transmitir un gran volumen de información histórico-artística para focalizar sus esfuerzos en estimular la observación, la reflexión y el diálogo del grupo escolar frente a la obra analizada.

El conocimiento de las diferencias de opinión entre el equipo educativo interno que impulsaba el cambio metodológico y las educadoras subcontratadas que debían implementarlo reafirmaron a la investigadora en la importancia de diseñar un estudio de caso (Stake, 1998; Merriam, 1998) que reflejara y contrastara las percepciones de estos dos colectivos de agentes entre sí, y las triangulara con las del profesorado y el alumnado.

Pese a la escasez de modelos similares en la literatura científica, se partía de la hipótesis de que las valoraciones de las educadoras externalizadas y del alumnado serían muy diferentes a las obtenidas por parte de los colectivos con mayor agencia, lo que aportaría una mayor riqueza al análisis.

## 2. OBJETIVOS

- Proponer un modelo tetraédrico de análisis de programas de educación patrimonial que responda a la creciente externalización de las educadoras de los museos.
- Exponer las particularidades de este modelo y analizar sus aportaciones y dificultades a partir de su aplicación práctica.

- Reflexionar a partir de sus resultados sobre la importancia de recoger y triangular las voces de los cuatro principales agentes del museo: profesorado, alumnado, educadoras externalizadas y técnicas de educación.

### 3. METODOLOGÍA

A partir del contexto y de las circunstancias descritas en la introducción y frente a la complejidad del constructo a analizar, se diseñó una metodología mixta mediante tres tipos de triangulación: metodológica, de informantes y fases y de investigadores. Con esta triangulación constante se buscaba comprender el fenómeno estudiado desde una perspectiva poliédrica, al contraponer entre sí las percepciones subjetivas de los agentes y del equipo investigador.

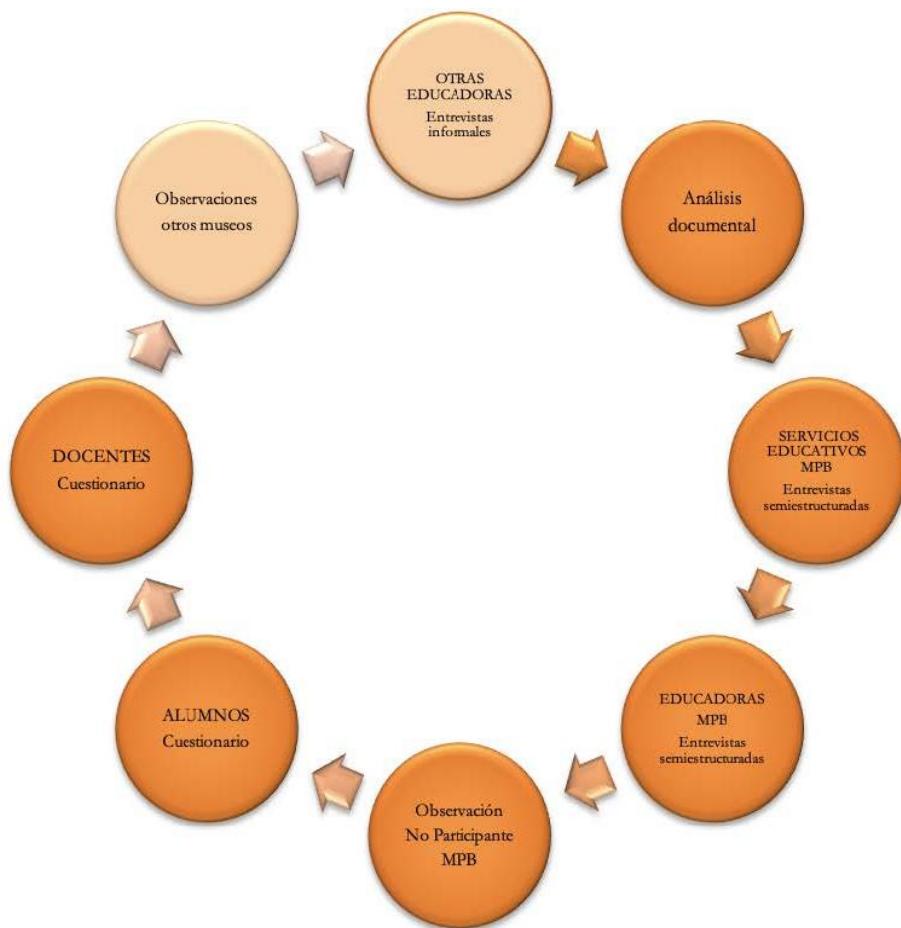
En primer lugar, siguiendo las recomendaciones de Stake (1998), se acudió a la triangulación entre métodos. Concretamente, se alternaron y triangularon por complementariedad el lingüístico y el observacional. Esta práctica, que aspira a la validez externa según Denzin (1978) y Mora (2006), permite contrastar la subjetividad del conocimiento manifestado por los informantes con el observado de manera externa por el equipo de investigación.

