



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

TESIS DOCTORAL

**Museos y formación del pensamiento social
en educación primaria: una propuesta
de intervención didáctica**

*Departament de Didàctica de la Llengua
i la Literatura, i de les Ciències Socials
Doctorat en Educació. Formació del pensament social,
històric i geogràfic i educació per a la ciutadania*

*Universitat Autònoma de Barcelona
Bellaterra, abril de 2018*

Autor

Francisco Gil Carmona

Direcció

Dra. Neus González Monfort y
Dr. Antoni Santisteban Fernández

«No hay enseñanza sin investigación,
ni investigación sin enseñanza.»

PAULO FREIRE

En este trabajo de investigación se utilizan los términos *profesores, maestros, alumnos, niños, jóvenes, etc.*, aunque hacen referencia a hombres y mujeres. Se ha tomado esta decisión para facilitar su lectura.

Agradecimientos

Quisiera agradecer la paciencia, la sabia dirección y la ayuda constante de mi director de tesis, el profesor Antoni Santisteban. Sin su apoyo incondicional y constante ánimo hubiera sido imposible desarrollar este trabajo.

De igual modo, deseo agradecer las orientaciones facilitadas por mi codirectora, la profesora Neus González, quien supo arrojar luz en los momentos más críticos del proceso.

También agradezco a mis compañeros y compañeras de la Unidad de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universitat Autònoma de Barcelona (Joan Pagès, Montserrat Oller, Pilar Comes, Cecília Llobet, Montserrat Yuste, Sandra Muzzi, Breo Tossar, Carles Anguera, Jordi Castellví, Mariona Massip, Maria Ballbé, Jaume Cabanes, Jordi Nomen, Joan Coma, Laura Girbau, Joan Llusà y el resto) su apoyo y ayuda durante todo este período.

Quiero dar las gracias, de igual manera, a Anna Guarro, directora de programas educativos del Museu Picasso; a Lola Àngels, directora de Fragment Serveis Culturals; a Emma González, responsable del servicio educativo del Museu Egipci, y a Teresa González, directora del servicio educativo del Museu Nacional d'Art de Catalunya, por haber compartido su visión de la educación y del patrimonio conmigo.

No quisiera dejar pasar la oportunidad de expresar mi gratitud a la profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Jaén, la Dra. María Consuelo Díez, quien compartió conmigo sus conocimientos sobre la enseñanza del patrimonio y las ciencias sociales.

Muchas gracias, igualmente, a todos los maestros y maestras y alumnos de 5.º de primaria de la Escola Las Seguidillas, donde desarrollé la investigación. Sin vosotros, nada de esto hubiera sido posible. Os estaré eternamente agradecido por haberme permitido experimentar mi intervención educativa y abrirme las puertas de vuestras aulas.

Para finalizar, muchísimas gracias a mi familia: a mi madre, Adoración; a mis hermanos, Juana María y Víctor y, aunque ya no esté presente, a mi padre, Víctor, fuente de inspiración y eterno compañero. Y de una manera muy especial, gracias a mi mujer, Eva Carrascosa, que tantos ánimos me ha logrado transmitir a lo largo de este proceso, por su infinita paciencia, en mis momentos de desánimo y preocupaciones y por todo el tiempo que te he robado.

ÍNDICE

Introducción	15
PARTE I. FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	17
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	21
1.1. Origen y justificación de esta investigación	21
1.2. Diseño de la investigación	23
1.2.1. Preguntas de la investigación	23
1.2.2. Supuestos de la investigación	24
1.2.3. Objetivos de la investigación	25
PARTE II. BASES TEÓRICAS PARA LA INVESTIGACIÓN	27
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.....	29
2.1. Fundamentos conceptuales.....	29
2.2. Referentes teóricos	32
2.2.1. Luces y sombras de los estudios sobre educación patrimonial.....	33
2.2.2. Estudios sobre las finalidades de la educación patrimonial	34
2.2.3. Estudios relativos al impacto de la educación patrimonial.....	37
2.2.4. Estudios sobre las metodologías aplicadas en los centros patrimoniales	41
2.2.5. Estudios relativos a la relación entre el patrimonio y el currículo	42
2.2.6. La enseñanza del patrimonio y su relación con la educación para la ciudadanía	44
2.2.7. Estudios sobre museos y modelos didácticos	46
2.2.8. Museos y procesos de aprendizaje.....	48
2.2.9. Un servicio didáctico ideal: ¿cómo debería ser y cómo debería trabajar el servicio didáctico de un museo?	50
2.2.10. La formación del profesorado y la educación patrimonial	51
2.2.11. La interacción/relación entre museo y escuela.....	55
2.2.12. Análisis de las tipologías de las investigaciones realizadas: cuantitativas y cualitativas.....	57

PARTE III. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	61
CAPÍTULO 3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	63
3.1. Tipo de investigación.....	63
3.2. Instrumentos de la investigación	65
3.2.1. Los cuestionarios	65
3.2.2. La entrevista semiestructurada	66
3.2.3. La observación directa	69
3.2.4. Los diarios de campo.....	70
3.2.5. El análisis del programa de actividades	71
3.3. Muestra: A quién o a qué protagonistas se dirige la investigación	72
3.3.1. Criterios de selección de los museos	73
3.4. Fases de la investigación.....	74
3.4.1. Fase de diagnóstico	74
3.4.2. Fase de diseño de la experimentación de la intervención didáctica a partir de un problema social relevante.....	75
3.4.3. Fase de aplicación de una secuencia didáctica antes, durante y después de la visita al museo.....	75
3.5. Temporalización del trabajo de campo	77
3.6. Análisis de datos y triangulación, fiabilidad y tratamiento deontológico.....	79
3.7. Aportaciones de expertos en educación en museos para el diseño de la investigación	80
 PARTE IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	 83
CAPÍTULO 4. Fase 1. Diagnósis: organización y práctica de los servicios didácticos del Museu Egipci, el Born Centre de Cultura i Memòria, el Museu Picasso y el Museu Nacional d'Art de Catalunya	85
4.1. Resultados de la primera fase del trabajo de campo: diagnóstico	85
4.1.1. Análisis de los resultados de la investigación realizada en el Museu Egipci	86
4.1.1.1. En cuanto al diseño de las actividades	87
4.1.1.2. Por lo que se refiere al personal educativo y al material pedagógico.....	88
4.1.1.3. En cuanto a la evaluación de las actividades.....	89
4.1.1.4. Las debilidades del servicio educativo del Museu Egipci.....	90
4.1.2. Análisis de los resultados de la investigación realizada en El Born Centre de Cultura i Memòria.....	90

4.1.2.1. Respecto de la difusión y la comunicación.....	92
4.1.2.2. En cuanto al diseño de las actividades.....	93
4.1.2.3. Por lo que se refiere al personal educativo y al material pedagógico.....	94
4.1.2.4. En cuanto a la evaluación de las actividades.....	95
4.1.2.5. Las debilidades del servicio educativo de El Born Centre de Cultura i Memòria.....	95
4.1.3. Conclusiones de la primera fase del trabajo.....	98
4.2. Resultados de la segunda fase del trabajo de campo.....	102
4.2.1. Análisis de los resultados del Museu Picasso.....	102
4.2.1.1. Respecto de la difusión y comunicación.....	103
4.2.1.2. En cuanto al diseño de las actividades.....	104
4.2.1.3. En cuanto a la evaluación de las actividades.....	105
4.2.1.4. Las debilidades del servicio educativo del Museu Picasso.....	105
4.2.2. Análisis comparativo del Museu Picasso y el Museu Nacional d'Art de Catalunya.....	106
4.3. Resultados de la fase de diagnóstico.....	112
4.4. Conclusiones sobre los supuestos iniciales de la investigación en relación con los museos analizados.....	115

CAPÍTULO 5. Fase 2. Diseño de la experimentación de la intervención didáctica a partir de un problema social relevante.....

5.1. Experimentación: fase propositiva y de aplicación.....	119
5.1.1. El contexto de la experimentación: el Museu de la Xocolata de Barcelona.....	121
5.1.2. El contexto de la experimentación: una escuela de Badia del Vallès.....	123
5.1.3. El problema social relevante.....	124
5.1.4. El material educativo.....	127
5.1.5. Las actividades.....	133
5.1.5.1. Actividad de introducción y exploración (en el aula).....	133
5.1.5.2. Actividad de estructuración (en el museo).....	137
5.1.5.3. Actividad de aplicación (en el aula).....	139

CAPÍTULO 6. Fase 3. Análisis de la intervención educativa diseñada.....

6.1. Análisis de los resultados y conclusiones de la intervención educativa.....	143
6.1.1. Respecto de la actividad de introducción y exploración.....	143
6.1.2. Respecto de la actividad de estructuración.....	155
6.1.3. Respecto de la actividad de aplicación.....	163
6.2. Conclusiones sobre la intervención didáctica realizada.....	167

PARTE V	173
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES SOBRE EL DISEÑO Y LAS APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	175
7.1. Introducción	175
7.2. Conclusiones generales	175
7.2.1. Conclusiones sobre el planteamiento de la investigación y el marco teórico	176
7.2.2. ¿Cómo se enseña ciencias sociales en los museos?	177
7.2.3. ¿Por qué es importante enseñar ciencias sociales en los museos? ¿Por qué lo hacen? ¿Con qué finalidad?	178
7.2.4. ¿Qué tipo de contenidos de ciencias sociales desarrollan los servicios didácticos de los museos para las escuelas?	179
7.2.5. ¿Pueden los museos ser un agente activo dentro del proceso de construcción de conocimiento en ciencias sociales en los alumnos de primaria?	181
7.2.6. ¿Cómo debería ser un modelo de intervención didáctica en un museo?	182
7.3. Conclusiones en relación con el diseño metodológico y la ética de la investigación	184
7.4. Sugerencias para la enseñanza	186
7.5. Conclusiones finales y nuevas preguntas para la investigación	190
Referencias bibliográficas	195
PARTE VI. ANEXOS	209
ANEXO 1. Cuestionario	211
ANEXO 2. Guion para la entrevista semiestructurada	217
ANEXO 3. Guion/esquema para el diario de observación o cuaderno de campo	219
ANEXO 4. Material para la intervención educativa	223
ANEXO 5. Cuestionario de validación de conocimientos	241
ANEXO 6. Material para la actividad de estructuración. El folleto del investigador	243
ANEXO 7. Texto orientativo para la actividad de aplicación	245
ANEXO 8. Transcripción del cuestionario a la responsable del servicio didáctico del Museu Egipci	249

ANEXO 9. Transcripción de la entrevista a la responsable del servicio didáctico del Museu Egipci.....	257
ANEXO 10. Resultados de la observación o diario de campo en el Museu Egipci.....	267
ANEXO 11. Transcripción del cuestionario a la responsable de la empresa proveedora de servicios educativos al servicio didáctico de El Born Centre de Cultura i Memòria	273
ANEXO 12. Transcripción de la entrevista a la responsable de la empresa proveedora de servicios educativos de El Born Centre de Cultura i Memòria	281
ANEXO 13. Resultados de la observación o diario de campo en El Born Centre de Cultura i Memòria	291
ANEXO 14. Transcripción del cuestionario a la responsable del servicio didáctico del Museu Picasso.....	297
ANEXO 15. Transcripción de la entrevista a la responsable del servicio didáctico del Museu Picasso.....	307
ANEXO 16. Resultados de la observación o diario de campo en el Museu Picasso	313
ANEXO 17. Transcripción del cuestionario a la responsable del servicio didáctico del Museu Nacional d'Art de Catalunya.....	327
ANEXO 18. Transcripción de la entrevista a la responsable del servicio didáctico del Museu Nacional d'Art de Catalunya.....	335
ANEXO 19. Resultados de la observación o diario de campo en el Museu Nacional d'Art de Catalunya	341
 ANEXO CD (Material audiovisual de la intervención didáctica realizada en la Escola Las Seguidillas y el Museu de la Xocolata de Barcelona)	

Introducción

Esta tesis doctoral está organizada en cinco partes o secciones. La parte I, «Fundamentos de la investigación» (capítulo 1), abre la base de la investigación. Plantea el origen y justificación de la misma, sus fundamentos, las preguntas, los supuestos y los objetivos del proceso.

La parte II, «Bases teóricas para la investigación» (capítulo 2), establece las bases del marco teórico de referencia sobre la educación patrimonial. A lo largo de este capítulo se ha tratado de establecer las categorías o principales líneas de investigación sobre educación y patrimonio dibujadas por diferentes autores de referencia en el campo y mi posición como investigador.

La parte III, «Marco metodológico de la investigación» (capítulo 3), hace referencia a la metodología y el diseño de la investigación utilizados. En este capítulo se describen las características del método de investigación utilizado, los instrumentos que se han empleado para la obtención de los datos y la muestra seleccionada, así como las fases que ha contemplado la investigación. El capítulo acaba con la temporización del trabajo de campo y una descripción de cómo se analizarán y triangularán los datos obtenidos a lo largo de esta fase.

La parte IV, «Análisis de los resultados», comprende los capítulos 4, 5 y 6.

El capítulo 4 analiza la organización y la práctica de los servicios didácticos de cuatro museos en Barcelona y la actividad realizada en cada uno de ellos por cuatro grupos/clase de alumnos de 5.º y 6.º curso del ciclo superior de primaria.

El capítulo 5 plantea el modelo de intervención educativa diseñado a partir de un problema social relevante, desde una perspectiva y una finalidad críticas de la educación patrimonial, en el Museu de la Xocolata de Barcelona, con tres grupos/clase de 5.º curso del ciclo superior de primaria, con un total de 65 estudiantes.

El capítulo 6 cierra esta parte haciendo un análisis de la intervención realizada, especialmente de las actividades y materiales diseñados para su realización y dibujando las principales conclusiones a las que se ha llegado fruto de dicho análisis.

La investigación acaba con la parte V, «Conclusiones y sugerencias» (capítulo 7), donde se analizan las aportaciones de la investigación y miro hacia atrás en la tesis con

el objetivo de plantear preguntas e identificar nuevos retos que confirmen la importancia de trabajar desde una perspectiva crítica el patrimonio, no únicamente en los museos, sino también en las aulas de primaria, y acabo planteando nuevas preguntas para investigaciones futuras.

PARTE I

FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

«[...] Hemos asumido que la educación no puede considerarse como un proceso limitado en el tiempo y en el espacio, confinado a las escuelas y medido por los años de asistencia a las mismas [...]»

COOMBS Y AHMED (1975)

«El patrimoni cultural és un element que permet comprendre que el present s'ha configurat a través del temps, a partir de les decisions que les persones han anat prenent a cada moment. És a dir, es planteja que el patrimoni és la representació del que s'ha denominat “el passat que tenim present”.»

PAGÈS Y PONS (1986)

«No cabe duda, pues, que el patrimonio permite una conexión del alumnado con el pasado y que puede, y debe, ser considerado como una fuente primaria a utilizar en las aulas. Una fuente que, además, sirve para promover la enseñanza en valores, para construir una identidad colectiva inclusiva, permite potenciar la conciencia crítica y facilitar la comprensión de las sociedades pasadas y presentes de forma que los elementos patrimoniales se definan como testigos y fuentes para su análisis, desde los que partir para lograr el conocimiento del pasado y, a través de él, la comprensión de nuestro presente y el origen de nuestros posicionamientos futuros.»

CUENCA, ESTEPA Y MARTÍN (2012)

CAPÍTULO 1. Planteamiento del problema de la investigación

1.1. Origen y justificación de esta investigación

Desde que en el año 1991 acabé mi licenciatura en Filosofía y Letras, en la especialidad de Historia, la docencia fue una prioridad fundamental en el desarrollo de mi actividad profesional. He ejercido, desde entonces, mi labor como docente en diferentes etapas educativas: desde el bachillerato y ciclos formativos de grado medio y superior hasta la universidad, donde imparto clases de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Grado de Educación Primaria de la Universitat Autònoma de Barcelona.

En el año 1998, recibí una propuesta laboral para ejercer la dirección de un proyecto cultural en la ciudad de Barcelona: el Museu de la Xocolata. Se trata de un equipamiento museográfico que tiene como objetivo difundir la tradición artística del chocolate en la pastelería catalana. Este trabajo lo sigo desempeñando en la actualidad, después de haber cursado un postgrado en Gestión de Museos, en la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona.

Así pues, mi actividad profesional se desarrolla en estas dos áreas: la docencia y la gestión cultural. Ambas se retroalimentan: participo en el diseño de las actividades que se plantean en el Museo, dirijo su servicio educativo y mantengo una relación estrecha y constante con la comunidad educativa, especialmente con los profesores y profesoras, haciéndoles partícipes de nuevos proyectos que desarrolla el Museu de la Xocolata.

Estas dos áreas profesionales fueron la base sobre la cual partió la idea de hacer una tesis doctoral que viniera a resolver los retos que he ido observando a lo largo de estos años: ¿cómo se relacionan los museos y la enseñanza de las ciencias sociales? ¿Qué pensamiento social tienen los alumnos de primaria respecto de un museo? ¿Qué aprenden y cómo aprenden estos alumnos? ¿Cómo deberían plantearse las actividades educativas en los museos para que fueran mucho más significativas y permitieran el desarrollo de procesos de aprendizaje que estimularan el pensamiento crítico de los alumnos?

El punto de partida se basa en el hecho de que la educación patrimonial es uno de los campos de estudio que más se han desarrollado en los últimos años en el ámbito de los museos, conjuntamente con el uso de nuevas tecnologías para la comunicación.

Muchos profesionales defienden la idea de que la educación patrimonial se tendría que integrar con más presencia en el currículo y en particular en la enseñanza de las ciencias sociales, para permitir una mejor comprensión de la realidad social. Así pues, parece haber un consenso en que la finalidad básica del análisis patrimonial ha de ser la de facilitar una mejor comprensión al alumnado de las sociedades históricas y del presente. Ha de posibilitar comprender las sociedades actuales en el proceso de evolución histórica en el cual el patrimonio constituye una herencia, que se vincula con nuestras raíces culturales y tradiciones y permite, de esta manera, apreciar los cambios y continuidades.

Es necesario enseñar, a través del conocimiento de los elementos patrimoniales, tanto conceptos que se utilizan en estudios sobre las sociedades del pasado y del presente como los procedimientos de análisis e interpretación que se utilizan para describir y explicar el funcionamiento y la organización de las sociedades, e igualmente los valores y actitudes que se pretende construir a través de la enseñanza de las ciencias sociales, como la identidad cultural, actitudes de respeto hacia las diversas formas de vida y culturas o la preservación del medio ambiente, el cual forma parte del patrimonio.

Sin embargo, aunque el patrimonio es el punto de partida del museo, no es su finalidad exclusiva. El discurso museográfico no ha de limitarse a la presentación de determinados objetos. Los planteamientos de una museografía comprensiva conciben los espacios museográficos y los centros patrimoniales como un motor de conocimiento y educación en valores, como el civismo, la tolerancia y el espíritu crítico.

Así pues, aunque numerosas investigaciones han puesto de manifiesto la importancia de la educación patrimonial en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos y los museos han impulsado su función educativa, tal y como establece el ICOM (International Council of Museums), ¿realmente desarrollan modelos pedagógicos desde una visión crítica de la enseñanza? ¿Aplican metodologías que fomentan la participación del alumnado, más allá de la simple visión del espectador, implicándolo en una construcción del conocimiento que permita conseguir aprendizajes significativos?

La finalidad de esta tesis doctoral se basa en la premisa de que la gran mayoría de las programaciones de ciencias sociales en primaria contemplan las salidas a museos, yacimientos y centros patrimoniales con el objetivo de ampliar, consolidar y complementar los conocimientos adquiridos en clase. Es necesario saber cómo trabajan los servicios didácticos de los museos y analizar sus representaciones respecto del papel que juegan en el proceso de desarrollo y aprendizaje de las ciencias sociales en alumnos de educación primaria.

La investigación tiene como reto revelar cómo trabajan los servicios didácticos de los principales museos de Barcelona, cómo están planteados, qué ideologías hay detrás de ellos y fundamentalmente cuál es la visión que tienen sus responsables y cuáles los retos de futuro que se proponen desde un punto de vista educativo. Y también se diseñará y experimentará un modelo de intervención didáctica en un diálogo abierto entre la escuela y el museo.

1.2. Diseño de la investigación

1.2.1. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

La pregunta inicial y fundamental de esta investigación, y que ha actuado de motor de todo el proceso de indagación, es la siguiente: «¿Qué hacen y qué deberían hacer los servicios didácticos de los museos para favorecer la construcción del conocimiento social?».

Comenzamos cuestionando el trabajo de los servicios didácticos de los museos en Barcelona, desde el punto de vista del proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, para acabar preguntándonos sobre las posibilidades de un modelo de intervención didáctica. Así, se plantean una serie de preguntas que se derivan de nuestro diseño de investigación:

- 1) ¿Cómo se enseñan las ciencias sociales en los museos?
- 2) ¿Por qué es importante enseñar ciencias sociales en los museos? ¿Por qué lo hacen? ¿Con qué finalidad?
- 3) ¿Qué tipo de contenidos de ciencias sociales desarrollan los servicios didácticos de los museos para las escuelas?

- 4) ¿Pueden los museos ser un agente activo dentro del proceso de construcción de conocimiento en ciencias sociales en los alumnos de primaria?
- 5) ¿Cómo debería ser un modelo de intervención didáctica en un museo?

1.2.2. SUPUESTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Varios son los supuestos sobre los que se basa mi investigación:

- 1) Son fundamentales las representaciones de los responsables de los servicios didácticos de los museos sobre el papel que juegan los equipamientos en la construcción del conocimiento social. Se intuye que cada director, en función de su formación y su trayectoria profesional, vinculará procesos de aprendizaje con sus respectivas áreas de conocimiento: artística, arqueológica, etc., sin tener presentes finalidades educativas más críticas y sociales.
- 2) Buena parte de los museos priorizan y desarrollan contenidos factuales y conceptuales por encima de contenidos más procedimentales o actitudinales, como la educación en valores, el civismo, la tolerancia y, sobre todo, el espíritu crítico.
- 3) A pesar de que los museos han desarrollado su misión educativa y se han concentrado en el público escolar, que representa en términos generales un tanto por ciento muy elevado del público visitante, a menudo desarrollan materiales y actividades educativas sin tener en cuenta las aportaciones que la didáctica de las ciencias sociales lleva desarrollando desde hace tiempo.
- 4) Generalmente, por encima de criterios pedagógicos y/o educativos, los museos tratan de generar visitas escolares con el objetivo de crear público cautivo que les permita aumentar sus ingresos y, por lo tanto, mantener sus cuentas de explotación en superávit.
- 5) Probablemente, a lo largo de la investigación se vean diferencias entre los museos públicos y los museos privados. Aquellos equipamientos que dependan de la administración podrían desarrollar actividades y contenidos mucho más educativos, puesto que disponen de recursos para sus servicios didácticos. Pensamos que los recursos económicos pueden tener un impacto en la calidad de la oferta educativa.