Del mismo modo, se procedió a una triangulación dentro del método, a través de la combinación de instrumentos de corte tradicionalmente cuantitativos (cuestionarios) y cualitativos (entrevistas semiestructuradas, pauta de observación no participante). Además, dentro de cada protocolo se alternaron ítems de respuesta cerrada y abierta, con el objetivo de buscar fiabilidad y la consistencia interna de los datos (Denzin, 1978; Mora, 2006), así como para profundizar en ellos y perfilar respuestas ambiguas.

Seguidamente, se triangularon las investigadoras que aplicarían las técnicas de recogida de información con el propósito de reducir los sesgos. También se triangularon las fases de recogida de información y los informantes (Figura 2), remodelando el modelo poliédrico de Vicent (2013) a partir de las singularidades del caso. Esto permitió que los primeros instrumentos ayudaran a matizar los siguientes y a entender mejor

los resultados que se iban obteniendo. Por ejemplo, los primeros y los últimos protocolos (en color naranja claro) de la Figura 2 son observaciones y entrevistas informales a otros museos y educadoras pioneras en la aplicación del VTS en EE. UU. y España. Aunque estas educadoras no formaban parte de los agentes del MPB, los datos obtenidos resultaron de gran valor para acabar de perfilar el diseño empírico del estudio, la discusión de resultados y la elaboración de las conclusiones y las propuestas de mejora.

*FIGURA 2. Triangulación de fases, participantes e instrumentos de recogida de información*



Fuente: Elaboración propia

Con posterioridad se triangularon las técnicas de análisis de información de los instrumentos. Se optó por el análisis descriptivo e inferencial de los datos cuantitativos y por el análisis de contenido y la categorización de los cualitativos desde un doble proceso de deducción e inducción.

Finalmente, se aplicaron dos técnicas de triangulación de los resultados, que fueron clave para obtener el análisis poliédrico que se buscaba: el análisis DAFO de cada colectivo de agentes, y los mapas conceptuales de convergencias y divergencias entre ellos, que describiremos en seguida.

### 3.1. ANÁLISIS DAFO

A diferencia de otros estudios en los que se utiliza el DAFO<sup>12</sup> como estrategia de recogida de información, en el presente modelo metodológico se concibió como técnica de análisis y triangulación de los datos. Para ello se tomó como referente la aplicación pionera al ámbito del patrimonio de Martín-Cáceres (2012).

La elección del DAFO vino marcada por el deseo de recoger y triangular en una tabla los factores negativos (dificultades) y positivos (fortalezas) que son responsabilidad de los agentes del museo y vigentes, con los aspectos desfavorables (amenazas) y favorables (oportunidades) que no dependen de ellos o se encuentran en estado potencial (ver Figura 4). Y es que, aunque a menudo estos últimos no se tienen en cuenta en el análisis de los programas educativos, suelen tener gran relevancia en los resultados de aprendizaje.

Otro motivo que llevó a la elección del DAFO es que permite matizar los aspectos positivos y negativos que percibe cada colectivo de agentes al incorporar los que los investigadores observan respecto al propio grupo (Gil Zafra, 2001); una característica significativa ya que permite localizar tensiones y divergencias dentro de cada tipología de informantes.

### 3.2. MAPAS CONCEPTUALES

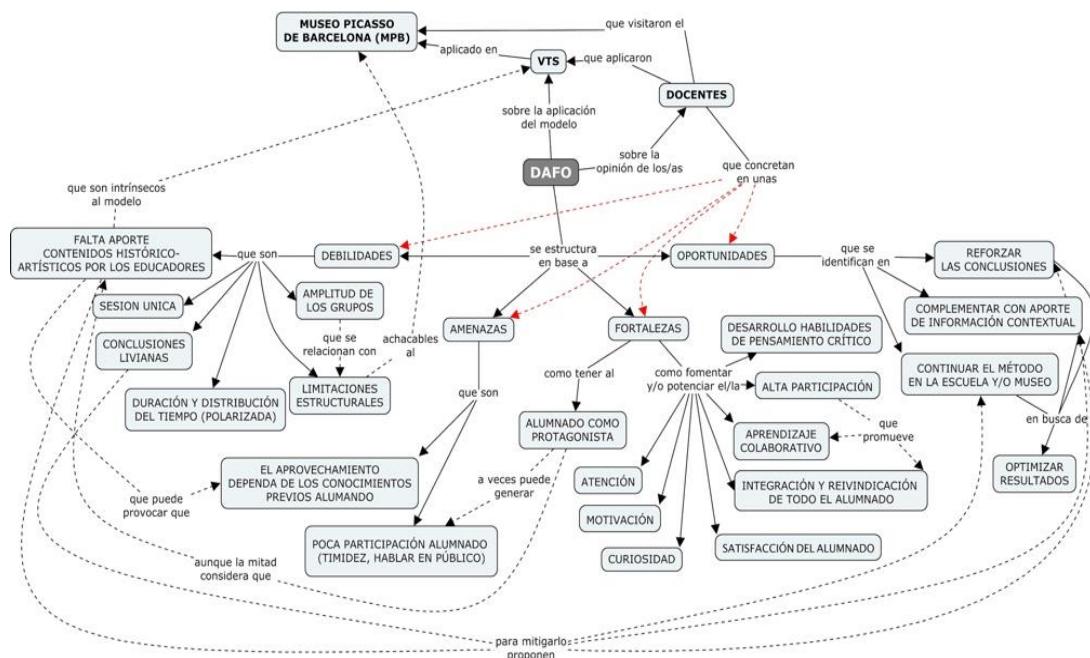
Puesto que uno de los objetivos del modelo metodológico era analizar el programa educativo del museo a través de las posibles convergencias y divergencias de las percepciones de los diferentes agentes, se optó por los mapas conceptuales; una técnica que visibiliza rápidamente las principales apreciaciones recogidas y las conexiones que se establecen entre ellas.