- 6) Partiendo del hecho de que la mayoría de los museos diseñan sus exposiciones en base a los criterios de los comisarios o *curators*, sin tener en cuenta las necesidades del público escolar, los servicios didácticos tratan de diseñar actividades y material pedagógico en base a un contenido que les viene impuesto, lo cual hace difícil la integración de contenidos en ciencias sociales más allá de lo que pueda establecer el propio currículo de primaria.
- 7) El proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales se puede desarrollar en contextos no formales, como pueden ser los centros museográficos, y por ello constituyen un recurso valioso para la educación patrimonial en general y para el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en particular, que permita una mejor comprensión del proceso de evolución histórica de las sociedades y el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado en educación primaria.

1.2.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para tratar de dar respuestas a los supuestos e interrogantes de la investigación planteada, varios son los objetivos que pretende este trabajo:

- 1) Analizar cómo se enseña ciencias sociales en los museos, su finalidad educativa y los criterios de elaboración de sus propuestas educativas.
- 2) Indagar las representaciones sociales que tienen los directores de los diferentes museos y los responsables de sus servicios didácticos sobre el papel que juegan sus centros en la construcción de conocimiento social y la función de los servicios didácticos.
- 3) Analizar la influencia que la titularidad de un museo tiene sobre su misión educativa.
- 4) Valorar las propuestas didácticas y las actividades de los diferentes museos para analizar qué y cómo se enseña ciencias sociales a los alumnos y alumnas de primaria.
- 5) Diseñar una propuesta de intervención didáctica que tenga en cuenta la aportación de la didáctica de las ciencias sociales para el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos de primaria en un marco de intercambio entre museos y escuela.

PARTE II

BASES TEÓRICAS PARA LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 2. Marco teórico

2.1. Fundamentos conceptuales

El uso de fuentes patrimoniales en el currículo contribuye al desarrollo de la comprensión de conceptos históricos por el alumnado. Por lo tanto, lejos de fomentar una actitud pasiva y contemplativa del patrimonio y de buscar, exclusivamente, el desarrollo de contenidos actitudinales que fomenten el respeto por las obras y recursos, y a la luz que arrojen los datos y las conclusiones de la investigación, se dibujará una propuesta de intervención educativa crítica para el aprendizaje de las ciencias sociales, que apueste de forma decidida por dotar a los alumnos de un papel activo y dinámico, participativo, con propuestas metodológicas que permitan la interpretación de fuentes históricas diversas.

El patrimonio permite una conexión del alumnado con el pasado y que puede y debe ser considerado como una fuente primaria a utilizar en las aulas. Una fuente que, además, sirve para promover la enseñanza en valores, para construir una identidad colectiva inclusiva, potenciar la conciencia crítica y facilitar la comprensión de las sociedades pasadas y presentes; asimismo, debe ser un punto de partida de nuestros posicionamientos futuros (Cuenca, Estepa y Martín, 2012).

No será objeto de esta investigación el análisis de la educación patrimonial en los currículos ni tampoco pretende hacer un estudio comparativo para ver su grado de presencia después de la reforma educativa producida de la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa). Estudios e investigaciones recientes, como la desarrollada por Helena Pinto y Sebastián Molina (2015), resuelven con claridad la cuestión. En estos trabajos sigue persistiendo la idea de que se priorizan los contenidos actitudinales por encima de los conceptuales y, sobre todo, los procedimentales. Así pues, la principal finalidad educativa singular de los recursos patrimoniales es la de respetar, valorar, reconocer la importancia de las fuentes materiales, etc., pero en muy pocas ocasiones se utilizan como instrumentos válidos para la enseñanza de la historia o de la educación para la ciudadanía. No ha habido un cambio sustancial respecto del anterior decreto de educación, y el patrimonio sigue muy poco vinculado con la educación para la ciudadanía y para la formación del pensamiento crítico (González Monfort, 2006).

Pondremos el foco, fundamentalmente, en la visión que tienen las instituciones sobre su acción didáctica y sobre la educación. Partiremos de supuestos previos que ya dibujó Núria Serrat (2008), que revelaban que muchos de los museos de nuestro país, a pesar de que explicitan la importancia y la necesidad de disponer de un programa educativo, no producen, en general, propuestas bien estructuradas y fundamentadas.

Respecto a los referentes conceptuales y la participación de los diferentes actores, conviene destacar, como aspecto importante en el marco de esta investigación, que los referentes teóricos que se manejan provienen de diferentes disciplinas, como la historia, la antropología, la museología, etc. Se abordará, de este modo, una propuesta con base científica fruto de las aportaciones y el bagaje de otras investigaciones provenientes de otros ámbitos.

El planteamiento de la investigación, en una primera versión, entroncaría directamente con propuestas que ya planteó Roser Calaf (2010), de la Universidad de Oviedo: tratar de ver si es posible cómo algunas prácticas que se desarrollan en espacios museísticos ayudan a mejorar la construcción de conocimientos que se producen en el contexto escolar, formal, e inciden en la comprensión de la educación como un proceso y, por lo tanto, en transformar la escuela. Logrando esta transformación de la propia escuela se lograría una transformación de la propia sociedad. Esta propuesta enlaza íntimamente con el modelo crítico de la enseñanza de las ciencias sociales, un enfoque reflexivo y comprometido en mejorar la sociedad, donde el propósito fundamental es preparar a los alumnos para participar en ella, proporcionándoles las herramientas y recursos necesarios para saber cómo y cuándo tomar decisiones sociales, resolver día a día problemas y ejercer de manera constructiva y responsable su papel como ciudadanos socialmente activos.

La investigación planteada en la tesis se enmarca en la idea de que la educación va mucho más allá de los límites del ámbito escolar. Así pues, en líneas generales «[...] hemos asumido que la educación no puede considerarse como un proceso limitado en el tiempo y en el espacio, confinado a las escuelas y medido por los años de asistencia a las mismas [...]» (Coombs y Ahmed, 1975:26). La razón es que la escuela no satisface todas las necesidades educativas de los ciudadanos (ni entiendo que deba hacerlo). Ello hace necesario tener presentes otras propuestas desarrolladas y promovidas por otros agentes o instituciones ajenas al propio contexto escolar que ayuden a completarlas.

Consideramos como destacables en ese rol los museos, que a partir de los años setenta y ochenta del pasado siglo cambiaron su concepción como espacios de custodia y con-

servación del patrimonio para convertirse en espacios de divulgación e instrucción orientados al público escolar, contribuyendo de esta manera al desarrollo de experiencias didácticas ricas y mucho más significativas, como lo demuestran los estudios de Asensio y Pol (2005).

Sin embargo, este contexto no formal del proceso educativo presenta algunos problemas y cuestiones que dificultan progresos mucho más cualitativos en el binomio escuela-museo. Coombs y Vázquez ya justificaron de forma detallada en los años noventa cómo la falta de profesionalización de la educación no formal o aspectos relacionados con la falta de políticas de programas educativos, o incluso su nula implementación, tenían un impacto negativo sobre las prácticas educativas en contextos no formales.

La presente investigación deberá abordar estas cuestiones para analizar si han sido resueltas o no algunas de estas prácticas, así como determinar si ha habido una evolución en cuanto a la concepción de los programas educativos en el seno de las instituciones museísticas.

De igual modo, las variables de selección de la muestra objeto del estudio, en cuanto al tamaño del museo, deberán aportar información cualitativa respecto a si la dimensión o la titularidad de los centros condicionan la dotación de recursos, ya sean materiales, formativos o humanos, para el pleno desarrollo de políticas educativas, y por consiguiente la posibilidad de desarrollar experiencias didácticas complejas.

Estas políticas de programación educativa en contextos no formales deben guardar una relación íntima y directa con la propia organización escolar. Ello quiere decir que los programas educativos de los museos deben ser analizados y evaluados sistemáticamente para determinar su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Todos los análisis desarrollados en este ámbito han tratado de dar respuesta a la manera como los centros culturales podían atraer mucha más audiencia, poniendo el acento en aspectos más psicográficos de los visitantes para tratar de ajustar sus exposiciones y contenidos a la realidad y demandas de aquellos.

Es importante introducir otra serie de variables que permitan un análisis dentro del ámbito educativo. La calidad del programa educativo de un museo contemplará aspectos como el diseño, planificación e implementación del mismo y gestión y organización de la institución museística, abarcando el análisis de la eficacia del programa para alcanzar sus metas y la eficiencia de sus procedimientos para lograrlas (Casanova, 2004; De Miguel, 2005).

El planteamiento y la propuesta metodológica que se desarrollará en mi investigación se ha construido conceptualmente a partir de la didáctica de las ciencias sociales; de este modo se trasladan estructuras conceptuales del campo de conocimiento de la didáctica de las ciencias sociales, desvelando cómo la didáctica del patrimonio es una extensión de aquella (Calaf, 2010), todo ello con el objetivo de diseñar un modelo de intervención didáctica ideal que desempeñe un rol crítico en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales que permita situar al alumnado en el mundo y en su sociedad.

2.2. Referentes teóricos

Esta investigación partirá de un análisis exhaustivo de la bibliografía de referencia en el campo de la educación patrimonial con el objetivo de categorizar y establecer los principales ámbitos de investigación resultantes de su lectura. De este modo, después de una revisión bibliográfica podemos establecer las siguientes perspectivas de análisis:

- Luces y sombras de la investigación sobre educación patrimonial
- Investigaciones sobre las finalidades de la educación patrimonial
- Investigaciones relativas al impacto de la educación patrimonial
- Investigaciones sobre las metodologías aplicadas en los centros patrimoniales
- Investigaciones relativas a la relación entre el patrimonio y el currículo
- Enseñanza del patrimonio y su relación con la educación para la ciudadanía
- Investigaciones sobre museos y modelos didácticos
- Museos y procesos de aprendizaje
- Un servicio didáctico ideal: ¿cómo debería ser y cómo debería trabajar un servicio didáctico de un museo?

- La formación del profesorado y la educación patrimonial
- La interacción/relación entre museo y escuela
- Análisis de las tipologías de las investigaciones realizadas: cuantitativas y cualitativas

2.2.1. LUCES Y SOMBRAS DE LOS ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN PATRIMONIAL

A pesar de contar con una gran cantidad de bibliografía e investigaciones en las últimas décadas, las principales líneas de investigación se han basado sobre todo en el papel de los recursos patrimoniales en la educación, básicamente por lo que se refiere a las finalidades, contenidos y metodologías (Estepa, Ávila y Ruiz, 2007). Encontramos un déficit en cuanto a investigaciones que avalen, como ya apuntó González Monfort en su tesis doctoral (González Monfort, 2006), el impacto de la educación patrimonial en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, especialmente los de primaria y también los de secundaria.

Igualmente, nos encontramos con muy pocos estudios sobre educación patrimonial, a pesar de que Cataluña cuenta con una gran tradición en el uso del patrimonio como recurso para el aprendizaje de la historia. González Monfort (2006) es de las pocas referencias que apuntan líneas más integradoras del patrimonio, incluyendo otros contenidos de ciencias sociales.

Otros autores, como Joan Pagès (Pagès, 2007 y 2009), Canals (Canals y Pagès, 2011) y Carpenente y López Facal (2013), han propuesto investigaciones que se ocupen del desarrollo de las competencias en el ámbito de las ciencias sociales a través de la educación patrimonial.

Por su parte, Prats (1997) destaca la necesidad de abrir líneas de trabajo relacionadas con la educación patrimonial y su impacto en la educación. En otro estudio, Prats (2009) afirma que la producción científica sobre educación se desarrolla sobre el currículo educativo, el 22,5% sobre el profesorado y el 24% sobre el alumnado. El 19% restante se dedica a la didáctica del patrimonio.

Estepa (2009) considera que, si se tienen en cuenta los proyectos de investigación financiados, el porcentaje de estudios sobre patrimonio dentro de la didáctica de las

ciencias sociales aumenta sensiblemente. Así, entre 2004 y 2009 el Ministerio concedió diecisiete proyectos I+D sobre temas de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y educación para la ciudadanía, de los cuales cuatro fueron sobre cuestiones relacionadas con el estudio del patrimonio o la museografía, es decir, cerca del 25%.

Martín Cáceres (2012) llega a la conclusión de que todas las investigaciones que sistematizan y clasifican los objetos de estudio de la didáctica de las ciencias sociales dejan al margen los procesos educativos que se desarrollan fuera del aula, es decir aquellos que se realizan en contextos de educación no formal; sin embargo, numerosos estudios revelan la importancia de considerar el patrimonio como una fuente primaria valiosísima y como recurso didáctico dentro del aula para la enseñanza de contenidos sociales. Los trabajos de investigación de Cuenca (2002) señalan que los docentes en formación inicial otorgan una finalidad de educación crítica a la enseñanza del patrimonio.

Se hace evidente, pues, que la educación patrimonial necesita un lugar en el aula, como viene reclamando la asociación HEREDUC (Heritage Education), y que el aula necesita un lugar en la educación patrimonial (Troyer, 2005).

2.2.2. ESTUDIOS SOBRE LAS FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

La mayoría de las investigaciones relacionadas con la educación patrimonial abordan el tema de las finalidades educativas que se persiguen con ella; sin embargo, los autores no parecen ponerse muy de acuerdo al respecto. En un artículo publicado por Fontal (2011), se pregunta qué finalidades se persiguen a través de la educación patrimonial. El resultado destaca por la enorme variedad de visiones y objetivos.

Los estudios de Roser Calaf (2013) concluyen que la última finalidad es socializar al alumno, mientras que Cuenca (1988) habla de que ha de servir para reinsertar determinados colectivos en riesgo de exclusión social. El mismo autor destaca, igualmente, que otro de los objetivos es la intervención en el medio sociocultural (Cuenca, 1988).

Por su parte, Ibáñez-Etxeberria (2014) considera que la educación patrimonial tiene como objeto articular los procesos de enseñanza-aprendizaje y conseguir la difusión entre la sociedad, a partir de la divulgación del patrimonio entre los diversos ámbitos educativos, de carácter formal y no formal.

Para autores como Gemma París (2011), la educación patrimonial constituye una manera eficaz de construir nuestra experiencia y de entender la realidad, como formación ciudadana. Es, sin embargo, Mattozzi (2009) quien empieza a destacar la importancia de la educación para la ciudadanía a través del patrimonio. Afirma que hasta el momento la educación patrimonial ha perseguido más una finalidad artística, en muchos casos ligada al ocio, que una finalidad educativa.

Otros autores, como Helena Pinto (2015), advierten que tradicionalmente las finalidades de la educación patrimonial han sido formar en valores pasivos como el respeto, el aprecio, la estima, etc. Para otros, como Molina (2011), se ha de superar la visión de la salida escolar a centros patrimoniales como una experiencia puramente lúdica y de ocio.

En la misma línea que Mattozzi, Pinto (2011, 2013) afirma que el uso educativo del patrimonio tendría que estar incorporado al currículo, como un medio para fomentar la comprensión de los conceptos históricos por parte de los alumnos. Más allá, pues, del goce estético del patrimonio, este constituye un buen recurso para desarrollar la noción de temporalidad histórica a través de los objetos de la cultura material (Cooper, 2002; Cainelli, 2006), estudios muy alineados con las tesis de Mattozzi.

La misma autora realizó un estudio comparativo entre el currículo murciano y el portugués, muy significativo. Llega a la conclusión de que la finalidad que se busca no es enseñar contenidos o procedimientos, sino formar en actitudes (Pinto, 2015). Así pues, a pesar de que durante las últimas décadas la educación patrimonial se ha ido incorporando a los currículos de primaria, no parece que las finalidades que se persiguen sean fomentar el pensamiento crítico ni la adquisición de habilidades para el aprendizaje de ciencias sociales entre los alumnos.

Para otros autores, los procedimientos aplicados en la educación patrimonial permiten a los alumnos la interpretación de fuentes históricas, y por lo tanto constituyen un recurso muy potente para el desarrollo de la competencia social y ciudadana y para la formación del pensamiento histórico-social (Ashby, Lee y Shemilt, 2005).

Por otra parte, el arte y el patrimonio han sido utilizados, de forma tradicional, desde un punto de vista económico, como objetos de consumo y como fuentes generadoras de ingresos para la comunidad, una visión neoliberalista imperante en los sistemas de enseñanza tradicional (Ávila y Mattozzi, 2009), cuyo impacto en los procesos de aprendizaje relacionados con la educación patrimonial ha sido muy negativo.

Fontal (2009) plantea las siguientes finalidades educativas:

- *Conocimiento y comprensión de la obra de arte.* Quizá sea la visión más tradicional; se centra en la obra de arte y la colección, como contenidos elementales sobre los que el museo debe enseñar.
- *Apreciación de la cultura visual.* Se nutre de la educación artística basada en la cultura visual y entiende el museo como contenedor, conformador y educador de la cultura visual que nos rodea.
- *Construcción de la identidad.* El público encuentra en el museo propuestas y escenarios que le permiten comprenderse a sí mismo en tanto que miembro de un contexto cultural y comunitario específico.
- *Implicación y estimulación de la comunidad.* Considera al museo como elemento activo de una comunidad y propone «un modelo cultural y educativo basado en el desarrollo local y en el aprendizaje» (Álvarez, 2007:122). Se orienta a acciones de carácter sociopolítico, intercultural o medioambiental.
- *Reflexión y pensamiento crítico.* Se pretende ayudar al público a hacerse preguntas más que a encontrar respuestas, para situarlo como agente protagonista de un conocimiento que no viene dado, sino que se va articulando mediante la negociación de significados.

Mi posición como investigador-docente, y que apuesta por un modelo crítico en la enseñanza que permita la formación en los alumnos de un pensamiento reflexivo y comprometido en la mejora de la sociedad, está íntimamente ligada con las tesis de Mattozzi (2009) y con la formación del pensamiento crítico del alumnado (Santisteban, 2012). La educación patrimonial ha de constituir un recurso muy potente para formar alumnos críticos y responsables, con curiosidad sobre el pasado e implicados en la construcción del futuro, además de fomentar el respeto, la protección y la conservación (García, Jiménez y Moreno, 2003). Igualmente, ha de permitir la construcción de la propia autonomía moral, la promoción de la diversidad cultural e individual, la biodiversidad y el medio ambiente, en general, la autonomía intelectual, la cooperación y la solidaridad (Martín Cáceres, 2014).

2.2.3. ESTUDIOS RELATIVOS AL IMPACTO DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

La influencia o el impacto que tiene la educación patrimonial es otra de las grandes líneas de investigación desarrolladas por autores como Roser Calaf (2013), quien argumenta la eficacia de aquella y de los educadores en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos de primaria. En este sentido, Ibáñez-Etxeberria (2014) realizó una importante labor de análisis, clasificación y evaluación de las actuaciones educativas desarrolladas por instituciones patrimoniales en España con el objeto de valorar su influencia en los procesos educativos de los alumnos.

Por su parte, Cuenca (2014) destaca en uno de sus trabajos un aspecto altamente relevante, la existencia de dos perspectivas sobre la influencia de este tipo de estudios: a) existe una nula evaluación de las propuestas educativas de los museos; b) o, en otras ocasiones, no se les otorga una gran importancia. Asistimos, pues, a una gran contradicción o a una incoherencia conceptual y metodológica: si valoramos la educación patrimonial como un recurso potente para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de nuestros alumnos, ¿cómo es que los centros patrimoniales, los museos, no evalúan la efectividad de sus propuestas educativas? ¿Falta de recursos? ¿Falta de rigor profesional? ¿Cuesta incorporar estos procesos de evaluación interna en los servicios educativos de los centros? ¿Poca cultura de análisis de procesos?

Para Santos Guerra (1993) o De Miguel (2000) es necesario incorporar la evaluación de los programas educativos de los museos para poder valorar el impacto que ejercen las propuestas en los procesos de aprendizaje.

Núria Serrat (2008), en un artículo donde analiza las acciones didácticas en el marco de los museos, concluye que a pesar de la creciente oferta y demanda de propuestas didácticas, especialmente hacia la institución museística, se desconoce el uso real que el profesorado y el alumnado hacen de la oferta educativa del museo. Para esta profesora, la respuesta a las preguntas que nos formulábamos unas líneas más arriba es la falta de recursos por parte de las instituciones, que tienen que hacer frente al día a día, y aunque se tiene un conocimiento intuitivo lo cierto es que los museos no tienen ocasión de detenerse para reflexionar sobre el impacto de las actividades didácticas en los procesos de aprendizaje del alumnado.

Para Zabala y Roura (2006), la educación patrimonial tiene como objetivos dar a conocer el patrimonio y promover valores y actitudes como la solidaridad y la coopera-

ción entre los distintos grupos humanos para conservar lo que es de todos (patrimonio mundial), pero también valorar lo que pertenece a cada comunidad (patrimonios locales o regionales).

Por otra parte, defienden que se debe promover una visión a largo plazo de lo que significa el patrimonio, de modo que se conserve como testimonio para las generaciones futuras. Se nos presenta como un instrumento para ayudar a las personas a actuar como ciudadanos responsables, capaces de intervenir en la protección y conservación de su patrimonio, y, a la vez, reequilibrar en términos de equidad y solidaridad las relaciones entre los distintos grupos humanos mediante la valoración de otras culturas.

Prats y Santacana (2011) afirman que el patrimonio supone una importante fuente primaria para el estudio de las ciencias sociales por varias razones. Trabajar con el patrimonio facilita conocer el método científico a partir del cual se obtiene información respecto del pasado, permite conocer cómo se puede saber lo que pasó invitando a preguntarse constantemente por el pasado, y motivando la búsqueda de respuestas a partir de prácticas de investigación. En el caso concreto del patrimonio arquitectónico, artístico, antropológico o arqueológico, permite completar o contrastar la información ofrecida por los textos históricos. Las investigaciones demuestran la posibilidad que el patrimonio ofrece de abordar la cuestión de la continuidad y/o la transformación a lo largo del tiempo, así como las diferentes posibilidades de lectura dependiendo de la perspectiva desde la que se aborde la investigación del elemento patrimonial.