---

<sup>12</sup> Análisis SWOT por sus siglas en inglés.

En este caso, se realizaron tres tipos de mapas conceptuales. Por un lado, se diseñaron los correspondientes a los DAFO de cada agente, que fueron de gran utilidad para conectar las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades observadas entre sí y para evidenciar que los aspectos positivos que percibía cada agente solían tener un reflejo contrario en los negativos (Figura 3). Además, se concibieron mapas que contrastaban las percepciones de todos los agentes sobre cada uno de los aspectos de un DAFO (ver la Figura 5 y la 6). Esto permitió establecer las convergencias y divergencias entre ellos más significativas, que fueron plasmadas en un último mapa conceptual general.

*FIGURA 3. Mapa conceptual relativo al DAFO del profesorado*



Fuente: elaboración propia

Como veremos posteriormente, tanto los DAFO como los mapas conceptuales demostraron ser técnicas de gran utilidad, tanto para evidenciar tensiones como para adoptar propuestas de mejora de programas educativos que tengan en cuenta a todos los agentes.

#### 4. RESULTADOS

En este apartado se exponen aquellos resultados de la aplicación del modelo de análisis tetraédrico al MPB que permiten valorar la relevancia de su uso en base a las hipótesis de partida.

La primera de ellas afirmaba que incluir las voces de los dos agentes con menos agencia aportaría percepciones divergentes y de mayores matices respecto a las del profesorado y las técnicas de educación. Esto puede corroborarse comparando los cuatro DAFO entre sí. La Figura 4 - cuyo objetivo no es poder leer los factores destacados por los participantes, sino calibrar visualmente el peso de cada apartado en los distintos agentes- muestra que son justamente el alumnado y las educadoras externalizadas los que aportan mayor riqueza de percepciones.