Desde el ámbito de la museología se están haciendo grandes esfuerzos para acercar cada día más los elementos patrimoniales a la sociedad. Se considera que el patrimonio es más que un conjunto de bienes o de elementos diversos. Es algo más vital. Las propuestas se centran en la actitud de la persona con su pasado y su historia, en su capacidad de identificarse con una comunidad y con un lugar. Se está pasando de un concepto según el cual el museo es un almacén donde se priorizan aspectos relacionados con la conservación, la protección y la restauración de los elementos patrimoniales, y donde el experto en museología tan solo custodia y expone muestras patrimoniales, a un concepto de museo como espacio abierto donde el visitante es un elemento fundamental, porque es la pieza clave que permite que se establezca una relación bidireccional entre los elementos patrimoniales y la comunidad, tal y como sugiere Fontal (2003).

Moreno Fernández (2009) se pregunta: ¿para qué sirve enseñar el patrimonio en educación? Para la autora, la educación tiene una responsabilidad trascendental en el conocimiento y el entendimiento del patrimonio, para que su dimensión simbólica e intangible no sea infravalorada. La educación, además, aporta actitudes y aptitudes para los que pueden ser considerados los tres pilares en los que se sustenta la legitimidad contemporánea del patrimonio. Estos tres pilares básicos son:

- La autenticidad. El patrimonio sirve como referente para medir la veracidad de bienes y procesos tal y como sienten los ciudadanos y las ciudadanas.
- La defensa de lo público. El patrimonio ofrece ejemplos de cómo unos recursos, aunque en muchos casos sean privados, deben tener una perspectiva colectiva en su gestión.
- El apoyo al desarrollo. La puesta en valor del patrimonio puede servir para generar nuevos modelos de desarrollo adaptados a las circunstancias culturales de los distintos colectivos a los que pertenece.

González Monfort (2013) afirma que, para la didáctica de la historia y de las ciencias sociales, el patrimonio expresa la identidad, porque su apropiación por parte de las personas favorece la creación y la consolidación de una identidad ciudadana responsable fundamentada en la voluntad de respeto y de conservación del entorno y del pasado, por una parte, y por otra favorece el desarrollo de un pensamiento social crítico que permita ser capaz de situar históricamente las evidencias del pasado y darles significado social, político y cultural.

Así mismo, facilita la capacidad de implicarse y de actuar de manera responsable en la conservación, la preservación y la divulgación del medio local y global y la construcción de un conocimiento histórico y social, a partir del establecimiento de la continuidad temporal (pasado-presente-futuro), de la construcción de la conciencia histórica y de la indagación histórica con fuentes primarias.

En lo que todos los autores de referencia consultados coinciden es en los resultados que pueden llegar a obtenerse cuando los currículos incorporan la educación patrimonial como contenido educativo. Fontal (2004) se refiere a un aumento de la sensibilización de los alumnos para la conservación y protección del patrimonio, poniendo el acento sobre todo en el desarrollo de la competencia social y ciudadana.

Para Domínguez, Estepa y Cuenca (1999), más allá del desarrollo del goce estético, o del respeto por el patrimonio, los museos son un espacio más donde poder desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los movimientos de renovación pedagógica de principios y mediados del siglo xx son, como afirma Laia Coma (2011), quienes acercaron el patrimonio al ámbito educativo y propiciaron su consolidación como instrumento para el aprendizaje de las ciencias sociales. En nuestro entorno, los MRP fueron especialmente activos en el contexto del estudio del medio.

Diferentes organismos internacionales, como la National Association of Research in Science Teaching (NARST) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), reconocen la importancia de las experiencias de aprendizajes en contextos no formales como los museos, ya que estimulan una actitud positiva hacia las ciencias y colaboran en la alfabetización científica (Melgar y Donolo, 2011).

El valor educativo y didáctico del patrimonio está siendo últimamente objeto de estudio en varios congresos, jornadas, simposios y seminarios, donde se han analizado y debatido sus principales aportaciones. El debate sobre la función del estudio del patrimonio y su finalidad educativa y ciudadana se ha reproducido en numerosos trabajos publicados en diversas revistas de educación.

Se considera que el patrimonio cultural representa una concepción más integradora. El patrimonio cultural es un elemento que permite comprender que el presente se ha configurado a través del tiempo, a partir de las decisiones que las personas han ido tomando en cada momento. Es decir, se plantea que el patrimonio es la representación de lo que se ha denominado «el pasado que tenemos presente» (Pagès y Pons, 1986). Pagès (2008) destaca también la importancia de la formación del profesorado para enseñar a interpretar el patrimonio, como elementos del pasado en nuestro presente, para saber contextualizarlo y analizar su función antes, ahora y en el futuro.

Podemos afirmar que el patrimonio puede considerarse una expresión de la identidad, porque su apropiación por parte de las personas puede favorecer la construcción de una identidad ciudadana responsable (personal, social y cultural), fundamentada en la voluntad de respeto y de conservación del entorno y del pasado. Pero, además, permite el desarrollo de un pensamiento social crítico, para ser capaz de situar históricamente las evidencias del pasado y darles significado social, político y cultural; la capacidad de implicarse y de actuar de manera responsable en la conservación, la

preservación y la divulgación del medio local y global; y la construcción de un conocimiento histórico y social, a partir del establecimiento de la continuidad temporal, de la construcción de la conciencia histórica.

2.2.4. ESTUDIOS SOBRE LAS METODOLOGÍAS APLICADAS EN LOS CENTROS PATRIMONIALES

Muy probablemente, el tema de qué metodologías se han aplicado y se aplican en los museos sea el objeto de investigación que más se ha estudiado. Santacana y Serrat (2007) realizan una categorización del tipo de actividades que ofertan los centros patrimoniales y establecen un marco metodológico para hacer de estas actividades lo más significativas y didácticas posibles para los alumnos y alumnas de primaria, en particular, en contraposición a metodologías complejas basadas en concepciones abstractas, y así pues, poco comprensibles para el alumnado, como ya señaló Mikel Asensio (1987).

Para autores como Roser Calaf (2013), las propuestas de las actividades han de ser muy dinámicas y lúdicas, como elementos motivadores de los contenidos de las exposiciones, evitando grados de abstracción que dificulten el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. La misma autora (Calaf, 2013) concluye que la mayoría de las metodologías que se aplican en buena parte de los museos en España se centran en el docente, como experto transmisor de contenidos. Vemos, así, cómo las metodologías tradicionales transmisoras de conocimiento, que se desarrollan en contextos formales de educación, se trasladan a contextos no formales. Más allá de las aulas, los centros patrimoniales, museos, yacimientos e, incluso, en menor medida, los campos de aprendizaje, aplican modelos pedagógicos y marcos metodológicos donde el docente, como máximo experto y poseedor del conocimiento, es el elemento sobre el cual gira todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para autores como Cuenca (1988), los museos deberían aplicar metodologías de carácter investigativo basadas en la construcción de significados. Implicar al alumno en un proceso donde deban investigar, a partir de preguntas, hipótesis o problemas históricos o sociales, puede dotar de significatividad educativa a toda visita a un centro de patrimonio y la puede hacer mucho más pedagógica y constructiva.

Como veremos en un capítulo posterior, he construido mi propuesta didáctica desde un planteamiento crítico de la enseñanza de las ciencias sociales y, en este sentido, he planteado la experimentación de actividades a partir de *problemas sociales relevantes*

o *cuestiones socialmente vivas*, como una metodología que puede permitir un aprendizaje más competencial.

Parece que los museos dedicados al arte, la historia o la etnografía se resisten a aplicar estas metodologías más vivenciales o experienciales. Otras disciplinas, como la fotografía, por destacar las experiencias desarrolladas por Gemma París (2011), han sido más propensas a la adopción de métodos más creativos, más participativos, que han permitido la implicación de los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Otros autores no plantean tanto la metodología como un recurso en sí mismo, para la construcción de pensamiento social. Así, Cooper (2002) y Cainelli (2006) analizan y justifican la importancia que ofrece la historia local para explorar cuestiones sobre la identidad y el proceso de investigación histórica, relacionando este espacio próximo con el patrimonio.

En la misma línea, Melgar y Donolo (2011) señalan cómo el análisis del patrimonio natural constituye un recurso muy potente dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, al desarrollar habilidades como la observación, la creatividad, la imaginación, la percepción o la socialización, entre otras. En la línea de aplicar metodologías activas y participativas están también autores como Hernández García (1999), quien también destaca la importancia de articular estrategias didácticas a partir de la resolución de problemas abiertos.

2.2.5. ESTUDIOS RELATIVOS A LA RELACIÓN ENTRE EL PATRIMONIO Y EL CURRÍCULO

Patrimonio y currículo constituyen otro de los contenidos que han sido objeto de estudio. Para autores como Ávila (2001), hay poca presencia del patrimonio en los currículos escolares. Para otros autores, como González Monfort (2006), la inclusión del patrimonio en los currículos debiera ser un hecho urgente e inmediato.

Algunas investigaciones, como las de Helena Pinto (2015), analizan cómo aparece reflejado el patrimonio en los nuevos currículos de educación primaria en España, concretamente el modelo curricular de Murcia, y Portugal, y cuyas conclusiones parece que pudieran extrapolarse al resto del territorio nacional. En este sentido, destaca que las referencias que aparecen en los currículos provienen, en su mayoría, de la expresión artística y no de las ciencias sociales. Nos encontramos, así, con un problema de especial importancia: ¿dónde queda relegado el contenido de ciencias sociales en los

currículos, cuando se habla de patrimonio, y cómo se invisibiliza en los decretos educativos?

Por otra parte, la inmensa mayoría de referencias que aparecen en los currículos se relacionan con contenidos de tipo actitudinal, lo que perpetúa la finalidad de goce estético, revalorización y respeto por el patrimonio, más allá de una finalidad que permita la formación de pensamiento social y de las capacidades para la participación ciudadana democrática.

Las conclusiones de Pinto (2015) sobre el estudio comparativo de los currículos murciano y portugués afirman que, en este último caso, el currículo considera que los alumnos tienen que tener la posibilidad de experimentar actividades de aprendizaje de la historia que impliquen el contacto y el estudio directo con el patrimonio histórico y cultural nacional.

Por su parte, González Monfort (2011) advierte de que el patrimonio no es considerado como un instrumento para la enseñanza y aprendizaje de la historia o, más concretamente, de la competencia social y ciudadana. Esta es una situación que no difiere respecto del anterior decreto de educación primaria. Así pues, no hay ninguna vinculación con la formación democrática del alumnado o la formación del pensamiento crítico (Pinto, 2015).

Para Fontal (2006), el patrimonio constituye un potencial educativo muy importante a nivel interdisciplinar. En esa misma línea coinciden autores como Guisasola y Morentin (2005), para quienes las visitas a museos se han de integrar dentro de los currículos escolares y se han de pensar y diseñar para hacer antes de la visita, durante y, sobre todo, después. De esta manera, podemos afirmar que es del todo posible una educación del patrimonio con una interpretación construida desde la práctica, como afirma Calaf (2010).

Para otros autores, como Estepa (2007), la enseñanza reglada, la educación y la que se desarrolla en contextos para la difusión del patrimonio hacen una función complementaria y son modelos coadyuvantes. Sin embargo, Ávila (2001) destaca que cada vez hay menos presencia de contenidos patrimoniales en los currículos, aunque hayan aumentado las investigaciones y publicaciones.

Para Mattozzi (2009), la didáctica del patrimonio o la educación patrimonial deben comportar una metodología activa transversal y, sobre todo, una colaboración entre los diferentes sectores y agentes educativos y culturales. El mismo autor afirma que si

las disciplinas escolares fueran guiadas con la misma finalidad de educar el patrimonio que para educar la ciudadanía se enriquecería el perfil del alumnado.

2.2.6. LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Como hemos visto en alguna de las líneas de investigación señaladas anteriormente, continúa vigente un modelo tradicional muy ligado a la enseñanza del patrimonio vinculado a la enseñanza de la historia del arte, como señalan Ávila (2001) y Estepa, Ávila y Ruiz (2007). De esta manera, se forma una ciudadanía pasiva. El alumnado no participa y el patrimonio es un recurso para el estudio del contexto cultural. Por otra parte, este modelo propone y desarrolla actividades desde el punto de vista del ocio y no con una finalidad formativa.

Según Estepa (2009), en el contexto español el interés por la educación patrimonial es relativamente reciente, si bien tiene una trayectoria temporal e investigadora más dilatada que la de la Educación para la Ciudadanía. Entiende la Educación para la Ciudadanía como el conjunto de conocimientos y competencias que permiten al individuo explorar y comprender la realidad en toda su complejidad y actuar sobre ella de forma crítica, responsable y solidaria, de acuerdo con los valores democráticos. La educación patrimonial, en su actual acepción, no tiene sentido sin el protagonismo del ciudadano y la ciudadana: heredero de ese legado y responsable de su transmisión a las generaciones futuras; sujeto activo que participa en la defensa y mejora del medio ambiente, que incluye el patrimonio cultural y natural, la biodiversidad, la geodiversidad y la diversidad cultural, así como en el disfrute y la valoración de estos bienes como señas de identidad, sin menoscabo del respeto y valoración de los patrimonios generados en otras culturas (Estepa, Wamba y Jiménez, 2005).

Mattozzi (2009) propone una nueva concepción del patrimonio, como un recurso social y pedagógico que permite el análisis de sociedades y pueblos pasados, presentes y futuros.

Interesantes son también las aportaciones de Cuenca (2002), que elabora una serie de conceptos, desde un nivel de reflexión más simple hasta uno más complejo: perspectiva fetichista, excepcionalista, monumentalista, esteticista, histórica, simbólica/identitaria.

Estepa, Ávila y Ferreras (2008) analizan cómo los elementos patrimoniales se articulan como un único elemento sociocultural, formado por manifestaciones históricas, artísticas y etnológicas que permiten el conocimiento integral de las diferentes sociedades, pasadas y presentes, que dan lugar a estructuras de identidad social.

El patrimonio puede ayudar a crear conciencia histórica en los jóvenes, de manera que les permita participar en la construcción de su futuro personal y social. González Monfort (2007) apunta a una visión crítica de la educación patrimonial, base sobre la cual se apoya mi investigación.

Para autores como Cuenca, Estepa y Martín (2011), el patrimonio es un contenido de enseñanza y aprendizaje de carácter sociohistórico que puede convertirse en un referente de gran relevancia para la formación de ciudadanos y ciudadanas si lo analizamos desde una perspectiva simbólico-identitaria y cohesionadora de culturas. Desde esta perspectiva plantean cómo a través de la enseñanza del patrimonio se pueden desarrollar propuestas conducentes a fomentar el enriquecimiento del conocimiento cotidiano de la sociedad, mostrando su utilidad para interpretar el mundo y para participar de forma autónoma y crítica en la gestión de problemas socioambientales; respetar los elementos artísticos, históricos, literarios, documentales, tecnológicos..., que conforman el patrimonio y potenciar valores como la tolerancia, la solidaridad y el interés por el conocimiento de otras sociedades, a través de la comprensión de la diversidad cultural y de sus diferentes manifestaciones (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998).

Los elementos patrimoniales son un legado que relaciona a los hombres y mujeres del pasado con los del presente y el futuro, de manera que permite gozar de sus valores, teniendo la obligación de traspasarlos a las futuras generaciones. Esto, como afirman Ballart, Hernández y Treserras (2001), es educar para la ciudadanía. El patrimonio nos obliga, de esta manera, a tener otra mirada sobre el territorio y sus recursos, reafirma los valores singulares ante modelos culturales homogeneizados y fomenta, como advierte Fernández Salinas (2005), una actitud más respetuosa con los recursos territoriales más frágiles.

Así pues, la educación del patrimonio no es un objetivo en sí mismo, sino que se tiene que integrar dentro del marco curricular y, especialmente, como afirma Martín Cáceres (2014), en la formación de la ciudadanía, pues constituye un recurso que estimula la conciencia crítica respecto a nuestras creencias y nuestra identidad. Se trata de desarrollar propuestas educativas en los museos que permitan vehicular capacidades

y conocimientos que permitan al alumnado desarrollar su conciencia histórica, relacionando pasado, presente y futuro, y «sentirse en la historia» (Pagès, 2008).

Mi posicionamiento teórico se apoya en las tesis de Levstik y Tyson (2011), quienes se preguntan hasta qué punto el patrimonio puede contribuir, dentro de la enseñanza de las ciencias sociales, a preparar a nuestros alumnos a conectar el conocimiento con valores y la acción, usando habilidades del pensamiento que les permitan racionalizar el comportamiento social y desarrollar habilidades de participación y ciudadana que puedan prepararlos para trabajar de forma efectiva en la resolución de problemas.

2.2.7. ESTUDIOS SOBRE MUSEOS Y MODELOS DIDÁCTICOS

Los modelos didácticos y educativos que plantean los museos constituyen otra de las líneas más analizadas y que han generado más literatura al respecto. Sigue siendo indiscutible el hecho de que la escuela desempeña un papel de primer orden en el ámbito educativo, pero debe hacer frente a unas limitaciones lógicas, con lo cual no podemos hablar de ella como de la única institución educativa válida.

Como hemos visto, desde los años setenta y ochenta del pasado siglo xx se introdujeron importantes cambios en la concepción de los museos, de modo que el anterior esquema de museo-almacén y custodio del patrimonio fue dando paso a un museo dinámico y abierto al diálogo, más cercano al público y que buscaba potenciar las funciones educativas, desplazando al objeto y a la colección como centro de gravedad y situando en su lugar a los visitantes y a los usuarios, como apunta Hernández (1998).

Hasta los años setenta del siglo xx no se generalizaron en España unos departamentos educativos (Ravé, 2006), aunque de carácter incipiente, con personal adscrito, muchas veces surgidos desde el exterior del propio museo, que a la hora de diseñar los materiales didácticos se fueron decantando por utilizar un modelo metodológico abierto y flexible que pudiera ser empleado por el alumnado y el profesorado.

De esta manera, en el momento en que los museos se comprometen a ser espacios de instrucción, educación y divulgación orientados a público diverso, entre ellos el escolar, se han visto obligados a hacerlo comprensible (Fernández Cervantes, 2003). Para autores como Ávila (2001) y Estepa, Ávila y Ruiz (2007) continua vigente un modelo tradicional, con una concepción pasiva o contemplativa de la ciudadanía, lo que genera muy poco interés y muy poca participación por parte del alumnado.

Fontal (2003) señala, por su parte, que la didáctica de los museos de arte se sitúa en lo que ella llama «sobreactividad», que busca programar para determinados públicos con fines poco definidos. No se refiere a una didáctica que busca lo lúdico, si esta finalidad está pensada, argumentada y claramente fijada; o a una didáctica de la acción, de la participación, del taller o de la expresión plástica. Para Fontal (2003), este exceso de programación genera una didáctica que se programa descontextualizada, sin reflexión, sin pensamiento ni debate, antes, durante y después de la aplicación, o diseños didácticos que se generan como plantillas a aplicar, sin considerar en profundidad los públicos a los que se ofrecen, su diversidad, sus intereses, conocimientos o experiencias previas. Para la autora, el camino deseable sería una didáctica basada en proyectos sólidos, realizada por personas que reflexionan en términos didácticos y cuya mente se articula, a la hora de pensar y diseñar, manejando conceptos propiamente psicopedagógicos, cualesquiera que sean su formación inicial y sus itinerarios de especialización.

Otros autores, como Mattozzi (2001) y Cuenca (2004), han apuntado las características de la difusión patrimonial, que resumo en el siguiente cuadro, en dos grandes visiones, la tradicional y la que denominamos interactiva, la primera reproductiva y la segunda como formación para la formación ciudadana y la participación democrática.

CARACTERÍSTICAS DE LA DIFUSIÓN PATRIMONIAL

Propuesta	Tradicional (Mattozzi, 2001)	Interactiva (Cuenca, 2004)
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Transmitir conocimientos. • Valorar el significado del patrimonio. • Promocionar el disfrute extemporáneo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Transmitir conocimientos. • Potenciar la necesidad de la conservación del patrimonio. • Conformar y respetar identidades. • Desarrollar el respeto intercultural. • Formar ciudadanos comprometidos.
Organización de actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Itinerarios de placer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar el componente lúdico con un riguroso conocimiento sociohistórico.
Tipos de actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha, lectura y observación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha, lectura y observación. • Participativos. • Interactivos. • Atractivos.
Organización temporal	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo limitado a la visita. 	<ul style="list-style-type: none"> • En función de objetivos propuestos por cada grupo.
Resultados esperados	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento aditivo/parcelado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento significativo. • Relación con conocimientos previos. • Atención a concepciones e intereses de los/las visitantes.
Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> • Preferentemente discurso (oral o escrito). 	<ul style="list-style-type: none"> • Pasivos tradicionales. • Pasivos TICs. • Activos tradicionales. • Activos TICs.
Procesos evaluativos	<ul style="list-style-type: none"> • No pertinentes y no previstos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de cumplimiento de objetivos. • <i>Feedback</i>.

En la línea de las tesis de Pinto (2013), que hemos apuntado anteriormente, para Estepa, Wamba y Jiménez (2005) se han de incorporar, más allá de la historia del arte, otros contenidos sociales en la educación patrimonial.

Otras investigaciones, como las de Cuenca (2002), aportan un enfoque más didáctico al patrimonio. Las de Estepa, Ávila y Ferreras (2008) dan una visión más holística del patrimonio como recurso para la comprensión de sociedades pasadas y presentes. Y para González Monfort (2011) se están haciendo grandes esfuerzos para acercar, cada día más, los elementos patrimoniales a la sociedad.

Se está pasando de un concepto según el cual el museo es un almacén donde se priorizan aspectos relacionados con la conservación, la protección y la restauración de los elementos patrimoniales, y donde el experto en museología tan solo custodia y expone muestras patrimoniales, a un concepto de museo como espacio abierto, donde el visitante es un elemento fundamental, porque es el elemento clave que permite que se establezca una relación bidireccional entre los elementos patrimoniales y la comunidad, como apunta Fontal (2003).

Parece que se puede afirmar que, para la didáctica de la historia y de las ciencias sociales, el patrimonio expresa la identidad. Su apropiación por parte de las personas favorece la creación y la consolidación de una identidad ciudadana responsable, fundamentada en la voluntad de respeto y de conservación del entorno, el desarrollo de la capacidad de interpretar y de elegir entre las diversas situaciones y las problemáticas existentes, y la capacidad de implicarse y de actuar de manera responsable, como verdaderos protagonistas de su conservación y divulgación.