**FIGURA 4. Contraste entre DAFOs**

PROFESORADO	DIFERIDAS (12) referencias	AMENAZAS (2) referencias más la demanda por la investigación	DIFERIDAS (12) referencias	AMENAZAS (2) referencias más la demanda por la investigación
	OPORTUNIDADES	OPORTUNIDADES	OPORTUNIDADES (22) referencias	OPORTUNIDADES (17) referencias
<b>EDUCADORAS EXTERNALIZADAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de implicación con contenidos literarios (1)</li> <li>• Afirmaciones que no tienen sentido (1)</li> <li>• El aprendizaje de conocimientos es confuso (1)</li> <li>• La atención y distribución del tiempo de la actividad con profesorado (2)</li> <li>• OTROS           <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Autoinformación autoinformación del MFP (1)</li> <li>◦ Otros desarrollo grandes (2)</li> <li>◦ Ausencia de todos los respuestas sin objeción (1)</li> <li>◦ Se van para otra obra (1)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El aprovechamiento de la actividad depende de los profesores que tiene tengo concepto (1)</li> <li>• La realización de algunos contenidos antes en participación (1)</li> <li>• Clavar con las expectativas y la manera de enseñar el tema y las actividades educativas en el desarrollo de parte del profesorado (esta actividad, transparencia oficial)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No pedir que sea otra obra (2)</li> <li>• Limitaciones estructurales del MFP (1)</li> <li>• La atención y distribución tiempo actividad (este medida cada clase con profesorado) (3)</li> <li>• Los profesores no explican lo que explican bien las expectativas contenidas (1)</li> <li>• No pedir participar más de una forma (2)</li> <li>• OTROS           <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Reglas constante (1)</li> <li>◦ Sustento en el medio (1)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimientos profesionales del alumnado</li> <li>• Chaque con las expectativas y la manera de enseñar el tema y las actividades educativas en el desarrollo de parte del profesorado (ignorancia conceptual, sobre el conocimiento teórico, concepto another other)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo habilidades Igualdad en el profesorado (1)</li> <li>• Frece el desarrollo en el centro: papel activo, retroalimentación y protagonismo (18)</li> <li>• Fomentar convivencia entre las etapas (25)</li> <li>• La alta participación que genera (14)</li> <li>• OTROS           <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Desarrollar habilidades expresión oral (1)</li> <li>◦ Inclusión y retroalimentación de todo el desarrollo (1)</li> <li>◦ Desarrollar la auto estima y autoeficacia (1)</li> <li>◦ Autoinformación sobre el tema y retroalimentación sobre el tema (1)</li> <li>◦ Autoinformación visual (1)</li> <li>◦ Posible vincular con experiencia y concienciación previas (1)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La conceptualización del sentido es malo y la propia persona observa o pregunta y señala la sensación de los efectos (1)</li> <li>• Complementación de las interpretaciones del ambiente con el aspecto de información adicional (1)</li> <li>• Reducción de las contradicciones (1)</li> <li>• Cuidar de su atención y distribución de la cara (profesores profesionales) (1)</li> <li>• Reducción de las contradicciones (1)</li> <li>• Hacerse expectativas para enseñar con otras palabras (1)</li> <li>• Informar permanentemente al profesorado sobre el sentido (2)</li> <li>• Mejorar adaptarse a la edad y niveles del alumnado (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posibilidad y acción de las Profesas de Subdirección Igualdad del profesorado centro y las administraciones (1)</li> <li>• Posibilidad y acción de las organizaciones (18)</li> <li>• Crear las opiniones de las organizaciones (19)</li> <li>• Que se responda a las preguntas y se resuelvan las dudas (1)</li> <li>• OTROS           <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Que sea progresivo y responder (1)</li> <li>◦ Real protagonismo (1)</li> <li>◦ Ausencia de contenidos literarios efectivos</li> <li>◦ No tener sentido o expresión (2)</li> </ul> </li> <li>• La experiencia lleva a una mejoría a querer sacar el sentido en la actividad y las acciones (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vinculación de más obras dentro la visita a sala Exposición (16)</li> <li>• Cambiar en las dinámicas y distribución de la visita (programas profesionales) (1)</li> <li>• Agregar de más contenido literario-didáctico en las visitas y la retroalimentación del MFP con cada contenido (1)</li> <li>• Incremento y ampliación de las acciones de participación (14)</li> <li>• OTROS           <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Diversificar con otras auto informaciones e complementarlas necesarias (1)</li> <li>◦ Reducir el clima dominante visita (1)</li> </ul> </li> <li>• Informar permanentemente al alumnado sobre el sentido de la visita para que sientan expectativas y motivación (1)</li> <li>• Ampliar la capacidad de agencia dentro las actividades</li> </ul>
<b>TÉCNICA DE EDUCACIÓN/SE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidad de constancia y mejorar las dinámicas con los educadores (17)</li> <li>• La preparación de contenidos que se apoya durante la visita (profesionalismos) (12)</li> <li>• Ser más una obra basada en dinámicas con todos los niveles educativos (1)</li> <li>• Limitaciones estructurales del MFP (autoinformación, modelo) (8)</li> <li>• OTROS           <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Involucrar también una sola sección VTS (1)</li> <li>◦ Evitar exagerar del sentido (1)</li> <li>◦ Responsabilidad mayoría del profesor (1)</li> <li>◦ No implicar tanto la dinámica de los escritores de la obra (1)</li> <li>◦ Los niños se acuerda ser un colmenar con el sentido (1)</li> </ul> </li> <li>• Inapreciable y despreciable de las adiciones sobre las expectativas que genera el VTS y de la propia que prepara el MFP (autoinformación, público, sección)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incomprensión del profesorado cuando no consta el sentido. Chaque con sus expectativas sobre contenido y otros (9)</li> <li>• El ambiente viene de la escuela con otras expectativas (1)</li> <li>• El grado de profesionalización depende del grupo (1)</li> <li>• Desvinculación metodológica con el sentido (2)</li> <li>• Clavar entre la adhesión del MFP y las expectativas para que algunas educadoras utilicen datos aplicados al VTS (para a adaptar)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferenciación metodológica con la secundaria (1)</li> <li>• Incomprensión del profesorado. Chaque con expectativas sobre contenidos literarios-artistas (1)</li> <li>• Mito de mayoría de profesor que impregna la retroalimentación (1)</li> <li>• Los contenidos que se tratan no cumplen con los profesionales para el sentido (2)</li> <li>• El espacio del debate. Depende del grupo (2)</li> <li>• El ambiente viene con mucha preoccupation porque en un artista tienen que se adapte a consumo en el sentido (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar los programas didácticos o de larga duración (4)</li> <li>• Fomentar la participación de los adolescentes y crecimiento de su conocimiento (1)</li> <li>• Desvincular de la administración (1)</li> <li>• Incisión de la creatividad y el interés por aprender (1)</li> <li>• Responder de modo más constructivo (1)</li> <li>• Ser activa y participativa del alumnado (2)</li> <li>• Desarrollar habilidades Igualdad al profesorado centro (2)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar la participación de todos, incluso de los que no creen habilitar (11)</li> <li>• Aclaración de las dudas (12)</li> <li>• Desvinculación del dolor experimentado entre iguales (11)</li> <li>• El protagonismo y activismo del alumnado (10)</li> <li>• Aproximación colectiva entre iguales (10)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tendencia de matrícula incluyendo contenido (2)</li> <li>• Selección de contenidos más sencillos y cercanos al alumnado (2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar los programas didácticos o de larga duración (4)</li> <li>• Fomentar la participación de los adolescentes y crecimiento de su conocimiento (1)</li> <li>• Desvincular de la administración (1)</li> <li>• Incisión de la creatividad y el interés por aprender (1)</li> <li>• Responder de modo más constructivo (1)</li> <li>• Ser activa y participativa del alumnado (2)</li> <li>• Desarrollar habilidades Igualdad al profesorado centro (2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar los programas didácticos o de larga duración (4)</li> <li>• Fomentar la participación de los adolescentes y crecimiento de su conocimiento (1)</li> <li>• Desvincular de la administración (1)</li> <li>• Incisión de la creatividad y el interés por aprender (1)</li> <li>• Responder de modo más constructivo (1)</li> <li>• Ser activa y participativa del alumnado (2)</li> <li>• Desarrollar habilidades Igualdad al profesorado centro (2)</li> </ul>