2.2.8. MUSEOS Y PROCESOS DE APRENDIZAJE

Esta línea o categoría de investigación constituye otro de los factores clave, en mi opinión, para el análisis de la relación entre museos y escuela. Para Cole (1999) y Rinaudo (2007), los museos son contextos no formales ideales para el desarrollo del aprendizaje. Para estos autores, existe una variedad de contextos más allá del ámbito físico en el que tiene lugar el proceso de aprendizaje. La escuela sigue desempeñando un papel primordial en el ámbito educativo, pero debe hacer frente a unas limitaciones lógicas, lo cual no nos permite limitar a la escuela como la única institución válida para la educación patrimonial, como afirma Calaf (2013).

En esa misma línea argumental, para Asensio y Pol (2002) el patrimonio natural y los museos son ámbitos educativos muy importantes para el aprendizaje. Son recursos muy útiles para el desarrollo del trabajo procedimental: resolver un enigma, un problema, una hipótesis, constituyen ejercicios valiosísimos para comparar fenómenos o elementos (Santacana, 1998).

Hart (1993) distingue cuatro niveles de participación en el patrimonio por parte de la comunidad educativa:

- 1) Manipulativa y decorativa: el patrimonio como un elemento de ocio y consumo.
- 2) Simbólica: los alumnos actúan con las informaciones que los profesores y las profesoras les han proporcionado y aprenden de manera memorística.
- 3) Los centros patrimoniales desarrollan acciones a instancia de las instituciones educativas, sujetos como están a la «doctrina» o a la «imposición» de los comisarios o *curators* de las exposiciones.
- 4) Participación en acciones pensadas para la propia población, pues patrimonio y participación ciudadanas están íntimamente ligados.

Fernández Salinas (2005) destaca, por su parte, que el concepto de patrimonio ha evolucionado a lo largo de la historia contemporánea. Los conflictos bélicos de la primera mitad del siglo xx han supuesto un cambio muy importante, ya que los nuevos modos de relación internacional establecieron un nuevo papel del patrimonio cultural y han tenido consecuencias en los contenidos de los currículos educativos: el patrimonio se consagrará como un bien que todo el mundo puede apreciar y compartir y adquiere un papel de mediador cultural internacional. Fernández Salinas señala que en los años noventa vuelve a producirse un nuevo enfoque en el mundo del patrimonio que volverá a impactar en los contenidos que forman los currículos educativos: la denominada *globalización* y la búsqueda de recursos propios con los que los territorios puedan competir mejor en un nuevo contexto de mercado, hacen del patrimonio un recurso inestimable.

En este sentido, para Krechevsky *et alii* (2000) es muy importante implicar a los docentes en los espacios o ámbitos museográficos: que los visiten previamente, que lleven a los alumnos a los museos más de una vez y, sobre todo, que utilicen el espacio para observar cómo aprenden. Para Fontal (2009), sin embargo, es deseable una mudanza constante en el pensamiento y la acción didácticos, en la respuesta a los inte-

rrogantes propios de la enseñanza y el aprendizaje: qué enseñar, para qué hacerlo, a quiénes, por quién, cómo, cuándo y dónde.

2.2.9. UN SERVICIO DIDÁCTICO IDEAL. ¿CÓMO DEBERÍA SER Y CÓMO DEBERÍA TRABAJAR EL SERVICIO DIDÁCTICO DE UN MUSEO?

A juzgar por toda la bibliografía consultada, esta línea de investigación es muy probablemente la que menos se ha desarrollado; sin embargo, conviene señalar las conclusiones de Calaf (2014), a cuyo parecer el perfil educativo de los miembros que conforman los servicios didácticos es muy reducido y en algunos casos presenta déficits académicos, desde un punto de vista formativo y profesional. Es de los pocos autores que proponen acciones concretas para paliar esta situación: constituir equipos interdisciplinarios, en los que se incorporen didactas especialistas de cada área de conocimiento del patrimonio que acoja cada museo.

En la misma línea están las conclusiones de Roser Calaf (2010), quien propone desarrollar planes de colaboración entre las diferentes disciplinas del currículo y entre el personal implicado: profesorado de infantil, primaria y secundaria, profesorado universitario, guías y monitores y educadores que realizan las diferentes actividades en los museos, equipos de colaboradores de estos museos, etc.

La misma autora señala la importancia de transferir competencias pensadas en el espacio del aula para que puedan ser validadas en el propio espacio del museo, entendiendo este como un espacio de enseñanza y aprendizaje. Coombs (1991) ya señaló en un artículo que uno de los problemas más graves del ámbito de la educación no formal era la baja profesionalización respecto de otros colectivos, y propone desarrollar mecanismos para el entrenamiento profesional.

Otros autores son mucho más ambiciosos en sus propuestas para la mejora de los servicios didácticos de los museos y aconsejan aplicar los modelos de organización y planificación escolar en sus estructuras (Hein, 1998; Hooper-Greenhill, 1998). Por su parte, Castillo y Cabrerizo (2003) sugieren y recomiendan a los servicios didácticos que ofrezcan y diseñen programas educativos que se adapten a la relación escuela-museos, aplicando criterios como su utilidad, el proceso de elaboración, aplicación y evaluación del programa y la orientación a la práctica.

Hernández García (1999) defiende la tesis de que desarrollar una buena programación permitiría crear una guía interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Calaf (2009) las líneas que conviene desarrollar son, principalmente, la mejora de la comunicación y el diálogo entre escuela y museos. Así pues, sería conveniente explicitar los objetivos de la acción educativa a los centros patrimoniales. Para otros autores, como Santacana (2005), los servicios didácticos deben poder ofrecer propuestas didácticas que sean significativas y diversas para los escolares. Zubiaur (2004) aboga por el desarrollo de actividades orientadas a desarrollar competencias que sean flexibles, coherentes con los objetivos, pero que no comprometan la calidad de las colecciones.

San Fabián (2011) destaca la importancia de la gestión educativa por parte de los centros patrimoniales, tanto desde el punto de vista organizativo como en cuanto al liderazgo institucional que fomentarán las acciones educativas (Gairín, 1996).

Algunas de las últimas líneas de investigación están en la línea de desarrollar propuestas educativas más allá del espacio físico, a través de los museos 2.0, virtuales. Estos son espacios interesantes porque permiten ampliar el límite de acceso al conocimiento. Cualquier persona desde cualquier lugar del mundo puede conocer aspectos culturales y naturales de otros países. Los museos virtuales constituyen un escenario fascinante para descubrir otras realidades y maravillarse con lo que otros hicieron y hacen; son escenarios para la educación permanente, como afirman autores como Melgar y Donolo (2011).

2.2.10. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

Desde mi punto de vista, esta línea de investigación es una de las que pueden aportar más valor a mi tesis doctoral. Si hasta el momento hemos visto estudios relativos respecto de cómo aparece el patrimonio en los currículos, la influencia y el impacto que ejerce la educación patrimonial en los alumnos de primaria, la metodología que aplican los servicios didácticos de los museos, las finalidades educativas de los recursos patrimoniales, etc., la formación del pensamiento del profesorado constituye un elemento de vital importancia.

Para autores como Fontal (2003) y Calaf (2006), se tendría que enriquecer la formación del profesorado de didáctica de las ciencias sociales, con una formación continua en el ámbito de la educación patrimonial.

Sin embargo, nos encontramos frente a un tema donde hay muy pocas investigaciones sobre las concepciones del profesor respecto de la educación patrimonial. Los referentes son investigaciones afines (Ávila, 1998) y trabajos sobre metodología de investigación educativa (Colás y Buendía, 1998), pero hay lagunas importantes sobre investigaciones *ad hoc*.

Para autores como Ivo Mattozzi (2009), el patrimonio constituye una de las mejores bases sobre las cuales sustentar objetivos, contenidos y métodos para desarrollar un correcto esquema de enseñanza y aprendizaje de la didáctica de las ciencias sociales, como hemos señalado con anterioridad. Nos encontramos, sin embargo, frente a un problema mucho más complejo. Pagès (1997) afirma que nos hallamos frente a una problemática donde hay muy poca unanimidad acerca de si la didáctica del patrimonio es un objeto de estudio propio de la didáctica de la historia.

Según Cuenca y Martín (2009), uno de los grandes problemas a los que se enfrenta el profesorado en la actualidad es que nadie ha formado a estos profesionales para trabajar en la materia de educación para la ciudadanía. Por ello afirman que es fundamental que los planes de estudio universitarios, tanto en lo referente a educación primaria como a secundaria, introduzcan los contenidos cívicos de referencia así como los aspectos referidos a sus procesos de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que se proporcione a los futuros docentes las herramientas e instrumentos necesarios para el desarrollo de su labor profesional.

Los mismos autores coinciden en afirmar que la formación en la universidad responde a diferentes tradiciones sobre su función social en la comunidad: cultura, progreso y ciencia. Estas diversas concepciones conviven también en la formación del profesorado de educación primaria, generando tensiones difíciles de resolver. La didáctica de las ciencias sociales ha sufrido y sufre estas contradicciones, y debate, en cada caso, su naturaleza científica relacionada con el proceso de enseñanza y aprendizaje de lo social (Santisteban, 2008).

Hemos de tener en cuenta que los actuales cambios significan una mejora estructural de la formación inicial del profesorado de primaria, además de contemplar un espacio formativo respetable para las didácticas específicas, pero no comportan una mejora de la situación real de la didáctica de las ciencias sociales, de sus metas, de sus conceptos o de su metodología de trabajo (Ávila, Cruz y Díez, 2008). Normalmente, el patrimonio se emplea como recurso para el acercamiento de los alumnos a la comprensión de los diferentes periodos históricos, como fuente de información y, de manera habitual, para desarrollar el respeto y la conservación hacia el propio patrimonio.

Por otro lado, los referentes que enlazarían el trabajo con el patrimonio, para desarrollar competencias ciudadanas desde esta perspectiva (identidad, interculturalidad, análisis de la evolución sociohistórica en materia de derechos y libertades) se obvian de forma sistemática, tanto en el caso del profesorado de educación primaria como en el de secundaria. Realmente, este no es un aspecto novedoso, ya que los planes de estudio universitarios que han cursado estos profesionales no han contemplado habitualmente su formación en el ámbito de la educación ciudadana y patrimonial, y cuando lo han hecho su presencia es meramente anecdótica dentro del conjunto formativo, poniéndose de manifiesto la desconexión existente entre patrimonio y ciudadanía dentro de las concepciones del futuro profesorado (Cuenca, 2004).

Se debe formar al profesorado de primaria poniendo el acento en los mecanismos o procesos de construcción científica de las ciencias sociales, más que en la acumulación de conocimientos. Por otro lado, la didáctica de las ciencias sociales debe favorecer una reflexión sobre las aportaciones de la enseñanza de la historia, la geografía y el resto de las ciencias sociales a la formación de las personas y a la adquisición de una cultura democrática (Ávila, Cruz y Díez, 2008).

Los nuevos estudios universitarios en grados, postgrados y másteres nos recuerdan la importancia de la presencia de la investigación en la formación del profesorado de primaria. De hecho, no podemos separar investigación y formación de profesorado. No se trata de formar investigadores, sino de preparar al profesorado para hacer uso de la investigación en las aulas. De hecho, la mayoría de los médicos o ingenieros no investigan, pero sí que conocen y utilizan la investigación en el ejercicio de su profesión (Ávila, Cruz y Díez, 2008).

En un estudio llevado a cabo por Cuenca y Martín Cáceres (2009) se muestra que, en general, en el caso de los alumnos de la titulación de Maestro de Educación Primaria, un 21% de la muestra consideraba la relevancia del patrimonio como símbolo para el desarrollo y la comprensión de la identidad cultural de una sociedad, frente a una mayoría (46%) que primaba su importancia como contenido puramente histórico. Los profesores de enseñanza secundaria, por su parte, mostraron una consideración algo superior respecto al valor del patrimonio como recurso y contenido para el fomento de las identidades, llegando al 27,5%, pero relacionándose, de igual manera que en el caso anterior, de forma muy mayoritaria, el patrimonio con los contenidos propiamente históricos (62% de la muestra). Sin embargo, destaca la inexistencia de relaciones entre estos elementos y los aspectos referidos a los contactos culturales, el respeto social o la multiculturalidad, o incluso el empleo del patrimonio como elemento de exclusión cultural, donde se prima lo propio frente a lo ajeno (Domínguez y Cuenca, 2005).

El patrimonio es un contenido de enseñanza y aprendizaje de carácter sociohistórico que puede convertirse en un referente de gran relevancia para la formación de ciudadanos y ciudadanas si lo analizamos desde una perspectiva identitaria y cohesionadora de culturas. Deben trabajarse, como contenidos educativos, el conocimiento y la interpretación del patrimonio con el objetivo de desarrollar la interculturalidad, la poliidentidad, el respeto a la diversidad, la sostenibilidad medioambiental (cultural y natural) y la ciudadanía responsable, a través de su empleo como fuente de información contrastable que promueva un conocimiento abierto y reinterpretado. Todo ello a través de propuestas que impliquen al alumnado en procesos didácticos participativos y reflexivos, desarrollando el compromiso, la implicación y la intervención social (Cuenca y Martín, 2009).

A través de la enseñanza del patrimonio se pueden desarrollar propuestas cuyos objetivos sean los de fomentar el enriquecimiento del conocimiento cotidiano de la sociedad, mostrando su utilidad para interpretar el mundo y para participar de forma autónoma y crítica en la gestión de problemas socioambientales; respetar los elementos artísticos, históricos, literarios, documentales, tecnológicos, etc., que conforman el patrimonio y potenciar valores como la tolerancia, la solidaridad y el interés por el conocimiento de otras sociedades a través de la comprensión de la diversidad cultural y de sus diferentes manifestaciones (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998).

La educación patrimonial acumula un importante protagonismo, ya que desde posicionamientos didácticos participativos, complejos y críticos apoya la formación de ciudadanos y ciudadanas que sean capaces de interpretar y participar en la realidad multicultural de las sociedades actuales, sabiendo aprovechar la riqueza de esta diversidad a través del respeto a las diferentes culturas que han convivido y/o conviven con la nuestra.

Las investigaciones desarrolladas por Estepa, Ávila y Ruiz (2007) ponen de manifiesto que, al menos en el ámbito andaluz, el profesorado en activo no aborda en general el patrimonio como un contenido y recurso de apoyo al trabajo en la línea de la educación para la ciudadanía. En este sentido, las competencias básicas que deben desarrollarse en la formación del profesorado a partir de la educación patrimonial desde esta perspectiva (Estepa, Cuenca y Martín, 2011) deben centrarse en:

- 1) Conocer e interpretar la realidad como un sistema complejo, donde el patrimonio juega un papel relevante como fuente de información del pasado y referente identitario cultural del presente y futuro.

- 2) Desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, mediante el análisis y la interpretación de los fenómenos sociohistóricos a través de las fuentes patrimoniales.
- 3) Implicar a la comunidad, desde la perspectiva del sentido actual del patrimonio en nuestra sociedad.
- 4) Visionar el futuro a través del análisis del pasado, representado por los elementos patrimoniales.
- 5) Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje empleando el patrimonio como objetivo, contenido y recurso en la didáctica de las ciencias sociales y naturales, así como de otras materias en las que el patrimonio puede ser relevante para el trabajo educativo.

2.2.11. LA INTERACCIÓN/RELACIÓN ENTRE MUSEO Y ESCUELA

Los museos cambiaron de concepción a partir de los años setenta y ochenta y dejaron de ser lugares de custodia/almacén de patrimonio para desarrollar una función más educativa. Como destaca Fernández Cervantes (2003), los museos se comprometen, a partir de entonces, a ser espacios de educación y a presentar su patrimonio de una manera más comprensible.

De esta manera, las distintas propuestas educativas que ofertan los museos contribuyen a desarrollar experiencias didácticas muy ricas, pues contextualizan el aprendizaje en entornos más o menos naturales (Asensio y Pol, 2003). Experiencias didácticas que conviene estructurar, como señalan Domínguez Estepa y Cuenca (1999), en tres momentos diferenciados: antes, durante y después de la visita.

Desde los años sesenta, escuelas de todo el Estado estaban llevando a cabo experiencias de renovación pedagógica y se consolidaban las propuestas de la escuela activa. Estas pedagogías innovadoras, alejadas del modelo de transmisión memorística en el aula, hicieron que desde mediados de los setenta muchas escuelas incluyesen el museo como recurso pedagógico de manera habitual en sus salidas, como forma de acceder a un patrimonio cultural del que consideraban que había que apropiarse (Sánchez de Serdio y López, 2011).

La enseñanza ha reclamado la educación artística como formación integral de la persona, como vía para el desarrollo de capacidades cognitivas, expresivas y relaciona-

les específicas, etc. (Parsons, 2002). Todos estos usos son perfectamente defendibles y valiosos; no obstante, suponen una visión un tanto instrumental de los discursos y prácticas del arte como medios para obtener beneficios educativos generales, descuidando las dimensiones propias del mismo como forma de producción cultural (Sánchez de Serdio, 2010).

No hay vías establecidas de relación aparte de los departamentos de acción cultural (DEAC) de museos y centros de arte, e incluso en este caso, salvo excepciones, la relación tiene un carácter clientelar o de servicio, por el cual la escuela recurre al museo puntualmente pero sin que se entable entre ambos una relación de diálogo más profunda y transformadora.

La colaboración entre museos y centros formativos (centros de primaria y secundaria, sobre todo, pero en general cualquier centro reglado) tiene un origen bastante reciente en el contexto catalán. Desde las primeras visitas escolares organizadas a museos hasta la construcción compartida de proyectos educativos se han producido cambios fundamentales en la manera de comprender el papel de ambos tipos de instituciones, así como en la relación entre arte y educación.

En Cataluña existe una gran tradición en la utilización didáctica del patrimonio, especialmente en las escuelas activas. Desde hace tiempo ha habido la tendencia de acercar el pasado al alumnado a través de visitas a edificios, yacimientos, museos, etc. Actualmente, esta tendencia se ha incrementado y además ha aumentado el número de lugares visitables (con la incorporación de los centros de interpretación, de exposiciones o de itinerarios históricos). Todo eso, con la intención de acercar y de facilitar el aprendizaje de la historia (González Monfort, 2009).

De esta relación entre museo y centros educativos surge, también, el debate sobre si las actividades educativas que se realicen en colaboración deben responder a los currículos oficiales o, por el contrario, deben ofrecer una oportunidad para desafiar a los contenidos escolares a partir de la pluralidad de debates que se abren desde el arte y la cultura. También se plantea la relación de la escuela con los museos y centros de arte como una forma de compensar la poca atención que reciben las artes en los programas educativos escolares.

En la actualidad, las colaboraciones educativas entre museos y centros formativos ofrecen oportunidades para generar propuestas educativas innovadoras para ambos lados. Además, los centros formativos pueden incorporar debates y estrategias que amplían las tradicionales actividades académicas y tienen acceso a las formas de fun-

cionamiento de las instituciones culturales. Los museos, por su parte, establecen relaciones con nuevos públicos y justifican su función social. En definitiva, el potencial de este tipo de colaboraciones depende de hasta qué punto cada institución se deja transformar por la experiencia (Sánchez de Serdio y López, 2011).

2.2.12. ANÁLISIS DE LAS TIPOLOGÍAS DE LAS INVESTIGACIONES REALIZADAS: CUANTITATIVAS Y CUALITATIVAS

Existen pocos estudios e investigaciones cuantitativas y mucho menos cualitativas. Destaca el estudio realizado por Estepa, Ávila y Ruiz (2007), un análisis de concepciones de una muestra estadística de profesores y gestores en relación con el patrimonio y su enseñanza. Sin embargo, hay algunos problemas con los instrumentos utilizados (se realizó con un cuestionario). En general, los encuestados transmiten ideas de lo que creen que los museos tendrían que hacer más que las propias opiniones o concepciones.

Cabe destacar una investigación cualitativa, dirigida por Suárez y Calaf (2013), para analizar cómo se desarrolla la acción educativa en los museos y valorar las prácticas educativas que se realizan en ellos. Especialmente interesantes son los instrumentos de estructuración y sistematización de los resultados: a través de indicadores y descriptores.

Un artículo publicado por Cuenca, Martín Cáceres, Ibáñez-Etxeberria y Fontal (2014), recoge una investigación sobre las propuestas educativas que realizan los principales centros patrimoniales en España, y cuyas conclusiones las resumen en cinco puntos con sus respectivas proporciones.

- 1) El 90% de los museos analizados cuentan con servicios educativos. El dato expresa la importancia que prestan los centros patrimoniales a la función educativa, finalidad, no obstante, claramente expresada en el código deontológico del ICOM (International Council of Museums).
- 2) El 75% del personal que conforma los departamentos didácticos tiene formación universitaria. El estudio, sin embargo no recoge las áreas de conocimiento de su especialización.
- 3) Únicamente el 54% de los servicios didácticos realiza propuestas educativas para grupos y visitantes escolares.

- 4) En cuanto a los objetivos de los programas educativos de los museos analizados, únicamente el 19% presentan como finalidad desarrollar contenidos, y un 16,9% respetar el patrimonio. La investigación revela que no aparece ninguna finalidad que contemple la formación de la ciudadanía desde una perspectiva socio-crítica, un dato muy revelador y que justifica sobradamente mi investigación.
- 5) En cuanto a la metodología que aplican los centros analizados, los autores señalan que el 17,10% realiza visitas guiadas/comentadas, un 15% ofrece talleres para los grupos escolares, un 14,9% desarrolla conferencias y un 11,8%, visitas dramatizadas.

El estudio anterior es un ejemplo de análisis cuantitativo; sin embargo, no aporta datos más cualitativos respecto a cómo se plantean estas actividades y la metodología que aplican en cada caso, su valoración, etc.

Una de las investigaciones más recientes de Martín Cáceres *et al.* (2014), sobre los materiales didácticos del Museu Picasso de Barcelona, el Museo del Prado de Madrid, Cosmocaixa de Barcelona y el Parque de las Ciencias de Granada, revela que los materiales estudiados presentan indicadores superiores: el diseño de los materiales y la integración de contenidos curriculares son prioritarios, muy por encima de los recursos de difusión, lo cual viene a plantear una cuestión interesante: ¿la comunidad educativa es conocedora de todo el potencial que desarrollan los museos? ¿Los servicios didácticos de los museos saben y pueden conectar todas sus propuestas con los centros educativos? Esta última cuestión enlaza directamente con otra de las categorías o líneas de investigación fruto de la lectura de las principales referencias bibliográficas existentes: ¿cómo debería ser el servicio didáctico ideal de un museo para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales?

En base a la literatura y fuentes consultadas como referencia, mi posición como investigador se apoya en las siguientes ideas:

- 1) Es importante desarrollar nuevas líneas de investigación relacionadas con la educación patrimonial y su impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y en el desarrollo de sus competencias.
- 2) Es necesario trabajar en líneas más integradoras del patrimonio, incluyendo otros contenidos de ciencias sociales, más allá de la historia del arte.

- 3) Es necesario enriquecer la formación continua de los profesores de didáctica de las ciencias sociales en el ámbito de la educación patrimonial.
- 4) Más allá de finalidades como la socialización de los alumnos, la difusión, la revalorización o el goce estético, la educación patrimonial ha de servir para fomentar el pensamiento crítico y la adquisición de habilidades para el aprendizaje de las ciencias sociales, utilizando el método científico a través de preguntas y la búsqueda de respuestas.
- 5) Los servicios didácticos de los museos han de poder incorporar mecanismos de evaluación internos para valorar el grado de efectividad de sus propuestas educativas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en ciencias sociales.
- 6) Estas actividades educativas han de poder ser lo más significativas posibles para los alumnos, evitando grados de abstracción e incorporando metodologías de carácter investigativo, basadas en *problemas sociales relevantes* o *cuestiones socialmente vivas* que permitan un aprendizaje competencial.
- 7) Es muy importante incorporar la educación patrimonial de forma transversal en los currículos de primaria, poniendo un énfasis especial en el contenido de ciencias sociales a través de aquella, para un desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y para la construcción del pensamiento crítico de los alumnos.
- 8) El patrimonio ha de poder desarrollar la competencia social y ciudadana con el objeto de crear una conciencia de participación entre nuestros alumnos en la construcción de su futuro personal y social y que los pueda preparar para trabajar de forma efectiva en la resolución de problemas.
- 9) Los servicios didácticos de los museos han de poder desarrollar metodologías que permitan la relación de aspectos más lúdicos con contenidos más rigurosos, con propuestas interactivas atractivas y participativas y trabajar en cooperación con el personal que realiza las actividades, pero también con el profesorado. No podemos ni debemos renunciar al viejo axioma de enseñar deleitando, que es, al fin y al cabo, la finalidad última del museo. Igualmente, han de desarrollar una buena programación educativa, diversa y de calidad.
- 10) El patrimonio puede, de esta manera, ayudar a desarrollar actitudes críticas y reflexivas hacia el pasado y permite a los alumnos implicarse de manera constructiva en el medio social.

En base a nuestros referentes (Asensio, Pol, Cuenca, De Troyer, Estepa, Ávila y especialmente, los de Pagès y Santisteban), mi planteamiento es que el Patrimonio constituye un recurso educativo, un conjunto de fuentes materiales e inmateriales para interpretar desde la enseñanza y el aprendizaje de la historia y de las ciencias sociales. Su investigación no debe responder a criterios coyunturales o a la necesidad de conseguir proyectos financiados, sino a la profunda creencia de que las fuentes materiales son un recurso imprescindible para desarrollar el pensamiento social crítico y creativo, que permita analizar los problemas sociales relevantes y plantear alternativas, la formación de la ciudadanía democrática, comprometida con su presente y que opte por intervenir críticamente, y las capacidades para la interpretación y la argumentación.

PARTE III

MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 3. Diseño de la investigación

3.1. Tipo de investigación

Para poder desarrollar el trabajo, se plantea una investigación cualitativa, la cual permite emplear, igualmente, métodos de la investigación cualitativa con métodos mixtos, cuantitativos y cualitativos, teniendo presente sin embargo que toda investigación educativa presenta una serie de características muy concretas:

- 1) Los fenómenos educativos son complejos y difíciles de analizar, y en este caso nos encontramos con una dificultad añadida: comprobar la coherencia de las declaraciones de los responsables de los servicios didácticos de los museos y centros patrimoniales con el diseño y la aplicación de las diferentes propuestas educativas. Habrá que contrastar si las aportaciones que afloran en las entrevistas en profundidad guardan relación y son coherentes con sus recursos educativos, lo cual resultará complejo, pues en el proceso de desarrollo intervienen los responsables y técnicos de los servicios didácticos, por una parte, y los monitores o educadores encargados de llevar a cabo las actividades, por otra.
- 2) La investigación educativa presenta limitaciones, por lo que se utilizarán aquellas herramientas que permitan la triangulación de datos, como los cuestionarios, las entrevistas en profundidad y otras de carácter etnográfico no participativo, como son los diarios de campo y las pautas de observación.

La investigación cualitativa constituye un paradigma fundamental de investigación que aporta elementos susceptibles de ser interpretados y una visión mucho más humanista frente a los métodos cuantitativos. Los métodos cualitativos en educación permiten la comprensión, la transformación, el cambio y la toma de decisiones (Sandín, 2003). La investigación cualitativa puede considerarse, así, como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable mientras se está en el campo de estudio (Pérez Serrano, 1994).

La investigación que planteo parte de distintas premisas: por un lado, el objetivo final está dirigido al estudio de hechos y fenómenos educativos, como serán las visiones y

concepciones que de las propuestas educativas de sus museos tendrán los diferentes responsables y gestores de los servicios didácticos, y el diseño, planificación y desarrollo de las mismas. Por otra parte, asumiré un enfoque interpretativo, dado que el interés de mi propuesta investigadora está orientado más al significado, a identificar las percepciones de los agentes culturales y hacer un análisis de las mismas, que a la descripción de los hechos. El modelo de investigación cualitativa que propongo pretende, igualmente, llegar a conclusiones más generales a través del análisis en profundidad de diferentes casos particulares, desde un proceso de trabajo inductivo.

Asumo desde el inicio mi papel como investigador y, al mismo tiempo, como responsable de museo y actor en la propuesta educativa experimentada. Se tratará de evitar injerencias o elementos innecesarios que podrían llegar a distorsionar la realidad en el estudio. En este mismo sentido me propongo ejercer una autocrítica constante de mi trabajo y triangular diferentes fuentes e instrumentos de investigación para asegurar la fiabilidad de los resultados.

Como apuntan McMillan y Schumacher (2005), la investigación cualitativa se apoya y construye sobre la base de múltiples realidades, tejidas sobre los diferentes puntos de vista individuales y colectivos frente a un mismo problema o situación. De esta manera, se abordará el análisis de los diferentes puntos de vista, que intuimos que serán muy diversos, sobre la función y la visión de los diferentes servicios educativos de los museos escogidos. Por otra parte, se plantea en base a la comprensión del fenómeno social desde la perspectiva de los participantes, pero donde la participación del investigador y su relación con los fenómenos es muy importante.

En el caso de esta investigación, se adoptarán las siguientes modalidades: por una parte será «aplicada», pues el objetivo del trabajo es hacer propuestas de mejora y de definición de un modelo de intervención didáctica «ideal» adaptable a otros museos o realidades educativas. Además, habrá un componente descriptivo por el uso de determinados instrumentos.

Se trata de una investigación de campo, puesto que la observación o parte de ella se realiza sobre un contexto o situación concreta (en este caso, los espacios o talleres de los diferentes museos analizados). Es, igualmente, una investigación de carácter etnográfico, pues se toma, como contexto a analizar, espacios delimitados geográficamente (en este caso, los museos seleccionados pertenecen a la ciudad de Barcelona), y se observará a diferentes responsables encargados de realizar propuestas de actividades y talleres con diferentes grupos-clase. La recogida de estos datos, junto

a otros instrumentos, como las entrevistas en profundidad y los cuestionarios, nos permitirán llegar a conclusiones relevantes para este estudio.

Como investigación de *carácter etnográfico* que es, también presenta una cualidad *inductiva*, porque parte de la observación de un fenómeno a través de la recogida de datos; *subjetiva*, puesto que yo como investigador seré quien los filtre, los analice y haga una interpretación posterior; *constructiva*, ya que los elementos de análisis se extraen de aquello que va sucediendo; y *generativa*, al intentar generar categorías conceptuales a partir de la descripción de fenómenos y variables, utilizando la evidencia como fuente.

La investigación tratará, por lo tanto, de dar respuesta a diferentes interrogantes, por una parte, y por otra tratará de dibujar cómo debería ser el modelo de intervención didáctica ideal de un museo, desde el paradigma crítico de las ciencias sociales, que pretende cambiar la realidad educativa y social. Así, se trata en último término de saber cómo avanzar en el proceso de construcción del conocimiento social crítico y creativo, a partir de la capacidad de interpretación del patrimonio.

A modo de resumen, mi investigación será *cualitativa-cuantitativa*, a partir del uso de métodos mixtos, cuantitativos y cualitativos. Es una investigación interpretativa en relación con lo que sucede en determinados contextos educativos o en el proceso de enseñanza y aprendizaje de conocimientos sociales, por lo cual el estudio de casos nos ha parecido la estrategia de investigación más adecuada.

3.2. Instrumentos de la investigación

A continuación se describe cada uno de los instrumentos utilizados en esta investigación.

3.2.1. LOS CUESTIONARIOS

Contestados por los responsables de los servicios didácticos de los diferentes museos a analizar, este instrumento que llamamos *cuestionario*¹ fue el que nos pareció más idóneo para indagar en las representaciones sociales que tienen los directores de los

¹ Ver tabla de cuestionario en el apartado de anexos.

servicios didácticos de los museos, pues nos permitía recoger gran cantidad de datos en un período corto de tiempo. Fue aplicado en la fase de diagnóstico a un total de cuatro directores/as.

El cuestionario constaba de 29 preguntas, algunas de ellas cerradas, que nos permitieron obtener datos más cuantitativos sobre la manera cómo están diseñados los servicios didácticos y cómo trabajan. Otras fueron preguntas abiertas que permitían mostrar la diversidad de conocimientos y opiniones, aunque son más complejas a la hora de analizarlas y categorizarlas.

Las preguntas del cuestionario estaban estructuradas de la siguiente manera:

- Un primer bloque para identificar si el servicio educativo era propio o dependía de una empresa externa, la formación académica de sus responsables, sus funciones, etc.
- Un segundo bloque sobre el programa educativo de cada uno de los servicios: objetivos y finalidades que persiguen, criterios que utilizan en el diseño de los programas educativos, instrumentos de evaluación de los programas, metodología utilizada para el desarrollo de las actividades...
- Un tercer bloque más específico sobre los contenidos del programa de actividades que pretendía hacer aflorar elementos más cualitativos respecto al pensamiento social de sus directores y directoras.
- Un cuarto bloque sobre la evaluación de las diferentes actividades educativas que promueven los museos.
- Un último bloque referido al personal educador que realiza las diferentes actividades.

3.2.2. LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Realizada a los diferentes responsables de los servicios didácticos de los museos investigados, o responsables de empresas externas a la institución y que son proveedoras de actividades y contenido pedagógico.

El objetivo de esta entrevista es conocer en profundidad diversos aspectos relacionados, por un lado, con el funcionamiento y la organización de su equipo, y por otro lado, con el proceso de elaboración y concreción de las diferentes propuestas de enseñanza y aprendizaje que ofrecen, concretamente las que van dirigidas a la etapa de educación primaria.

Este instrumento se utilizó para conocer la representación social de los diferentes responsables de los servicios didácticos de los museos, sus interpretaciones y perspectivas, y fue aplicado, como en el caso anterior, únicamente en la fase de diagnóstico.

Se ha optado por un tipo de entrevista semiestructurada, donde no he establecido una relación muy detallada de preguntas, pues estas se van construyendo a medida que avanza la entrevista.

Como entrevista cualitativa semiestructurada se elaboró un guion con los temas principales que pretendíamos abordar. Los aspectos tratados fueron tres:

- Un primer bloque sobre el funcionamiento y la gestión de los servicios didácticos: organización, dinámica de trabajo, gestión del equipo de educadores, etc.
- Un segundo bloque enfocado en el diseño de las propuestas educativas: finalidades, enfoques y concepciones metodológicas y evaluación de las actividades.
- Un último bloque sobre la relación de los servicios didácticos con la comunidad educativa y que tenía como objetivo valorar la experiencia de la actividad realizada en el museo.

Las preguntas preparadas como guion para las entrevistas fueron las siguientes, aunque el orden no siempre fue el mismo.

- 1) ¿Me podría explicar cómo está estructurado y organizado el equipo del servicio didáctico? ¿Qué tipo de formación y trayectoria profesional tienen los miembros del equipo?
- 2) ¿Cómo se gestiona el equipo de monitores y monitoras a la hora de desarrollar las diferentes actividades? ¿Cuál es el grado de implicación por parte del equipo del servicio didáctico en esta «fase de aplicación»? ¿Hay algún tipo de coordinación y/o cooperación?

- 3) ¿Se ofrece algún tipo de formación continua a los miembros del equipo con el objetivo de actualizar y/o ampliar los conocimientos sobre nuevas tecnologías, recursos y otros aspectos relacionados con el uso didáctico del patrimonio cultural?
- 4) A partir del patrimonio de que dispone el museo, las diferentes actividades educativas se pueden diseñar con diferentes enfoques según su finalidad; por ejemplo, de contenido histórico, de dar valor al patrimonio cultural... Teniendo en cuenta esto, ¿cuál es la finalidad educativa del programa de actividades que ofrecen? ¿Por qué cree que es importante?
- 5) Respecto al material didáctico que utilizan, ¿me podría explicar cómo se decide qué materiales son los más adecuados para el buen desarrollo de las actividades? ¿Quién diseña estos materiales?
- 6) Me gustaría saber qué criterios siguen a la hora de elaborar el programa de actividades: si tienen en cuenta el currículo, los contenidos propios del área, las competencias básicas, la atención a la diversidad... Y también cómo es el proceso que siguen a la hora de concretar y elaborar las diferentes propuestas educativas.
- 7) Según el currículo de educación primaria actual, es muy importante enfocar las acciones de enseñanza-aprendizaje de manera que se promueva el pensamiento propio, crítico y reflexivo del alumnado. ¿Tienen en cuenta los nuevos enfoques y las nuevas concepciones metodológicas? ¿Qué metodología utilizan a la hora de implementar las diferentes actividades que proponen?
- 8) Me gustaría saber cómo funciona el proceso de organización con las escuelas: la comunicación con la escuela, si facilitan algún tipo de material didáctico para preparar las actividades antes de la visita, si ofrecen material para trabajar en el aula después de la visita, si existe algún tipo de comunicación posvisita para valorar la experiencia, el grado de consecución de los objetivos, etc.
- 9) Con el objetivo de evaluar el grado de eficiencia de las diferentes actividades que ofrecen, ¿elaboran algún tipo de evaluación? ¿Cuáles son los criterios de evaluación establecidos? Explíqueme cómo es este proceso de evaluación: cómo lo llevan a cabo, cómo se estructura, qué tipo de herramientas utilizan, etc.

El orden fue decidido a medida que se desarrollaba la entrevista, lo que nos permitiría que las respuestas de los entrevistados fueran más libres y menos condicionadas.

Las entrevistas tuvieron una duración de una hora y media aproximadamente y su extensión podían variar sensiblemente de un entrevistado a otro. Todas ellas, previo consentimiento, fueron grabadas en formato audio para asegurar que no perderíamos ningún dato que pudiera ser relevante para la investigación.

Se pretendía recabar el máximo de información, pero respetando la intervención de los entrevistados para exponer sus opiniones o dar información. Fueron fundamentales para triangular los datos obtenidos con otras fuentes y para identificar variables y sus relaciones. De igual modo, puede utilizarse como instrumento para validar otros métodos (Cohen-Manion, 1990).

3.2.3. LA OBSERVACIÓN DIRECTA

Utilizada en los cuatro casos de análisis de las actividades en los museos objeto de estudio, lo que implicará la recogida de datos a través del diario del participante, entrevistas y el análisis de documentos generados a lo largo del período de observación.

Por lo que se refiere a la observación, ha sido considerada tradicionalmente como la principal técnica etnográfica para la recogida de datos. En mi investigación se utilizará la observación interna, en la que como observador participaré en la vida del grupo que visita el museo, aunque evitando que mi presencia interfiera en la dinámica de la actividad objeto de evaluación-investigación. Esta observación interna consistirá en diseñar un proceso de investigación abierto, recoger los datos en el contexto natural, realizar entrevistas a personas clave y describir las actividades y contrastarlas con la preparación de entrevistas o cuestionarios.

Esta técnica se utilizará también durante la fase de aplicación y de experimentación de la intervención didáctica a partir de un *problema social relevante*.

La observación directa se realizará con tres grupos-clase de entre 21 y 22 alumnos cada clase, del ciclo superior de primaria (5.º curso) de la Escola Las Seguidillas, de Badia del Vallès, situada en el área metropolitana de Barcelona, y se realizará durante tres momentos de la intervención: en el aula, antes de la visita al museo donde se aplicará la intervención; durante la visita al museo y, finalmente, de vuelta al aula.

Deben tenerse en cuenta las dificultades que este tipo de investigación presenta (Cardona, 2002), como el grado de subjetividad, según dónde ponemos el foco de atención,

su realización como trabajo de campo puede también ser compleja y, sobre todo, su interpretación final con los datos recogidos sobre el terreno.

3.2.4. LOS DIARIOS DE CAMPO

Con este instrumento pretendemos recoger las observaciones realizadas en los diferentes museos analizados. Este instrumento fue utilizado para la fase de diagnóstico y tenía como objetivo analizar cómo se desarrollaban las propuestas educativas y las actividades durante las visitas de cuatro grupos de escolares de primaria en los diferentes museos analizados.

Se escogieron cuatro centros educativos del área metropolitana de Barcelona:

- Un grupo de 20 alumnos del ciclo superior de primaria (5.º curso) para el Museu Egipci.
- Un grupo de 26 alumnos del ciclo superior de primaria (6.º curso) para El Born Centre de Cultura i Memòria.
- Un grupo de 25 alumnos del ciclo superior de primaria (6.º curso) para el Museu Picasso.
- Un grupo de 26 alumnos del ciclo superior de primaria (5.º curso) para el Museu Nacional d'Art de Catalunya.

El instrumento diseñado fue una tabla² compuesta por 26 ítems, divididos en dos grandes apartados:

- Un gran bloque que pretendía analizar la intervención del monitor/educador que realizaba la actividad y donde se pretendía valorar su dominio en ciencias sociales, la gestión del grupo, etc.
- Otro bloque, mucho más extenso, cuyo objetivo era analizar la actividad en sí que se estaba desarrollando: los objetivos, los contenidos, las competencias, la aten-

² Ver tabla para el diario de observación en el apartado de Anexos.

ción a la diversidad, su vinculación con las ciencias sociales (si fomenta el pensamiento crítico o no), su metodología, las estrategias utilizadas, la calidad didáctica de la propuesta, etc.

3.2.5. EL ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE ACTIVIDADES

Este instrumento se utilizará para analizar el contenido de la actividad que desarrollará cada uno de los cuatro grupos-clase en los museos seleccionados, sea cual fuere su tipología: talleres, visitas comentadas, etc. Se utilizará para la fase de diagnóstico y se contemplarán las siguientes dimensiones, vinculando una serie de indicadores que permitirán analizar y evaluar cada una de ellas:

Objetivos y finalidades: planteamiento de objetivos

Contenidos: desarrollo de contenidos

Metodología: planteamiento y desarrollo metodológico

Competencias: los indicadores que se utilizarán serán las competencias establecidas por el currículo oficial, poniendo el acento especialmente en la competencia social y ciudadana. Conviene aclarar que esta dimensión será analizada desde el punto de vista de los responsables de los servicios educativos de los museos escogidos en la muestra. Por lo tanto, utilizaremos esta dimensión con el objetivo, no de evaluar el impacto de las propuestas educativas de los museos sobre los alumnos de primaria y la consecución de las mismas, sino de que a través de estas podamos ver las intencionalidades educativas que se esconden detrás de los servicios didácticos de estos museos.

MUSEO	ACTIVIDAD	FINALIDADES	CONTENIDOS	METODOLOGÍA	COMPETENCIAS
Egipci	«La momificación en el Antiguo Egipto»				
El Born CCM	«Barcelona, una ciudad abierta al mundo»				
Picasso	«Hagamos de artistas»				
MNAC	«EmocionARTE»				

Tabla de elaboración propia.

Nos enfrentamos, sin embargo a una serie de dificultades y problemas por lo que se refiere a las herramientas para la investigación cualitativa en los museos. Roser Calaf (2013) ya advierte del hecho de que las investigaciones cualitativas que se han desarrollado en los museos se han dirigido al análisis del contenido expositivo, en algunos casos, o bien al estudio de públicos o visitantes, en otros.

Dado el hecho de que buena parte de estas investigaciones han tenido como objetivo analizar los diferentes perfiles de visitantes para adaptar sus propuestas a las demandas de aquellos (Asensio y Pol, 2005), nos encontramos con un déficit en cuanto a modelos analíticos que evalúen la calidad educativa de las propuestas didácticas de los museos.

Sin embargo, dado que estos son espacios de aprendizaje (Domínguez, Estepa y Cuenca, 1999), no cabe duda, como afirma Calaf (2013), de que existen muchos «otros aspectos evaluables dentro del ámbito educativo museal». ³ Por lo tanto, la evaluación se dirigirá a «decodificar» (Calaf, 2013) los mensajes y las intencionalidades que transmiten y que persiguen los museos, identificando, sobre todo, aquellos puntos más directamente relacionados con los conceptos y procedimientos básicos de las ciencias sociales.

3.3. Muestra: A quién o a qué protagonistas se dirige la investigación

Conviene señalar que la investigación se centrará exclusivamente en Barcelona, como se ha apuntado anteriormente, aunque se tratará de llegar a conclusiones que pudieran ser extrapoladas a otros centros patrimoniales de cualquier lugar. Se ha utilizado una metodología basada en un estudio de caso, lo que nos permite plantear una situación específica a partir de la cual poder ilustrar una más general.

A pesar de que la propuesta didáctica que se dibujará tiene como principales usuarios a los profesores y a los alumnos de primaria, nos centraremos también en los responsables de los servicios didácticos, monitores y educadores que realizan las actividades.

³ Suárez, M. A.; Gutiérrez, S.; Calaf, R.; San Fabián, J. L. (2013). «La evaluación de la acción educativa museal: una herramienta para el análisis cualitativo». *Clío*, 39, <http://clio.rediris.es> 6.

3.3.1. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS MUSEOS

Por lo que se refiere a la muestra seleccionada, se han considerado los siguientes criterios de selección para la investigación: por tamaño, tipología, titularidad y ubicación geográfica, entendiendo que la ciudad de Barcelona podría ser significativa en cuanto al estudio y que las conclusiones del mismo podrían ser extrapolables a otras ciudades. Veremos cómo los museos escogidos tienen diferente perfil, ya sea por el tipo de patrimonio que albergan o por la entidad administrativa que los gestiona: en algunos casos es una entidad local (Ayuntamiento de Barcelona) y en otros, supralocal (Generalitat de Catalunya).