Fuente: elaboración propia

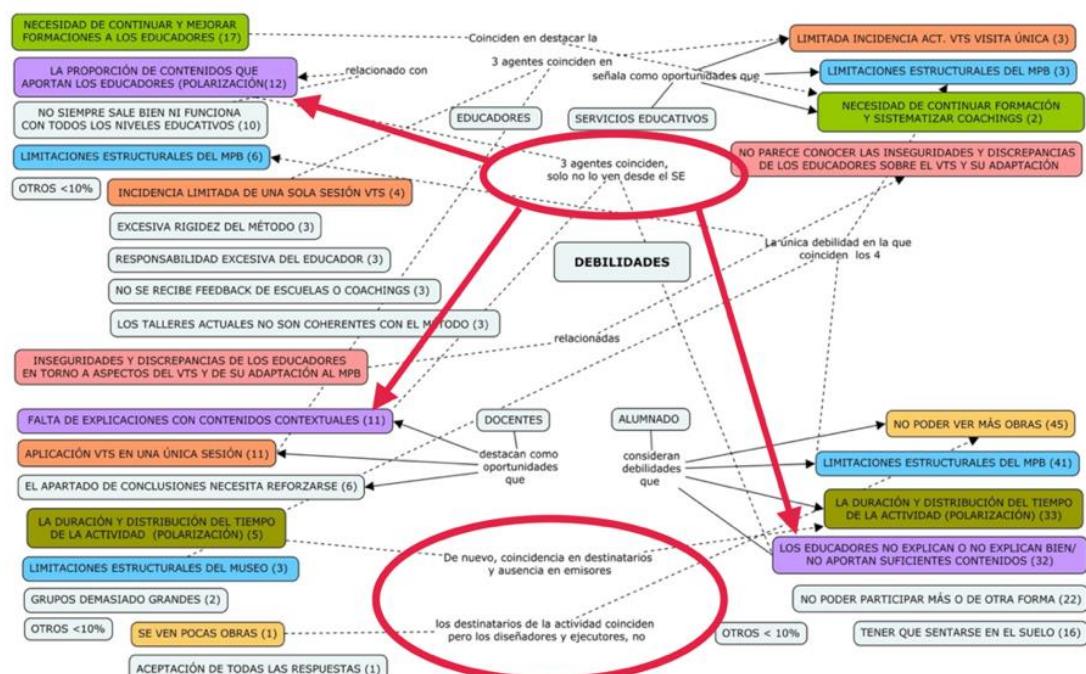
Además, si se analizan los DAFO de la pareja de agentes educadores puede sopesarse el mayor número de factores negativos dependientes del museo

(debilidades) que identifican las educadoras subcontratadas (10), frente a los que reconoce la técnica de educación (4) responsable de los SE. Es más, se revela que esta última parece ignorar las dudas e inseguridades existentes sobre el VTS entre el equipo encargado de ejecutar las actividades.

Una vez realizados los análisis DAFO de cada colectivo, la creación de los mapas conceptuales de las dificultades, amenazas, fortalezas y oportunidades hizo posible plasmar las convergencias y divergencias entre los agentes. Se detectó que la mayoría de las convergencias se daban entre los dos agentes de cada pareja, la de los educadores y la de los destinatarios.

Como ilustra la Figura 5, los resultados evidenciaron también la convergencia entre los tres agentes a los que se había impuesto la implementación del VTS. Los tres coincidían en criticar algunos de sus aspectos controvertidos, como el escaso contenido aportado por las educadoras, que, en cambio, no eran percibidos como negativos por la técnica de educación/SE. Además, se detectó que estos aspectos del VTS provocaban una marcada polarización dentro de cada uno de estos tres colectivos.