En base a las variables descritas, se han seleccionado los siguientes equipamientos culturales: *El Born Centre de Cultura i Memòria*, *el Museu Egipci*, *el Museu Picasso* y *el Museu Nacional d'Art de Catalunya*.

El Born Centre de Cultura i Memòria, con gestión del Institut de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona, representa un ejemplo muy interesante para hacer lecturas patrimoniales sobre la historia de Cataluña. Dispone de un conjunto de visitas, talleres y materiales didácticos que tienen como objetivo propiciar el desarrollo de competencias que contribuyan al conocimiento y a la metodología científica entre los alumnos. Me parece especialmente interesante destacar que la propuesta didáctica pone un acento destacado en la idea de fomentar conocimiento crítico. Trataremos de corroborar si las intenciones educativas guardan coherencia con la propuesta y la metodología y el desarrollo de las actividades.

Hemos seleccionado, igualmente, *el Museu Egipci* de Barcelona, una entidad privada sin ánimo de lucro cuyo objetivo es la promoción y difusión del arte y la arqueología, especialmente del Antiguo Egipto. Se trata de un equipamiento dinámico y con enormes posibilidades educativas y recursos didácticos, donde el alumno tiene la posibilidad de aprender, reforzar y profundizar los contenidos del espacio museístico de manera lúdica, formativa y participativa. Dispone, igualmente de un Campus Arqueológico que ofrece un espacio donde los participantes pueden realizar prácticas arqueológicas y donde es posible desarrollar la investigación y el trabajo en equipo a través de la disciplina arqueológica.

En cuanto al *Museu Picasso* de Barcelona, constituye el centro de referencia para el conocimiento de los años de formación del pintor Pablo Picasso. Componen su colección más de 4.350 obras, fue inaugurado en el año 1963 y revela la vinculación del artista con la ciudad de Barcelona. Dispone de un proyecto educativo basado en la im-

portancia de observar y dialogar frente a la obra. Su metodología educativa está dirigida a alumnos y alumnas a partir de 1.º de primaria y propone talleres participativos a través de las observaciones de los alumnos y visitas dinamizadas que tienen como objetivo la mejora de las capacidades de observación, de diálogo y de expresión.

Finalmente, el *Museu Nacional d'Art de Catalunya*, equipamiento que originalmente abrió sus puertas con una colección de arte medieval, aunque en 2004 amplió su fondo artístico con obras de arte moderno, reuniendo, de esta manera, a los artistas más representativos del modernismo catalán, como Gaudí o Casas, e incorporando, igualmente, obras del gótico, renacimiento y barroco. El Museo es un consorcio constituido por la Generalitat de Catalunya, el Ayuntamiento de Barcelona y, desde principios de 2005, la Administración General del Estado.

3.4. Fases de la investigación

El modelo de investigación utilizado presentará las siguientes fases o etapas: a) fase de diagnóstico; b) fase de diseño de la experimentación de la intervención didáctica a partir de un problema social relevante; c) fase de aplicación.

3.4.1. FASE DE DIAGNOSIS

Los objetivos que se persiguen son analizar las representaciones sociales de los responsables de los servicios didácticos de los museos y analizar cómo enseñan ciencias sociales y su finalidad educativa, por una parte, y por otra analizar el contenido de las diferentes propuestas educativas de dichos espacios a través de entrevistas y cuestionarios.

También se analizarán y observarán las actividades educativas que realizan los monitores y que se desarrollan en los museos y a un grupo del ciclo superior de primaria para cada uno de los cuatro museos a analizar.

Se recogerán todos los datos, para su posterior análisis e interpretación, y se sistematizarán. Este constituye uno de los momentos críticos de la investigación. Convendrá hacer un análisis riguroso y exhaustivo que permita seleccionar la información relevante de aquella que no aporte valor a la investigación.

Igualmente, se analizará el material y el programa educativo de una actividad-taller en cada uno de los museos analizados.

3.4.2. FASE DE DISEÑO DE LA EXPERIMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA A PARTIR DE UN PROBLEMA SOCIAL RELEVANTE

Las conclusiones obtenidas serán diseñadas a modo de sugerencias desde varias perspectivas:

- Una interpretación del modelo, con sus puntos fuertes y débiles, para poder hacer aportaciones a la metodología y a los recursos didácticos.
- Una propuesta a los servicios didácticos de los museos que les permita interactuar con los centros y dialogar con los responsables de la enseñanza de las ciencias sociales en el diseño de sus propuestas educativas y que permita satisfacer las necesidades del colectivo.
- Un marco de reflexión entre ambos agentes (museos y escuelas) que permita profundizar y hacer más efectiva su relación en la construcción de procesos de aprendizaje mucho más significativos y críticos.

El objetivo será dibujar y proponer un modelo de intervención didáctica ideal que contemple la aportación de las ciencias sociales al desarrollo del pensamiento crítico y que sea capaz, por otra parte, de diseñar un espacio de reflexión entre los museos y escuelas que permita profundizar en el proceso de construcción de procesos de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva de las ciencias sociales en alumnos y alumnas de primaria.

3.4.3. FASE DE APLICACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DE LA VISITA AL MUSEO

Consistirá en la aplicación de la propuesta diseñada sobre tres grupos-clase que realizarán una visita al Museo de la Xocolata de Barcelona. A partir de propuestas educativas que contemplen aspectos como los que se detallan posteriormente, se tratará de llegar a conclusiones relevantes para la investigación: ¿se trabaja la competencia social y ciudadana?, ¿se introduce la actividad a partir de *problemas sociales relevantes*?

¿cuál es la finalidad educativa de las actividades?, ¿se forma el pensamiento crítico y creativo?, ¿se favorece un contexto de comunicación a partir de estrategias para la indagación y la cooperación?

Parte de esta fase tendrá como objetivo, en base al análisis realizado a lo largo de toda la investigación, diseñar un modelo de propuesta didáctica de enseñanza de las ciencias sociales que permita situar al alumnado en el mundo y en su sociedad. Como afirma González Monfort (2006:95), «el patrimonio puede contribuir a desarrollar actitudes críticas y reflexivas hacia el pasado y el presente, para que el alumnado sea capaz de implicarse de manera activa y constructiva en su medio social, cultural y político. Además, de esta manera podrá aprender a ser respetuoso con otras formas de vida, con otras maneras de pensar y de sentir. De ahí viene uno de los intereses por conocer qué papel tiene o puede tener el patrimonio cultural en la educación de las generaciones futuras [...]».

A continuación, presentamos una tabla que recoge las fases de la investigación, los instrumentos que se utilizan, a quién se dirige y los objetivos que se persiguen en cada fase:

Fases	Instrumento	A quién se dirige	Objetivo
Fase diagnóstica	Entrevista en profundidad	Responsables de los servicios didácticos (4)	<p>Analizar cómo se enseña ciencias sociales en los museos y su finalidad educativa, y los criterios de elaboración de sus propuestas educativas.</p> <p>Indagar las representaciones sociales que tienen los y las responsables de los servicios didácticos de los museos respecto del papel que juegan sus centros en la construcción de conocimiento social y la función de los servicios didácticos.</p> <p>Analizar la influencia que la titularidad de un museo tiene sobre su misión educativa.</p>
	Cuestionarios	Responsables de los servicios didácticos de los museos	Indagar las representaciones sociales que tienen los responsables de sus servicios didácticos respecto del papel que juegan sus centros en la construcción de conocimiento social y la función de los servicios didácticos.
	Observación y diario de campo	Actividades de monitores y grupos-clase	Valorar las propuestas didácticas y actividades de los diferentes museos para analizar qué y cómo se enseña ciencias sociales a los alumnos de primaria.
	Análisis del contenido de las propuestas educativas	Material (para cada uno de los museos)	Valorar las propuestas didácticas y las actividades de los diferentes museos para analizar qué y cómo se enseña ciencias sociales a los alumnos de primaria.

Fases	Instrumento	A quién se dirige	Objetivo
Fase de diseño de la experimentación de la intervención didáctica a partir de un problema social relevante	Criterios del modelo de intervención didáctica ideal para la enseñanza de las ciencias sociales desde una finalidad crítica		Diseñar un modelo de intervención didáctica ideal que tenga en cuenta la aportación de la didáctica de las ciencias sociales para el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos de primaria, en un marco de intercambio entre museos y escuelas.
Fase de aplicación	Diseño del modelo de intervención didáctica ideal	Tres grupos-clase de ciclo superior de primaria que asistirán al Museo de la Xocolata de Barcelona	Aplicar la propuesta diseñada fruto de la investigación y analizar los resultados obtenidos.

Tabla de elaboración propia.

3.5. Temporalización del trabajo de campo

A continuación presentamos una tabla con las fases y subfases en las que se dividió la recogida de datos de la muestra de la investigación, especificando cuándo se llevó a cabo, a partir de qué instrumento, cuáles fueron el nivel de intervención y el número de sesiones y a qué objetivo de la investigación respondían.

Fase	Subfase	Cuándo se lleva a cabo	Instrumento para la indagación	Nivel de intervención	Sesiones	Objetivo de la investigación
Diagnóstica	1	Abril y diciembre de 2016	Entrevista semi-estructurada	Cuatro responsables de servicios didácticos	1 hora y media, aprox., por responsable	Analizar cómo se enseña ciencias sociales en los museos y su finalidad educativa, y los criterios de elaboración de sus propuestas educativas. Indagar las representaciones sociales que tienen los y las responsables de los servicios didácticos de los museos respecto del papel que juegan sus centros en la construcción de conocimiento social y la función de los servicios didácticos. Analizar la influencia que la titularidad de un museo tiene sobre su misión educativa.

Fase	Subfase	Cuándo se lleva a cabo	Instrumento para la indagación	Nivel de intervención	Sesiones	Objetivo de la investigación
	2	Abril y noviembre de 2016	Cuestionarios	Cuatro responsables de servicios didácticos	1 hora, aprox., por responsable	Indagar las representaciones sociales que tienen los responsables de sus servicios didácticos respecto del papel que juegan sus centros en la construcción de conocimiento social y la función de los servicios didácticos.
	3	Mayo y noviembre de 2016	Observación y diario de campo	Cuatro actividades, monitores y grupos-clase	1 hora y media, aprox., por grupo-clase y museo	Valorar las propuestas didácticas y las actividades de los diferentes museos para analizar qué y cómo se enseña ciencias sociales a los alumnos de primaria.
De diseño	1	Diciembre de 2016 y enero de 2017	Criterios del modelo didáctico ideal para la enseñanza de las ciencias sociales desde una finalidad crítica			Diseñar un modelo de intervención didáctica ideal que tenga en cuenta la aportación de la didáctica de las ciencias sociales para el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos de primaria, en un marco de intercambio entre museos y escuelas.
Fase de aplicación	1	Febrero de 2017	Actividades del alumnado antes, durante y después de la visita al museo. Observación. Diario de campo	Tres grupos-clase de ciclo superior de 5.º de primaria que asistirán al Museo de la Xocolata de Barcelona	6 horas por grupo clase, incluyendo la actividad previa, la actividad en el museo y la actividad posterior en el centro	Aplicar la propuesta diseñada fruto de la investigación y analizar los resultados obtenidos antes, durante y después de la visita.

Tabla de elaboración propia.

3.6. Análisis de datos y triangulación, fiabilidad y tratamiento deontológico

Se hace necesaria la triangulación de métodos, tanto en la recogida como en el análisis de datos, para evitar posibles sesgos o miradas parciales de la realidad, para aumentar la validez y rigor del estudio. Esta triangulación, además, deberá permitir analizar los resultados desde varios puntos de vista, utilizando métodos cuantitativos y cualitativos.

Aunque la naturaleza de la investigación, tal y como se ha apuntado, es dinámica y abierta, con el objetivo de validar el método utilizado habrá que probar la credibilidad de la misma. Consideraremos dos criterios fundamentales que aportarán rigor al estudio: la fiabilidad y la validez.

En el primer caso, no hablaremos de una fiabilidad perfecta, dada la complejidad de lo investigado; sin embargo, se introducirá a más de un observador para ajustar al máximo la variable. En cuanto a la validez, se tratará de replicar los resultados de la investigación y transferirlos con el objetivo de llegar a conclusiones generalizables en lo posible, aunque evitando la generalización mecánica o sistemática.

Para dotar a esta investigación del máximo rigor, se hará un proceso de triangulación de datos entre las diferentes fuentes. En este sentido y para dotar de una mayor consistencia a los resultados obtenidos, se recogerán datos de diferentes participantes y diferentes casos y se contrastarán.

Conviene señalar que la protección de los participantes en la investigación exige respetar su autonomía, informándoles de los fines que se persiguen con el desarrollo del proyecto, sin ningún tipo de compensación económica o de poder. Junto a este valor de la autonomía está el de la privacidad de los participantes. Estos principios éticos son, sin lugar a dudas, enormemente controvertidos en ciencias sociales. De ahí la necesaria confirmación tras la oportuna información de lo que se pretende y de lo que se ha conseguido.

Por otra parte, la investigación etnográfica exigirá un marco de relaciones sociales en los cuales existen negociaciones previas entre el investigador y el grupo de personas participantes (en este caso, los monitores o educadores encargados de desarrollar las actividades en los diferentes centros museísticos), haciendo presentes creencias, valores, etc. Así pues, tendremos muy presentes aspectos como la paridad y reciprocidad

de todos los participantes y la protección de la privacidad y la cautela en la emisión de juicios para poder hablar realmente de ética en las relaciones de los participantes. Todos los participantes son fines en sí mismos y no medios para conseguir determinados propósitos individuales.

Respecto a los datos, se establecerá un compromiso tanto con su uso como con su tratamiento. Por una parte, me comprometo a no cambiar los datos obtenidos con objeto de confirmar hipótesis que pudieran ser falsas y, por otra, a que únicamente se utilizarán en el contexto de publicación de la tesis doctoral. Más allá de esta dimensión, y si fuera necesario, se informaría y se les pediría autorización para la divulgación de la información obtenida.

3.7. Aportaciones de expertos en educación en museos para el diseño de la investigación

Con el objetivo de validar y justificar el proceso metodológico planteado en la investigación, se ha procedido a la realización de unas entrevistas en profundidad a la responsable del servicio didáctico del Museu Marítim de Barcelona. Aunque este museo no formó parte de la investigación, me pareció relevante, dada la trayectoria pedagógica y educativa del equipamiento en Barcelona y, también, con la directora del Museu Egipci de Barcelona.

Conviene destacar que he eliminado información que afloró durante las entrevistas de validación y que no parecía relevante para el propósito del estudio. Destaco aquellos aspectos que pudieran aportar datos cualitativos para mi investigación. Especialmente interesante es el dato que aporta del servicio didáctico del Museu Marítim, cuando se le pregunta si sus propuestas didácticas están adaptadas al marco curricular educativo. La respuesta nos parece sorprendente, pues la única información que proporciona tiene que ver con la cantidad de grupos escolares como consecuencia del programa pedagógico y aparece la idea de que cuentan con menor público escolar local que del territorio nacional, como consecuencia, según ella, de un cambio de exposición.

Revelador es también cuando expone que lo más importante es aparecer en el cuaderno o Programa de Actividades Educativas que edita cada año el Consell de Coordinació Pedagògica del Ayuntamiento. Aunque la actividad no esté del todo desarrollada, lo más importante es su inclusión en la guía. Más adelante, ya la irán desarrollando.

Esto revela que los criterios de diseño de las propuestas educativas tienen poco que ver con elementos pedagógicos o didácticos.

Otro dato interesante es el que se refiere a la manera que tienen de vincularse con la comunidad educativa: en un momento dado hace referencia a una adaptación total con las escuelas, pues de otra forma sería complicado que contaran con público escolar. ¿Primarán, por tanto, criterios económicos por encima de los educativos?

Al final de su entrevista, aporta una información curiosa: de los cuatro educadores que realizan las actividades en el museo, tiene que haber dos con conocimientos de inglés y francés. ¿Cuál es la prioridad en la contratación del personal? Parece evidenciarse una contradicción entre las declaraciones sobre las intenciones educativas del recurso y la puesta en marcha de las actividades. No se habla de las capacidades ni de las habilidades de los monitores desde un punto de vista pedagógico.

Especialmente relevante es también la información que aporta la directora del Museo Egipci de Barcelona cuando dice que su máxima aspiración es que el alumnado acabe convirtiéndose en «embajador» o «prescriptor» del equipamiento, es decir, en un agente que prescriba y que hable del museo ante sus padres. Probablemente cuando su responsable de reservas habla de la dificultad de establecer una relación con la comunidad educativa, únicamente hace referencia a un aspecto muy concreto: la labor comercial que hicieron en un momento dado, escuela por escuela, para dar a conocer las propuestas educativas. En ningún momento hace referencia a cuestiones de diseño conjunto de recursos educativos ni nada por el estilo. Parece, pues, evidente que hay mucho trabajo pendiente.

Aunque este primer ejercicio validaría tanto la propuesta de investigación como la metodología diseñada y explicada anteriormente, conviene señalar que las respuestas obtenidas no se ajustan a lo que esperaba inicialmente. Muy probablemente, el contenido de las preguntas no ha permitido extraer información cualitativa relevante para la investigación. De igual modo, la manera en que he realizado las entrevistas tampoco ha ayudado a mi propósito. Se hizo necesaria una revisión, tanto del contenido como de la forma en que realicé las siguientes entrevistas.

PARTE IV

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

CAPÍTULO 4

Fase 1. Diagnósis: organización y práctica de los servicios didácticos del Museu Egipci, El Born Centre de Cultura i Memòria, el Museu Picasso y el Museu Nacional d'Art de Catalunya

4.1. Resultados de la primera fase del trabajo de campo: la diagnósis

En este apartado analizaremos los resultados de la aplicación de los instrumentos de la investigación, y lo haremos en dos fases con los cuatro museos analizados. En cada apartado están las conclusiones, y en las conclusiones finales se realiza una síntesis de los resultados a nivel general. En una primera fase, el Museu Egipci de Barcelona, entidad dependiente de una fundación de titularidad privada, y El Born Centre de Cultura i Memòria, un equipamiento público, gestionado por la administración local y la Generalitat de Catalunya, el Museu Picasso y el Museu Nacional d'Art de Catalunya.⁴

Esta primera fase de investigación o fase de diagnósis tiene como objetivos:

- 1) Analizar cómo se enseña ciencias sociales en los museos, su finalidad educativa y los criterios de elaboración de sus propuestas educativas.
- 2) Indagar las representaciones sociales que tienen los responsables de sus servicios didácticos sobre el papel que juegan sus centros en la construcción de conocimiento social y la función de los servicios didácticos.

⁴ Institución que ha sido objeto de un debate intenso a propósito de la finalidad que debiera cumplir el centro: explicar los sucesos de 1714 y, por lo tanto, convertirse en un centro de memoria histórica de aquellos episodios exclusivamente, o bien abrirse a otras narraciones de la historia local y nacional.

- 3) Valorar las propuestas didácticas y actividades de los diferentes museos para analizar qué y cómo se enseña ciencias sociales a los alumnos de primaria.

Igualmente, se analizarán algunas de las propuestas educativas de estos centros, las características de los monitores y educadores que realizan algunas de las actividades, y se hará una observación a un grupo-clase durante el desarrollo de una de ellas. Todo ello a través de instrumentos cualitativos para la investigación educativa, como los cuadernos de observación y los diarios de campo. El cuestionario y las respuestas al mismo, así como el guion para las entrevistas y la transcripción de estas, pueden consultarse al final de esta tesis, en el apartado de Anexos.

4.1.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA EN EL MUSEU EGIPCI⁵

El Museu Egipci ofrece actividades a los centros educativos desde el año 1994, con el objetivo de incrementar el conocimiento de los visitantes escolares sobre la antigua civilización egipcia.

La entidad dispone de un documento estratégico o programático, de carácter pedagógico, y afirma tener un grado de compromiso social muy alto que se valora por la buena intención de los y las profesionales que trabajan en el Museo.

El Departamento Didáctico está compuesto por su responsable, una doctora en Egiptología que se encarga de toda la gestión integral: desde la organización de las reservas y el diseño de los diferentes materiales educativos hasta la comunicación con las escuelas, la coordinación de los monitores que realizan las actividades, etc.

El centro dispone de material (guías, videos, web, material educativo, etc.), infraestructura (diferentes salas y espacios en función del grupo) y personal dedicado a la realización de las actividades. No externaliza ninguna de estas actividades y esto permite una mayor coherencia interna en el desarrollo de las visitas, aunque muy probablemente el hecho de no disponer de una plantilla fija todo el año pueda llegar a constituir un hándicap en la gestión educativa.

⁵ Esta primera fase de la investigación al Museu Egipci y El Born Centre de Cultura i Memòria fue realizada durante el mes de abril del 2016.

El museo envía, a petición de los centros educativos que contactan con él, diferentes materiales, en soporte PowerPoint, con el objetivo de preparar la visita. También dispone de un espacio en su web para el servicio educativo, en el que ofrece información de lo que proponen (<http://www.museuegipci.com/es/servicios-educativos/>). Por lo que se refiere a las actividades del programa escolar, las presenta clasificadas según el nivel educativo al que van dirigidas, cada una por separado, mediante una pequeña descripción de su desarrollo y de los objetivos educativos que se propone. Sin embargo, no aparece la vinculación de los contenidos de las actividades con el currículo escolar.

Para difundir sus actividades a los centros escolares, pone a disposición de las escuelas que lo requieran diferente material para trabajar antes de la visita al museo. Por lo que se refiere al servicio de reservas, la entidad solicita a los profesores información de tipo logístico, respecto de la fecha, día y hora de la actividad y el número de participantes. A pesar de que la responsable del servicio didáctico declara que se tiene en cuenta la diversidad que pudiera condicionar la adaptación pedagógica de sus actividades, lo cierto es que el formulario que se encuentra en su página web no lo contempla.

4.1.1.1. En cuanto al diseño de las actividades

Probablemente, este sea uno de los grandes déficits que presenta el servicio didáctico. Cuando se requiere a su responsable sobre el criterio de decisión de los materiales educativos y sobre si se tienen en cuenta el currículo y las competencias básicas, declara que fundamentalmente se basa en la larga experiencia que tiene como responsable y que su intuición le permite identificar qué o cuáles serán las actividades que pueden funcionar y adecuarse a los diferentes niveles educativos.