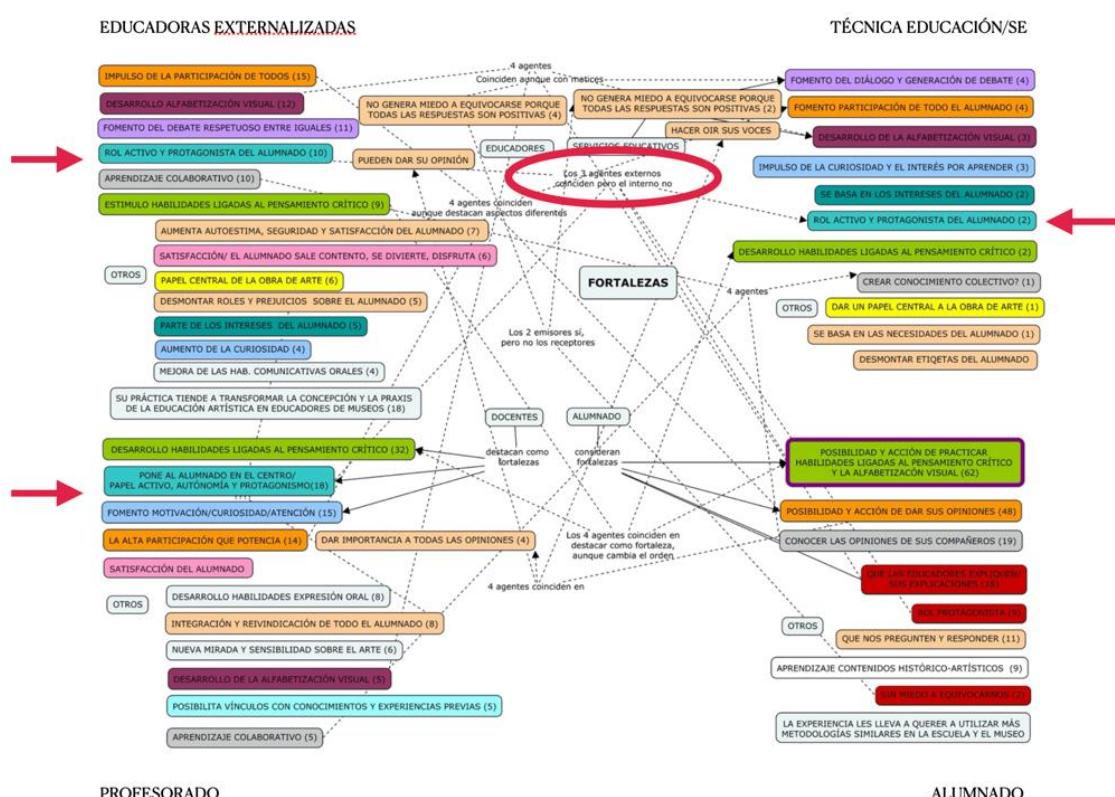
*FIGURA 5. Mapa conceptual convergencias y divergencias de los cuatro agentes respecto a las debilidades.*



Fuente: elaboración propia

Se destaca finalmente el mapa conceptual de las fortalezas (Figura 6), que volvió a demostrar la importancia de incluir al alumnado en los análisis de programas de educación patrimonial al evidenciar que su concepto de participación y protagonismo difiere del de los agentes adultos. Como puede observarse en las Figuras 5 y 6, mientras los tres agentes adultos subrayan el rol protagonista y activo que otorga al alumnado como una de las fortalezas principales del VTS en el MPB, los chicos y chicas reclaman una mayor participación y otras maneras de hacerlo que van más allá de responder las preguntas de las educadoras.

**FIGURA 6. Mapa conceptual convergencias y divergencias de los cuatro agentes respecto a las fortalezas.**



Fuente: elaboración propia

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

### 5.1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados expuestos en el apartado anterior han permitido corroborar las dos hipótesis sobre la relevancia de este nuevo modelo tetraédrico, pensado para aplicarse en contextos de externalización educativa en los museos.

La comparación entre los DAFO obtenidos de los cuatro agentes ha demostrado la relevancia de incorporar la perspectiva del alumnado y las educadoras externalizadas a los modelos de análisis, aunque sean los agentes con menor poder de elección y decisión del círculo de aprendizaje del museo. A pesar de ser consultados con poca frecuencia (e.g. André et al., 2017; Sánchez de Serdio, 2021), o quizás precisamente por esta circunstancia, sus aportaciones son mucho más ricas en número y en matices que las del profesorado y la técnica de educación. Los resultados reafirman así la adecuación de la apuesta de Fontal et al. (2015) por un sistema de evaluación y análisis calidoscópico.

Los mapas conceptuales han desvelado además divergencias de gran interés entre los agentes adultos y el alumnado, cuyas respuestas evidencian un concepto de la participación y el protagonismo en el museo bien diferente al de docentes y educadoras patrimoniales. En este sentido, el estudio se alinea con la reclamación de autores como Burke (2008) y Groundwater-Smith y Kelly (2017) de incluir a niñas, niños y adolescentes como consultores en nuestras investigaciones.

En cuanto a la segunda hipótesis, el contraste de los DAFO de la pareja de agentes educadores ha visibilizado desacuerdos significativos entre las percepciones de la responsable del SE y las de las educadoras externalizadas. Estas últimas se han mostrado más incisivas y han dado mayor importancia a los aspectos desfavorables que dependen del museo que a aquellos externos. Entre los factores que pueden haber provocado esta percepción crítica más marcada en las educadoras subcontratadas se encuentra su vivencia diaria en salas desde la posición de encrucijada descrita por Mörsch en su mítico texto de 2009; otro posible motivo sería que las educadoras se hayan sentido con mayor libertad para responder,

puesto que se les garantizó que sus testimonios se mantendrían anónimos; en cambio, la persona responsable de los SE no solo era fácilmente identificable, sino que hablaba desde una posición institucional. Y es que sería ingenuo olvidar que en ocasiones las técnicas de educación tampoco son libres de aplicar su propia visión, y que dependen de factores y dinámicas impuestos por otros miembros de la organización del museo.

Se demuestra, por lo tanto, la pertinencia de incorporar las voces de las educadoras externalizadas y de triangularlas con las de las técnicas, pues a menudo las tareas y el poder de decisión que conllevan sus cargos las conducen a visiones diferentes sobre un mismo fenómeno.