Por otra parte, el criterio sobre el cual se diseñan las actividades se centra en la idea de «aprender jugando». El hecho de desarrollar competencias básicas a través de sus actividades es otro de los déficits que se ha detectado: la conexión del servicio didáctico con el marco curricular oficial se articula, exclusivamente, a través de la relación que tiene la entidad con el Consell de Coordinació Pedagògica, institución impulsada por el Instituto de Educación del Ayuntamiento de Barcelona que agrupa a casi 150 instituciones y entidades ciudadanas que ofrecen actividades educativas para escolares.

La entidad ofrece actividades para todas las etapas educativas: infantil, primaria, secundaria y bachillerato, y están dirigidas, fundamentalmente, a dar a conocer e incentivar el conocimiento sobre la antigua civilización egipcia, poniendo énfasis en el contenido factual o conceptual, a pesar de que existen procedimientos basados en

procesos de participación del alumnado, con una metodología que promueve la investigación y reflexión por parte del mismo.

La responsable pedagógica del museo afirma que el contenido de sus actividades se vincula exclusivamente al área de ciencias sociales y que su finalidad es la de la revalorización, la ampliación de conocimiento y el respeto del patrimonio cultural exhibido en sus instalaciones.

A la pregunta de si establecen relaciones entre presente y pasado y su conexión con la realidad de los alumnos, la responsable del servicio educativo afirma que sobre todo las desarrollan con los alumnos de infantil, buscando una relación entre la civilización egipcia y objetos materiales cercanos a aquellos (una cama o joyas, por ejemplo).

Por lo que se refiere a las necesidades educativas especiales, afirma que adaptan su programa a las diferentes realidades de los colectivos: destaca, por ejemplo, las visitas que realizan para alumnos y alumnas con déficit visual.

4.1.1.2. Por lo que se refiere al personal educativo y al material pedagógico

La responsable del Servicio Educativo del Museu Egipci acaba de obtener recientemente su doctorado en Egiptología. Es, además, profesora de la Escuela de Egiptología de Barcelona, entidad que actúa como proveedora de personal para el desarrollo de las diferentes actividades. Un detalle que considero de especial relevancia es que la plantilla tiene contratos fijos discontinuos, lo que puede provocar algún problema de coherencia interna en la gestión y desarrollo de actividades. Sin embargo, afirma que, para evitar ese tipo de situaciones, los monitores disponen de un manual que contempla los principales factores clave para la realización, de forma exitosa, de todas sus propuestas educativas.

Es la propia responsable del departamento educativo la encargada de trazar las líneas básicas que sigue el servicio y de aportar las ideas fundamentales en cuanto al diseño de nuevas propuestas y el formato de las actividades. En este sentido, conviene destacar una idea que considero de especial relevancia. En un momento de la entrevista afirma que muchas de las propuestas educativas son fruto de la inventiva y la creatividad y que sabe «a ciencia cierta» que funcionarán, puesto que tiene una gran experiencia en el desarrollo de las mismas. A mi juicio, esta sería una de las grandes debilidades del departamento: que buena parte de la propuesta educativa se apoye en la intuición y la creatividad de su responsable.

Otro elemento clave a destacar es la manera como desarrollan la actividad: en primer lugar, se piensa en la actividad, por encima del contenido y de las competencias y objetivos que se pretende trabajar a través de ella. Poner el foco en la misma actividad, por encima del resto de indicadores, puede hacer que la propuesta se aleje de lo que se establece en el marco curricular. Por otra parte, no cuentan con la supervisión, asesoramiento o ayuda de ningún profesional de la educación que esté en activo.

Igualmente, siempre que incorporan una nueva actividad, no hay una experimentación previa. Tienen claro que funcionará. No hay un test previo con ninguna escuela, ni se utilizan indicadores de evaluación de las mismas, lo cual proporciona poco rigor desde un punto de vista educativo. No obstante, la responsable afirma que cada cierto tiempo las actividades son revisadas y modificadas, porque los grupos escolares «también van evolucionando». No queda del todo claro qué significa esta «evolución de los grupos escolares».

En relación con el personal que realiza las actividades, tiene formación en grados de historia del arte y egiptología. La responsable afirma que fomenta diversas formaciones y que, además, todo el personal del servicio de monitores dispone de un manual de formación que establece las líneas generales del servicio y las actividades, así como los objetivos y el desarrollo de toda la oferta educativa. También se pone a disposición de los maestros unos materiales didácticos genéricos para cada etapa educativa, con el objetivo de que las escuelas puedan trabajar previamente la visita al museo.

4.1.1.3. En cuanto a la evaluación de las actividades

La responsable del servicio didáctico afirma que el museo no tiene una estrategia sistematizada para conocer el nivel de adquisición de sus objetivos didácticos. No obstante, se envía a las escuelas un cuestionario valorativo *a posteriori*, para conocer el nivel de satisfacción de su servicio.

Como conclusión, cabe señalar que el Museo Egipci desarrolla una acción educativa de calidad. Su oferta se centra en su patrimonio cultural sobre la cultura egipcia, donde la pieza, el objeto exhibido, es la base sobre la cual se construye toda la propuesta educativa para su divulgación.

Cuenta con profesionales con formación, habilidades y capacidades y un elevado conocimiento de la cultura egipcia, en detrimento de la formación pedagógica y didáctica; sin embargo, la intencionalidad es claramente educativa y desde el punto de vista didáctico, sus ejecuciones son adecuadas, evidenciando un interés real por el mundo educativo, por acercar la entidad a la escuela y por generar condi-

ciones de aprendizaje más allá del currículo y del aula. Sin embargo, su finalidad es claramente poco crítica, desde el punto de vista del aprendizaje de las ciencias sociales.

4.1.1.4. Las debilidades del servicio educativo del Museu Egipci

No obstante, existen una serie de debilidades del servicio educativo que hemos podido comprobar:

- 1) Poca participación de maestros y maestras y profesionales de la educación en el diseño de las actividades.
- 2) En el diseño de las actividades, sería conveniente especificar su vinculación curricular con el contenido de las mismas y añadirlo a los documentos y al espacio de difusión de su programa escolar.
- 3) Sería interesante que el servicio didáctico añadiera las competencias educativas en las que inciden sus actividades y quedaran explícitas en su propuesta educativa.
- 4) Deberían desarrollar una estrategia de evaluación que les permita conocer el alcance de sus objetivos y competencias pedagógicas a partir de indicadores explícitos valorados a partir de su grado de adquisición.

4.1.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA EN EL BORN CENTRE DE CULTURA I MEMÒRIA

El Born Centre de Cultura i Memòria ofrece actividades a los centros educativos desde el año 2013, fecha en que fue inaugurado el yacimiento arqueológico. Como núcleo de memoria colectiva tiene como objetivos recordar los hechos de la guerra de Sucesión y del sitio de 1714 por parte de las tropas del rey Felipe V y las consecuencias que tuvo para Barcelona y Cataluña y, por otra parte, aproximar a los visitantes a la vida cotidiana de la Barcelona de finales del siglo XVII y principios del XVIII.

No obstante, se está asistiendo a un debate acalorado respecto al futuro y la función que debe tener El Born. Mientras algunos grupos políticos hablan de mantener el centro como espacio de memoria histórica de los sucesos de finales del XVIII, otros apuntan a una revisión de contenidos para ampliar su discurso y no focalizarlo exclusivamente en este período. Al parecer, razones ideológicas sobre la visibilización de los vencidos

durante el sitio de 1714 han encendido sentimientos nacionalistas y antinacionalistas entre las diferentes formaciones del consistorio barcelonés e incluso de la Generalitat de Catalunya.

Tendremos que estar atentos a cómo afecta el posible cambio de rumbo a la programación educativa del centro y sus consecuencias.

La entidad dispone de un buen servicio educativo, formado por técnicas de cultura y educación que provienen del Institut Municipal d'Educació de Barcelona, en su mayoría pedagogas que trabajan de manera muy estrecha con la empresa proveedora de la programación educativa del museo: Fragment Serveis Culturals. Esta empresa se autodefine como una entidad especialista en proyectos de educación no formal, que desarrolla propuestas para aproximar los museos a los centros educativos y que desde el año 2014 ganó el concurso público para ser proveedor de las actividades del Born.

Nos encontramos, por lo tanto, frente a una realidad absolutamente diferente de la del Museu Egipci, donde el servicio educativo y su personal es propio, mientras que en este caso la programación y el desarrollo de las actividades los realiza un servicio externo a la entidad. No obstante, existe una gran coordinación y colaboración entre el servicio educativo y la empresa que gestiona la programación y las actividades. De hecho, la responsable de Fragment Serveis Culturals, empresa externa proveedora del servicio de monitorización, y la responsable del departamento educativo de El Born Centre de Cultura i Memòria, tienen una reunión semanal cada miércoles, donde organizan, planifican y diseñan, conjuntamente, la programación educativa.

De esta manera, el departamento didáctico está compuesto por su responsable y por miembros del equipo de Fragment Serveis Culturals, que son los que desarrollan y realizan las diferentes actividades en el museo.

Otra cuestión a tener en cuenta es que la organización de las reservas no recae en el servicio educativo, sino que es otro departamento totalmente independiente. De hecho, se ubica físicamente en otras dependencias al margen del departamento educativo.

El centro dispone de un material y de una infraestructura excelentes: desde el material exhibido hasta proyecciones, salas para la realización de las actividades y personal cualificado para desarrollar las programaciones educativas.

Aunque las actividades se han externalizado, no se ha identificado ninguna distancia disfuncional entre la propuesta, en cuanto a contenidos y finalidades, y podemos afir-

mar que existe una gran coherencia interna entre el servicio educativo y la empresa proveedora de programación educativa. Lo que *a priori* podría constituir un hándicap, una buena coordinación interfuncional y una misma visión educativa han hecho posible que se desarrolle un excelente trabajo, desde mi punto de vista.

4.1.2.1. Respecto de la difusión y comunicación

El Born Centre de Cultura i Memòria forma parte del Consell de Coordinació Pedagògica de Barcelona, que actúa de prescriptor de la entidad frente a la comunidad educativa. Por otra parte, envía sus propuestas a todas las escuelas, a través de correos electrónicos y organiza jornadas de puertas abiertas de cara a los profesores para dar a conocer sus actividades.

Dispone, igualmente de un espacio en su web para el servicio educativo, en el que se ofrece información de todas sus actividades, por niveles educativos y según el tipo de actividad a realizar (<http://elbornculturaimemoria.barcelona.cat/programacio/activitats-escolars/>).

Las actividades se presentan con una breve descripción, indicando las etapas educativas a las que van dirigidas y la metodología que se desarrolla en cada una de ellas.

Si hacemos un breve recorrido por estas, veremos que la metodología que se utiliza se basa en el diálogo entre el educador y el alumnado, la comunicación de contenidos, la generación de conocimiento a partir de preguntas, la observación estructurada y el planteamiento de preguntas dilema. Cabe decir que a través de la entrevista semiestructurada con la responsable de Fragment Serveis Culturals quedó manifiesta la idea de que la metodología fundamental con la que se trabaja era esta: «Nosotros partimos siempre de las secuencias de enseñanza-aprendizaje que planteamos en cualquier etapa educativa. Parte siempre de una pregunta dilema en la que damos respuesta al final de la actividad; por lo tanto, la propia actividad va generando su conocimiento, que tiene en cuenta el conocimiento previo; por lo tanto, nosotros, empezamos siempre con esta pregunta dilema [...]». Por otra parte, durante mi trabajo de observación de una de las actividades en el museo, «Barcelona, una ciutat oberta al món», pude ver que la monitora recurría continuamente a las preguntas, a los dilemas que tenían que resolver los propios alumnos.

Vemos, por lo tanto una coherencia entre las declaraciones de las intenciones educativas de la empresa proveedora, el propio museo y la monitora (en el caso de la actividad observada). Es fundamental que haya una coordinación interfuncional y una alineación en cuanto a la visión y misión educativas del centro. No obstante, la propia

responsable de la empresa externa manifestó en algún momento de la entrevista que la dirección del centro (en este caso hacía referencia a los gestores públicos) no daba importancia al aspecto educativo, más allá de su última finalidad (nacionalista o no, como hemos apuntado anteriormente).

No aparecen, sin embargo, en la página web referencias a los objetivos educativos de las actividades ni a su vinculación con los contenidos del currículo escolar, aunque cada una de ellas especifica qué competencias se desarrollan con cada actividad.

El mismo programa educativo especifica la información necesaria de tipo logístico a los docentes: el número máximo de alumnos permitidos, los horarios, el proceso de formalización de la reserva, etc.

Vemos, como afirmó la responsable de Fragment Serveis Culturals, que la programación educativa contempla la atención a la diversidad: es posible hacer visitas con intérprete en lengua de signos y/o lectura labial para niños y niñas con discapacidad auditiva, visitas descriptivas para niños con discapacidad visual y visitas con contenidos adaptados a alumnos con problemas de aprendizaje. Sin embargo, el día que hice la observación con un grupo-clase, la monitora no preguntó en ningún momento a los profesores responsables si había alumnos con necesidades educativas especiales ni tampoco realizó adaptaciones, ni en sus explicaciones ni en el posterior desarrollo de la actividad.

4.1.2.2. En cuanto al diseño de las actividades

El Born Centre de Cultura i Memòria cuenta, de base, con una sólida programación educativa. En sus inicios, la titularidad, mancomunada entre el Ayuntamiento de Barcelona y la Generalitat de Catalunya, encargó al historiador y catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona, Francesc Xavier Hernández Cardona, y a su equipo, los primeros contenidos didácticos de su programación. Esta constituye la base sobre la cual se desarrolla toda su oferta de actividades. Este aspecto dota a la programación de una base conceptual rigurosa, desde el punto de vista didáctico y pedagógico, pero con grandes cargas ideológicas desde el punto de vista político, sobre el qué y cómo explicar el patrimonio del museo.

Es sobre esta base sobre la que se va construyendo, desde Fragment Serveis Culturals, el resto de la programación didáctica, modulando su contenido y adecuándolo a las distintas necesidades educativas de los alumnos. El centro ofrece, de esta manera, actividades para todas las etapas educativas: infantil, primaria, secundaria y bachillerato. Se parte de la interrogación, de la reflexión en la acción, más allá de la simple

transmisión de conocimientos, con el objetivo de cuestionar las ideas previas, de revisar las fuentes históricas y de desarrollar, de esta manera, el espíritu crítico de los alumnos, potenciando la reflexión en la acción, la participación y la percepción de la historia como un proceso de continuidades y cambios. Como el propio museo declara en su página web, su misión es «desvelar el interés por la propia historia, facilitando los instrumentos para conocer el pasado, entender el presente y participar activamente en la construcción del futuro».

4.1.2.3. Por lo que se refiere al personal educativo y al material pedagógico

La responsable de la empresa Fragment Serveis Culturals tiene una formación académica muy sólida y una gran trayectoria en la difusión patrimonial. Su pasión por la educación y el patrimonio le llevaron a fundar esta empresa con el objetivo de actuar como una consultora de los diferentes equipamientos culturales. Entre otros, han trabajado para el Arxiu Fotogràfic de Barcelona, el Servei d'Arqueologia de Barcelona, el Museu Nacional d'Art de Catalunya, el Museu d'Història de Barcelona y el Museu Olímpic i de l'Esport.

Las grandes líneas de la programación educativa se realizan entre la responsable de Fragment Serveis Culturals y el personal responsable del servicio educativo del museo, durante las reuniones que mantienen de forma periódica y estable cada semana. A pesar de que El Born Centre de Cultura i Memòria no cuenta con la figura de un director/a (en la época en que se realizó la investigación el Museo tenía abierto un concurso público para la adjudicación del cargo, que no había sido cubierto todavía), las propias responsables afirman que la programación educativa se desarrolla al margen de esta situación, dado que el museo tiene que seguir ofertando sus propuestas y no puede verse paralizado por este hecho coyuntural.

Un elemento a considerar es la forma en que desarrollan todas las propuestas educativas: un equipo de pedagogos y maestros, que conforman la plantilla de Fragment Serveis Culturals, diseñan el contenido y los objetivos de cada una de las actividades, adecuándolas a las diferentes etapas educativas y al marco curricular, y centrándolas fundamentalmente en el área de ciencias sociales. Estas actividades se consensúan con el departamento didáctico del museo y se hace un test previo con el objetivo de validar la propuesta e incorporarla, si es el caso, a la oferta de programación educativa de una forma estable.

En relación con el personal que realiza las actividades, tiene una sólida formación en historia o humanidades y cuenta con un nivel de conocimientos del inglés muy aceptable. Por otra parte, los monitores, que forman parte de la plantilla de Fragment Serveis

Culturals, reciben una formación continuada durante el año. De hecho, la responsable de la empresa afirma que se trata de una de las pocas empresas del sector que participa, de una forma habitual, en los congresos y jornadas que sobre museos y educación se organizan en Barcelona, y donde colaboran de una forma activa.

4.1.2.4. En cuanto a la evaluación de las actividades

La responsable de la empresa proveedora de programación educativa, afirma que disponen de instrumentos para verificar el grado de satisfacción de los docentes sobre la realización de las diferentes actividades, pero que reciben muy poco *feedback* por parte de los mismos. Estos instrumentos se envían con posterioridad a la visita al yacimiento.

Como conclusión, cabe señalar que El Born Centre de Cultura i Memòria desarrolla una acción educativa de altísima calidad. Su oferta se centra en su patrimonio cultural: en los restos y el patrimonio material que se encuentran en el propio yacimiento y en toda la cultura material que se exhibe en las salas de exposición temporal anexas. Cuenta con profesionales con la formación, habilidades y capacidades necesarias para el desarrollo de su programación educativa.

4.1.2.5. Las debilidades del servicio educativo de El Born Centre de Cultura i Memòria

Las debilidades más importantes del servicio educativo son, desde el análisis que he realizado:

- 1) La situación especialmente delicada que vive el museo: no cuenta con la figura de un director o directora desde hace más de medio año y no existe una clara definición de la misión educativa del mismo.
- 2) El hecho de que el museo esté sujeto a debates políticos sobre la finalidad de su contenido, es decir, si tiene que explicar únicamente los sucesos de finales del siglo XVIII, con una gran carga ideológica/nacionalista, o bien tiene que ampliarse su discurso a otros períodos/contenidos históricos más allá del sitio de 1714. Esto puede condicionar, alterar y variar la programación educativa y no garantizar su estabilidad en el tiempo.
- 3) Poca participación de los docentes y de los profesionales de la educación en activo en el diseño de las actividades.

- 4) En cuanto al diseño de las actividades, deberían especificarse los contenidos y su vinculación con el currículo, más allá de las competencias, que aparecen de una forma demasiado genérica, y por lo tanto añadirlas a los espacios de difusión de su programa escolar.
- 5) Se debería buscar una estrategia de evaluación de las actividades que supere el problema de la escasa comunicación que reciben por parte de los docentes.

Sin embargo, y a pesar de estas debilidades, El Born Centre de Cultura i Memòria cuenta con una programación educativa de excelente calidad, desarrollada por profesionales con una buena formación en ciencias sociales y que pretende, más allá de la exhibición de todo su patrimonio cultural, formar a alumnos con una finalidad crítica que les permita conocer los hechos del pasado para entender el presente y construir, de una manera activa, una sociedad mejor.

En las entrevistas semiestructuradas con la responsable del departamento educativo del Museu Egipci y con la de la empresa Fragment Serveis Culturals ha aparecido el nombre de una misma entidad, el Consell de Coordinació Pedagògica de l'Ajuntament de Barcelona, como reguladora y aglutinadora de toda la oferta educativa de la ciudad.

Me parece especialmente importante, llegados a este punto, destacar una conversación mantenida con la directora de Promoción Educativa del Consell de Coordinació Pedagògica de Barcelona, durante el mes de noviembre de 2015, donde afirma que la entidad había sido pionera en ordenar la oferta educativa de la ciudad, pero que desde ese mismo año el objetivo se había centrado en analizar esa oferta con un filtro mucho más riguroso, de manera que los museos y centros que forman parte de la misma pudieran ser objeto de auditorías y pasar un «control de calidad educativo», y establecer, de ese modo, un acuerdo de mínimos para poder optar a un sello de calidad.

En este sentido, el Consell de Coordinació Pedagògica organizó, durante el pasado mes de abril de 2016, una formación orientada a los miembros de los servicios didácticos de los museos de Barcelona, con el objetivo de conocer y reflexionar sobre la propuesta de las competencias básicas que establecen los currículos y su impacto en los cambios didácticos y metodológicos que afectan al diseño de los programas y actividades educativos propuestos por las instituciones y organizaciones miembros del Consell de Coordinació Pedagògica.

La finalidad de la formación es que todos los participantes adquieran los conocimientos y estrategias necesarios para desarrollar un enfoque didáctico y metodológico que

fomente el trabajo por competencias. Parece, pues, evidente el hecho de que la entidad ha detectado un déficit en cuanto al planteamiento metodológico de los servicios didácticos en Barcelona y que se ha erigido como canalizadora y transmisora de este planteamiento competencial que establece el nuevo marco curricular, y cuya finalidad se basa, en última instancia, en que todas las entidades que forman parte del Consell puedan diseñar propuestas educativas con un enfoque competencial.

Entre otras intenciones, se pretende que los museos y entidades patrimoniales puedan comprender que el enfoque por competencias tiene como objetivos:

- 1) Relacionar de manera más potente el conocimiento con la realidad.
- 2) Relacionar diferentes tipos de saberes: saber, saber hacer, saber convivir, saber ser.
- 3) Formar a personas autónomas, críticas y capaces de dar respuesta a los retos, problemas y situaciones de la vida.

A través, pues, de las competencias, entendidas como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que el alumno y alumna aplica de manera transversal e interactiva para comprender, valorar, interactuar, transformar y resolver diferentes situaciones de la vida, se desarrollarán una serie de contenidos de aprendizaje basados en conceptos, habilidades y actitudes.

El origen de este enfoque competencial se encuentra en:

- El informe Delors de la Unesco, del año 1996, «La educación encierra un tesoro escondido», que propone una visión más amplia de la educación, centrada en el aprendizaje (aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser).
- El proyecto «DeSeCo» («Definición y Selección de las Competencias Clave»), de 2002, que analiza y propone las competencias consideradas como imprescindibles o clave.
- El documento «Competencias clave, un marco de referencia europeo» de la Comisión Europea, de 2004, que aborda la selección, definición y enfoque de los aprendizajes imprescindibles de la educación básica.