## 5.2. CONCLUSIONES

De acuerdo a nuestro primer objetivo, en este capítulo se ha expuesto un modelo metodológico que aspira a analizar los programas de educación patrimonial desde una perspectiva más democrática y poliédrica que responde a la externalización de los equipos pedagógicos de los museos.

Siguiendo el segundo objetivo de este estudio se han definido las singularidades del modelo, que incorpora las voces de los agentes menos consultados en este tipo de estudios, que suelen ser los que tienen menos agencia: el alumnado y las educadoras externalizadas de museos. Del mismo modo, se han analizado los beneficios y los obstáculos de su aplicación al análisis del uso del VTS en las actividades escolares del MPB. La creación de un diagnóstico a través de análisis DAFO y de la triangulación entre los cuatro agentes y el equipo investigador evidencia las convergencias y divergencias entre estos, favorece una comprensión global del fenómeno y permite adecuar al máximo las propuestas de mejora.

Más allá de las esperadas convergencias entre parejas de agentes con el mismo rol (educadoras y destinatarios), resultan especialmente significativos los desacuerdos que desvela este modelo metodológico; tensiones que aparecen tanto entre las dos parejas de agentes (educadores y destinatarios) como entre los dos colectivos que componen cada una de estas.

Además, se han corroborado las hipótesis iniciales. Por un lado, se ha demostrado la pertinencia de incluir a los dos agentes tradicionalmente

menos consultados y con menos capacidad de agencia: las educadoras externalizadas y el alumnado (e.g. Arriaga, 2019; Andre et al., 2017; González et al., 2018; Sánchez de serdio, 2021). Las contribuciones de ambos no solo han aportado una mayor riqueza de detalles y un mayor número de aspectos negativos que los agentes habituales (profesorado y las técnicas de educación), sino que también han permitido descubrir las divergencias del alumnado con relación a los tres agentes adultos.

Del mismo modo, las educadoras externalizadas parecen hablar con más libertad que la técnica de educación, lo que desvela dudas importantes y discrepancias en el equipo pedagógico. Se verifica así que el modelo tetraédrico de análisis resulta especialmente relevante en el caso de museos con equipos educativos parcialmente externalizados, ya que permite plasmar y contrastar las visiones divergentes que pueden llegar a tener sobre un mismo programa el personal educativo interno y externo de un museo.

A partir de la reflexión sobre los beneficios y obstáculos que supone el modelo tetraédrico propuesto y de los resultados obtenidos al aplicarlo en el MPB se ha podido responder al tercer objetivo, demostrándose su relevancia. Evidentemente, este enfoque poliédrico complica el análisis y/o evaluación de los programas educativos patrimoniales, tanto por el tiempo y recursos que supone, como por la dificultad de adoptar propuestas de mejora frente a los posibles desacuerdos entre agentes. Aun así, consideramos que para hacer un buen diagnóstico del mundo complejo en el que vivimos es necesario una mirada poliédrica de análisis que apueste por explorar las tensiones entre agentes en vez de esconderlas. El modelo propuesto puede ser de gran utilidad a la hora de valorar métodos pedagógicos controvertidos como el VTS y/o en contextos de externalización. Esperamos que sea de inspiración para la comunidad académica para impulsar modelos más democráticos y horizontales de análisis y evaluación y que se extienda su uso.

## 6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Los autores quieren agradecer a todas las personas que han colaborado como informantes en la investigación doctoral de la que nace el modelo metodológico planteado, desde el equipo de educadoras internas y

externas del Museo Picasso de Barcelona, al alumnado y el profesorado participante.

Esta investigación no hubiera sido posible sin el apoyo económico del grupo DIDPATRI (UB-3337) y el de la *Universitat de Barcelona*. Queremos agradecer también al grupo GIPyPAC de la Universidad del País Vasco por su ayuda inestimable.

## 7. REFERENCIAS

- Acaso, M. y Antúnez, N. (2008). Blancañitos y los siete enanieves. En R. Huerta y De la Calle, (Eds.) *Mentes sensibles. Investigar en educación y museos*. PUV.
- Andre, L., Durksen, T. y Volman, M. L. (2017). Museums as Avenues of learning for Children: A Decade of Research. *Learning Environments Research*, 20(1), 47-76.
- Arriaga, A. (2019). De la educación a la mediación. Tensiones en torno a la situación de las educadoras y al trabajo con los públicos en museos y centros de arte. *Her&Mus. Heritage & Museography*, 20, 189–206
- Burke, C. (2008). The view of the child and young person in museum and gallery design. In the *International Conference on the Inclusive Museum*. Leiden, The Netherlands.
- Burr, V. (2015). *Social Constructionism*. Routledge.
- Cacheda, M. y Granell, A. (2019). Programas educativos patrimoniales: ¿Producto comercial o aprendizaje significativo? La importancia de la evaluación. Propuesta metodológica cualitativa de evaluación de actividades educativas. *Memoria Viva*, 11, 109-122.
- Calaf, R. y Suárez, M.A. (Coords.). (2016). *Acción educativa en museos. Su calidad desde la evaluación educativa*. Trea.
- Comunitat de Pràctica Patrimoni i Escola (COP) (2018). *Guia para evaluar el diseño de las actividades educativas patrimoniales*. Col·lecció Museus 2039, Quaderns. Departament de Cultura. <https://bit.ly/3Rfo3wm>
- Denzin, N. K. (1978). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill.

- Fontal, O., García, S. e Ibáñez, A. (Coords.). (2015). *Educación y patrimonio, visiones calidoscópicas*. Trea.
- Fontal, O. y García, S. (2019). Evaluación de programas de Educación Patrimonial: estándares de calidad. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1), 1-15
- Gil Zafra, M. Á. (2001). Planificación estratégica: “Método DAFO”. En T. Rodríguez Villasante, M. Montañés, y P. Martí (Coords), *Prácticas locales de creatividad social/1* (pp. 123-136). El Viejo Topo.
- Gómez-Redondo, C., Calaf, R. y Fontal, O. (2017). Diseño de un instrumento de análisis para recursos didácticos patrimoniales. *Cadmo*, 25(1), p. 63-80.
- González- Sanz, M. (2014). M-learning y realidad aumentada como recursos didácticos en la educación patrimonial. Descubriendo el patrimonio histórico de la ciudad mediante dispositivos móviles y geolocalización [Trabajo final de máster, Universitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/2445/59451>
- González-Sanz, M. y Feliu, M. (nov. 2016). El educador patrimonial frente a las Visual Thinking Strategies (VTS). ¿Cambia el método VTS la visión y la praxis del educador de museos? En Actas del VII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, 648-657 [Comunicación]. Red14, Universidad de Santiago de Compostela. <https://bit.ly/3ZdM7BK>
- González-Sanz, M., Feliu, M. y Cardona, G. (2017). Las Visual Thinking Strategies (VTS) desde la perspectiva del educador patrimonial. DAFO del método en su aplicación práctica. *Revista de Educación*, 375, pp. 160-183. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE- 2016-375-339>
- González-Sanz, M. (2018). Factores para la valoración de las experiencias en museos en el alumnado de primaria. Posible huella del uso de las VTS en el Museo Picasso Barcelona. *Cadmo*, 2/2018, pp. 30-46.
- González-Sanz, M. y Mask. A. (2020) Advocacy for museum educators and the power of words: a comparison between New York City and Barcelona realities. *ICOM Education*, 29,135-49. <https://bit.ly/3ZaFwHY>

- González-Sanz, M., Ibañez-Etxeberria, A. y Feliu-Torruella, M. (2021). Percepciones del profesorado de primaria sobre las visitas educativas basadas en las *Visual Thinking Strategies* (VTS). DAFO de su aplicación en el Museo Picasso de Barcelona. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96 (35.2), pp. 175-194. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.89816>
- Griffin, J. (2007). Students, teachers, and museums: Towards an Intertwined learning circle. In J. H. Falk, L. D. Dierking & S. Foutz (Eds.), *In principle, in practice: Museums as learning institutions* (pp. 31-42). AltaMira Press.
- Groundwater-Smith, S., y Kelly, L. (2017). Learning outside the classroom. A partnership with a difference. In S. Groundwater-Smith (Ed.), *From practice to praxis: A reflexive turn: The selected works of Susan Groundwater-Smith*, (pp. 179-191). Routledge.
- Gutiérrez, S. (2019). *Evaluación cualitativa de programas educativos en museos de patrimonio artístico (Asturias y Oporto)* [Tesis doctoral, Universidad de Oviedo]. <http://hdl.handle.net/10651/52732>
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education. Purpose, Pedagogy, Performance*. Routledge.
- Martín-Cáceres, M. J. (2012) *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva*. [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. <http://hdl.handle.net/10272/6048>
- Merriam, S. (1998). *Case study research in education. A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Mora, H. (2006). Complementación de métodos en investigación social: Una reflexión en torno a las implicancias teóricas y las prácticas metodológicas. *Revista Anthropos*, 205, 1-35.
- Mörsch, C. (2009). At a Crossroads of Four Discourses: documenta 12 Gallery Education in Between Affirmation, Reproduction, Deconstruction and Transformation. En C. Mörsch (Ed.), *Documenta 12*, (pp. 9-31). Institut for Art Education.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. La Muralla.

RK&A (2018a). *Impact study. The effects of facilitated single-visit art museum programs on students grades 4–6: Technical report*. National Art Education Association & Association of Art Museum Directors.  
<https://bit.ly/48aD6gw>

Sánchez de Serdio, A. (2021). *Una educación imperfecta. Apuntes críticos sobre pedagogías del arte*. Producciones de arte y pensamiento, S. L.

Sienkiewicz, N. (2015). Creating meaningful experiences in art museums: A study of museum educators' perceptions of meaningful engagement with works of art. In *Research Informing the Practice of Museum Educators: Diverse Audiences, Challenging Topics, and Reflective Praxis*, (pp. 231–245). Sense Publishers.

Stake, R. E. (1998). Investigación con estudio de casos, Ediciones Morata, S.

Tonucci, F. (2015). La ciudad de los niños. Graó.

Vicent, N. (2013). *Evaluación de un programa de educación patrimonial basado en tecnología móvil*. [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco]. <http://hdl.handle.net/10486/14321>