- La LOE, de 2006, que incorpora las competencias básicas como parte del currículo escolar en el Estado español y que la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, de 2013, sigue manteniendo.

Estas competencias básicas implican un enfoque educativo constructivo, con un proceso de aprendizaje significativo, funcional y profundo, otorgando al alumnado el papel de regulador de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

El propio Consell de Coordinació Pedagògica sugiere a las entidades que los programas y actividades educativos se han de diseñar en clave de trabajo o reto y en clave de preguntas generadoras, lo que en el caso de mi tesis, y desde un enfoque crítico de la didáctica de las ciencias sociales, podríamos llamar *problemas sociales relevantes* o *cuestiones socialmente vivas*.

Propone, igualmente, que la estructura de los programas ha de plantearse a través de actividades iniciales, de desarrollo y de síntesis, proponiendo una metodología basada en el aprendizaje con problemas, simulaciones, dramatizaciones, etc.

En cuanto al diseño de los trabajos, se aconseja que las propuestas sean:

- abiertas, de manera que permitan diferentes soluciones o maneras de realizarlas;
- flexibles, para que se puedan adaptar a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje y puedan, de esta manera, garantizar la atención a la diversidad;
- contextualizadas: presentadas dentro de un contexto concreto, bien sea cercano o lejano al alumno, y
- significativas, de manera que conecten con la realidad, con la vida cotidiana y con los intereses del alumnado.

4.1.3. CONCLUSIONES DE LA PRIMERA FASE DEL TRABAJO DE CAMPO

Fruto de esta primera fase de la investigación, concluimos, en base a las preguntas de la investigación, que:

- La enseñanza de las ciencias sociales en los museos depende, en gran medida, del equipo que conforma los servicios didácticos de aquellos: de su formación, de su

visión sobre el papel que juega la educación en la sociedad. La trayectoria profesional de sus responsables tiene un impacto sobre la finalidad educativa que tiene su patrimonio y exhibición.

- El contenido expositivo de los museos condiciona su programación educativa, priorizando contenidos más conceptuales y factuales que procedimentales o actitudinales.
- La titularidad de los espacios es otra de las variables que condiciona los programas educativos de los servicios didácticos de los museos. En el caso del *Museu Egipci*, hemos podido observar cómo su propietario, empresario hotelero de reconocido prestigio y uno de los coleccionistas privados de arte egipcio más importantes del mundo, prioriza la revalorización de su patrimonio como goce estético y cultural, por encima de finalidades más críticas y sociales.
- En ambos casos, las programaciones y materiales educativos de los museos analizados han diseñado sus propuestas sin tener presentes ni las aportaciones ni los cambios de paradigma de la didáctica de las ciencias sociales. Únicamente en el caso de El Born Centre de Cultura i Memòria podemos ver una clara influencia de modelos teóricos y conceptuales de la didáctica, muy probablemente fruto del encargo que hace la titularidad (el Ayuntamiento de Barcelona y la Generalitat de Catalunya) a la Universidad de Barcelona por razones estratégicas, más allá de finalidades pedagógicas y educativas.
- Uno de los supuestos de la investigación trataba de clarificar si los museos intentaban captar el público escolar por razones económicas, generando de esta manera un visitante cautivo que les permitiera mantener y aumentar sus ingresos. Concluimos que los perfiles de los museos analizados en esta primera fase de la investigación no responderían a esta situación. En el caso del *Museu Egipci*, hay una fundación que soporta la gestión y que está auspiciada por el propio promotor privado con proyectos de *fundraising* (financiación) que le permiten una gestión económica holgada. En el caso del yacimiento arqueológico, la administración otorga importantes subvenciones económicas que le permiten mantener su actividad de forma estable.
- He detectado enormes diferencias entre los museos analizados respecto de los recursos materiales y humanos destinados a la programación educativa. En el caso del *Museu Egipci*, su responsable ha de hacer frente a la gestión de las reservas, el contacto institucional, la logística de las visitas, la formación de los monitores

y monitoras, su contratación, el diseño y planificación de las actividades, etc. Por el contrario, El Born Centre de Cultura i Memòria dispone de mayores recursos humanos para la gestión: desde el diseño y planificación, en manos de una empresa externa, Fragment Serveis Culturals, hasta el propio servicio didáctico, formado por personal funcionario del Institut Municipal d'Educació. Esta situación de «cierta» desventaja nos lleva a la conclusión de que los servicios didácticos de los museos públicos trabajan de una manera más holgada, más cómoda, menos estresante, lo que se traduce, por lo tanto, en una mayor calidad de su programación educativa.

- En ambos casos, hemos detectado que la prioridad de sus gestores y propietarios está muy alejada de las necesidades del público escolar. Si en el Museu Egipci nos encontramos con una extraordinaria colección de arte egipcio, fruto de las adquisiciones que realiza su fundación, en base a los criterios estéticos, artísticos e incluso económicos de su presidente, su departamento didáctico tiene que «ajustar» estos contenidos e integrarlos en el currículo educativo que establece el marco curricular de una forma, podríamos decir, «forzada» o poco «natural». Lo deseable sería que la finalidad educativa fuera el criterio fundamental en la adquisición y exhibición de su patrimonio.

Lo mismo ocurre en el caso de El Born, donde los intereses políticos o propagandísticos se alejan a veces de la naturaleza de su función educativa y por lo tanto de su programación.

- Fruto de esta primera fase de la investigación, se llega a la conclusión de que en ambos casos los museos constituyen un recurso valioso para la educación en el patrimonio y, especialmente, para el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.
- En general, el proceso de enseñanza de las ciencias sociales queda algo desdibujado en el caso del Museu Egipci, donde la finalidad fundamental es la revalorización y el conocimiento de la cultura y arte egipcios. Probablemente, este hecho sea consecuencia de la titularidad del equipamiento, un coleccionista y mecenas privado apasionado por el Antiguo Egipto. En el caso de El Born, se dan varias circunstancias que permiten un proceso mucho más enriquecedor en la construcción de conocimiento en ciencias sociales:

- a) Una titularidad en manos de la administración, con recursos para la gestión del patrimonio, lo que se traduce en un servicio didáctico con más personal y dedicado a la conceptualización de los programas educativos.
 - b) La contratación de una empresa o consultora externa para el diseño y la realización de las diferentes actividades.
 - c) Departamentos de reserva con personal dedicado exclusivamente a la gestión y la logística de las reservas.
 - d) Un contenido patrimonial con un alto impacto y repercusión en la comunidad educativa y con una gran potencialidad para el adoctrinamiento político y nacionalista.
- En ambos museos queda bien clara la importancia que tiene enseñar ciencias sociales en contextos no formales como los museos. En un caso, se priorizará más el goce estético, la valorización de la cultura y el arte en el Antiguo Egipto, y en el caso del yacimiento, la posibilidad de conocer los acontecimientos pasados, con el objetivo de intervenir en la sociedad, dotando a los alumnos de instrumentos y herramientas para desarrollar su propio pensamiento social y crítico.
 - Desde el punto de vista de la finalidad educativa de El Born, podemos establecer que su visión educativa, más que su función, permitiría la formación de un pensamiento crítico, reflexivo y comprometido en la mejora de la sociedad, donde el conocimiento es una interpretación del mundo, condicionado, como hemos visto, por la opción ideológica y los intereses dominantes en cada momento y que, por lo tanto, admite la duda, la crítica y la formulación de propuestas alternativas.

Por otra parte, otorga a los alumnos un papel activo y comprometido para la toma de decisiones y la resolución de problemas y, por lo tanto, desarrolla un modelo absolutamente necesario en la sociedad de la información y el conocimiento actual.

4.2. Resultados de la segunda fase del trabajo de campo

En la segunda fase de mi investigación y trabajo de campo investigué dos museos más, el Museu Picasso de Barcelona y el Museu Nacional d'Art de Catalunya.⁶ Y los objetivos que se plantearon fueron los mismos que en la primera fase de la investigación:

- 1) Analizar cómo se enseña ciencias sociales en los museos y su finalidad educativa.
- 2) Analizar los criterios utilizados por los servicios didácticos a la hora de elaborar y desarrollar sus propuestas educativas. ¿Qué intencionalidad hay detrás de ellos?
- 3) Analizar las representaciones sociales de los responsables de los servicios didácticos de estos museos sobre el papel que juegan sus centros en la construcción de conocimiento social.
- 4) Analizar las propuestas didácticas y las actividades de estos museos para valorar qué y cómo se enseña ciencias sociales a los alumnos de primaria.

Igualmente, se han analizado, como en la primera fase del trabajo de campo, algunas de las propuestas educativas de estos centros y a los monitores o educadores que realizan algunas de las actividades, triangulando los resultados con una observación de un grupo-clase durante el desarrollo de una de ellas. Todo ello a través de instrumentos cualitativos para la investigación educativa, como los cuadernos de observación y los diarios de campo.

4.2.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL MUSEU PICASSO

El Museu Picasso tiene una gran tradición en el desarrollo de programas educativos para la comunidad escolar, con una rica variedad de actividades y talleres dirigidos a las diferentes etapas educativas, desde el ciclo de primaria hasta bachillerato. Dispone, incluso, de propuestas para estudiantes universitarios y de máster, lo que da una idea de la importancia que tiene la función educativa para este museo. No dispone, sin embargo, de propuestas dirigidas al ciclo infantil.

⁶ Esta segunda fase de la investigación al Museu Picasso y el Museu Nacional d'Art de Catalunya fue realizada durante el mes de noviembre del 2016.

El centro expone todo el programa educativo en su página web, claramente diferenciado según la etapa educativa a la cual se dirige, y se pueden descargar los diferentes materiales en soporte PDF. Su servicio educativo está compuesto por su responsable, quien se ocupa del diseño de todas las actividades y de la coordinación, en general, de los servicios educativos, y de dos técnicas, que ayudan en el desarrollo de estas funciones.

El museo dispone de un material variado, específico de las bellas artes y que se utiliza exclusivamente en los espacios de que dispone para la realización de los talleres. En las salas del museo no utilizan ningún tipo de material, pues pretenden fomentar habilidades de observación entre los escolares, basadas en las Visual Thinking Strategies,⁷ o estrategias de pensamiento visual.

Los materiales educativos que se utilizan son diseñados por el propio servicio didáctico, aunque en determinadas situaciones los artistas que participan en las exposiciones temporales que organiza el museo colaboran de forma activa en su diseño, al igual que la empresa externa que actúa de proveedora del servicio de educadores, Fragment Serveis Culturals, según revela la responsable del servicio didáctico; sin embargo, en un momento de la entrevista confiesa que la relación entre departamento educativo y empresa se basa en la revisión del calendario de las diferentes actividades, para proporcionar los educadores necesarios para su desarrollo y, en algunos casos, la revisión del contenido de estas.

No obstante, parece que el grado de coordinación y cooperación entre ambas es muy alto, lo cual desmentiría la idea de que el hecho de que los educadores no formen parte de la misma entidad constituye un hándicap para la programación educativa de los servicios didácticos.

4.2.1.1. Respetto de la difusión y comunicación

El museo envía, una vez que el centro escolar ha formalizado una reserva, todo el material educativo con el objetivo de preparar la visita. También dispone de un espacio en su web para el servicio educativo, en el que ofrece información de propuesta didáctica (<http://www.bcn.cat/museupicasso/es/educacion/visitas-taller.html>).

⁷ Se trata de un método para facilitar la conversación sobre obras de arte, a través de la observación, el descubrimiento y la construcción de significados.

Por lo que se refiere a las actividades del programa escolar, las presenta clasificadas según el nivel educativo al que van dirigidas. Se trata, sin embargo, de documentos en PDF que son guías y pautas para el profesorado, con el objetivo de orientar a sus alumnos en la visita al museo. No contempla ningún tipo de contenido, objetivos ni competencias curriculares a trabajar en el propio museo (<http://www.bcn.cat/museupicasso/es/educacion/visites-taller/itinerari-taller-1-P.pdf>). Sin embargo, la responsable del servicio didáctico afirma que pone a disposición de las escuelas que lo requieran diferente material para trabajar antes de la visita al museo. No se ha podido comprobar este hecho.

Por lo que se refiere al servicio de reservas, la entidad solicita a los profesores información de tipo logístico, respecto a la fecha, día y hora de la actividad y el número de participantes. No se ha podido comprobar, en su programa educativo, el hecho de la atención a la diversidad. Sí que se pueden ver, sin embargo, propuestas concretas para atender a colectivos en riesgo de exclusión social y a colectivos con «capacidades distintas» o con discapacidad auditiva y/o visual.

Un aspecto a destacar es el hecho de que el museo ofrece estas guías de orientación al maestro en las exposiciones permanentes, pero no en el caso de las exposiciones temporales. La responsable del servicio didáctico no ha hecho mención de este aspecto, ni en la encuesta ni en la entrevista semiestructurada.

4.2.1.2. En cuanto al diseño de las actividades

La responsable del servicio didáctico explica que los materiales son diseñados por todo el equipo educativo del museo y cuentan con el soporte de la empresa proveedora de los educadores que realizan las actividades (Fragment Serveis Culturals, la misma que en el caso de El Born Centre de Cultura i Memòria). Un aspecto a considerar es que, durante la entrevista, hace especial hincapié en el hecho de la coordinación e implicación de todos los agentes que intervienen en su diseño. Parece, no obstante, que la idea fundamental es que sean los educadores los que proporcionen *feedback* cualitativo respecto de la dinámica de las actividades, el grado de consecución de los objetivos preestablecidos y, básicamente, el nivel de satisfacción de los profesores responsables de los diferentes grupos-clase.

Se ha podido comprobar, a través del cuestionario y la entrevista semiestructurada, que a la hora de hablar de los contenidos curriculares y del desarrollo de las competencias, desde el departamento didáctico únicamente se pretende potenciar la competencia visual y comunicativa. De hecho, el Museo aplica una metodología llamada Visual Thinking Strategies (VTS), o estrategias de pensamiento visual, un método

que se inicia a partir de las discusiones facilitadas por el maestro, a través de imágenes artísticas, y que ha de permitir la adquisición de habilidades y actitudes reflexivas, la comprensión oral y escrita, la alfabetización visual y la interacción entre los propios alumnos y alumnas.

Es evidente que más allá del desarrollo de estas competencias, el museo no contempla propuestas que fomenten el pensamiento crítico desde el paradigma de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en el cual me sitúo.

4.2.1.3. En cuanto a la evaluación de las actividades

La responsable del servicio didáctico afirma que no disponen de herramientas ni de instrumentos sistematizados para conocer y evaluar el nivel de adquisición de los objetivos didácticos planteados en sus propuestas educativas. No obstante, se envía un cuestionario a los centros educativos para valorar el grado de satisfacción de la visita y actividad realizadas. Sin embargo, el índice de respuestas es muy bajo y, por lo tanto, no disponen de datos significativos.

Como conclusión, cabría destacar que el Museu Picasso desarrolla una propuesta educativa interesante y de calidad. Cuenta con profesionales con formación, habilidades y capacidades y un elevado conocimiento de la historia del arte en general y de las vanguardias pictóricas y de la obra de Picasso en particular, en detrimento de la formación pedagógica y didáctica; sin embargo, la intencionalidad es claramente educativa y pedagógicamente sus ejecuciones son adecuadas, evidenciando un interés real por acercar la entidad a la escuela y por generar condiciones de aprendizaje más allá del currículo y del aula. Sin embargo, su finalidad es claramente poco crítica desde el punto de vista del aprendizaje de las ciencias sociales, como en el caso del Museu Egipci.

4.2.1.4. Las debilidades del servicio educativo del Museu Picasso

Después del análisis podemos considerar que existen algunas debilidades de su servicio educativo:

- Los profesores no intervienen en el diseño de las actividades que desarrolla el Museo. No hay un trabajo colaborativo ni en red con los agentes educativos, lo cual sería enormemente enriquecedor.
- En el diseño de las actividades, sería conveniente especificar su vinculación curricular con el contenido de las mismas y añadirlo a los materiales y guías educativas y espacio de difusión de su programa escolar.

- Sería conveniente que el museo buscara una estrategia de evaluación que le permita conocer la adquisición de sus objetivos y competencias pedagógicas a partir de indicadores explícitos valorados a partir de su grado de adquisición.

4.2.2. ANÁLISIS COMPARATIVO DEL MUSEU PICASSO Y EL MUSEU NACIONAL D'ART DE CATALUNYA

El hecho de haber elegido dos museos de arte para la segunda fase de mi investigación me ha permitido hacer una comparación con menos equidistancia en la temática. Para hacer esta comparación, he fijado cinco ítems a tener en cuenta, que son Coherencia y adecuación de la actividad, Intervención de las educadoras, Relación con las ciencias sociales (contenido y competencias), Metodología (estrategias didácticas, autonomía, creatividad) y Tratamiento del patrimonio y de los objetos del museo. Para poder hacer este análisis comparativo se han escogido dos actividades concretas: por una parte, «EmocionARTE», en el caso del Museu Nacional d'Art de Catalunya, y «¡Hagamos de artistas!», en el caso del Museu Picasso.

Ambas actividades tienen una dinámica y funcionamiento similar. Las dos promueven la participación de los alumnos y que ellos mismos vayan creando su conocimiento a partir de sus intervenciones. El rol de las educadoras se basa en formular preguntas con el fin de que los estudiantes reflexionen y de guiar los debates sobre arte. Esto permite captar y mantener la atención de los alumnos desde el primer momento.

En general, en ambos casos se desarrollan propuestas educativas muy interesantes, ya que ofrecen una amplia diversidad de estilos artísticos. La actividad del Museu Nacional d'Art de Catalunya presenta diferentes disciplinas artísticas, como la pintura, la escultura, los carteles publicitarios y el mobiliario, y la actividad del Museu Picasso muestra distintos estilos artísticos, como el realismo, el puntillismo, la época azul y el cubismo. De este modo, ambas actividades pretenden dar a conocer que no existe solo un tipo y estilo de arte, sino que hay una gran variedad y riqueza. Las actividades se mantienen fieles a sus objetivos y ambas trabajan sus propósitos.

Sin embargo, la actividad del Museu Nacional d'Art de Catalunya parece adaptarse más al nivel de los alumnos, porque las obras de arte que se trabajan durante la actividad son modificadas dependiendo del ciclo educativo de los participantes con el objetivo de trabajar diferentes contenidos, mientras que la actividad del Museu Picasso no incluye ninguna modificación. Así, todos los estudiantes de educación primaria traba-

jan de la misma manera la actividad «¡Hagamos de artistas!», de modo que la actividad no se adecúa a las diferentes etapas educativas.

Por otra parte, la actividad del Museu Nacional d'Art de Catalunya también permite hacer referencia a otros artistas y movimientos artísticos para ampliar los conocimientos de arte de los alumnos. La actividad no solo tiene en cuenta las obras expuestas en el Museu Nacional d'Art de Catalunya, sino que va más allá en el arte y no limita los conocimientos. En cambio, la actividad del Museu Picasso no hace ninguna referencia a otros artistas o movimientos. En este caso, la actividad se limita a reflexionar sobre las obras expuestas en la visita y no relaciona los contenidos con los conocimientos previos de los estudiantes.

En cuanto a la intervención de las educadoras, este es uno de los aspectos más determinantes de la visita, ya que el educador es quien acerca el arte a los participantes. En ambas actividades, las educadoras usan estrategias similares, pero con algunas diferencias. Así, ofrecen tiempo a los participantes para pensar y reflexionar sobre las obras de arte para poder hacer el análisis de la obra de forma cooperativa. Además, promueven la participación de los alumnos para mantener su motivación e interés. También en ambos casos, los estudiantes regulan su aprendizaje y construyen su conocimiento con la ayuda de las responsables de la actividad.

Ambas actividades logran que los alumnos estén interesados en la actividad y que sean participativos a través de preguntas formuladas por las educadoras, lo que permite que estén atentos y que compartan sus opiniones. En ambos casos la comunicación es fluida y dinámica, ya que las educadoras organizan adecuadamente los turnos de palabra.



Actividad en el MNAC

Las educadoras que dinamizan las actividades son expertas en arte, pero sin embargo sus explicaciones son simples y usan un vocabulario coloquial para hablar de arte. En este aspecto se observan algunas diferencias entre las actividades. La educadora del Museu Nacional d'Art de Catalunya prepara una exposición adaptada al nivel de los estudiantes, ya que sus explicaciones son claras y simples, tiene en cuenta los conocimientos previos de los alumnos e introduce, además, nuevos conocimientos y nuevo vocabulario. En esta actividad, la educadora da tiempo a los estudiantes para analizar las obras de arte y, después de compartir las ideas de los participantes, ofrece sus explicaciones más técnicas y formales, donde introduce nuevos conocimientos y vocabulario. En cambio, la actividad del Museu Picasso no sigue la misma estrategia didáctica. Las educadoras no adaptan la actividad al nivel de los estudiantes y tampoco tienen en cuenta sus conocimientos previos. En este caso, las educadoras promueven que los alumnos analicen las pinturas pero no ofrecen una explicación técnica, de modo que tampoco incluyen nuevos conocimientos. Además, utilizan un lenguaje excesivamente coloquial durante toda la visita y esto dificulta que los participantes aprendan y adquieran nuevo vocabulario.

Ambas actividades están diseñadas con el fin de trabajar algunas de las competencias del currículo de educación primaria. Las principales competencias trabajadas en las actividades son la competencia comunicativa y la competencia artística y cultural. La competencia comunicativa está muy presente en el desarrollo de la actividad, ya que las actividades ofrecen un espacio donde los estudiantes opinan y debaten sobre arte, de modo que aprenden a analizar obras de arte y pasan a ser conscientes de todos los significados que puede tener este. Sin embargo, las actividades son simples en contenido, ya que no profundizan en conocimientos ni se introducen algunos de ciencias sociales.

Por su lado, la actividad «EmocionARTE», del Museu Nacional d'Art de Catalunya, hace alguna breve referencia a contenidos de ciencias sociales durante la visita, pero la educadora no profundiza en ellos. En esta actividad, los contenidos de ciencias sociales únicamente se introducen durante el análisis de la escultura *Cap de la Montserrat cridant*, de Juli González, donde la monitora introduce el concepto de *guerra* y reflexiona sobre sus posibles causas y consecuencias. En esta misma escultura, la educadora también hace referencia a los conceptos de espacio y tiempo, aportando detalles sobre el contexto histórico en el que se enmarca esta obra. De este modo, explica qué fue la Guerra Civil Española y pregunta a los participantes qué saben sobre este episodio histórico. Así pues, los contenidos de ciencias sociales adoptan un rol muy discreto en la actividad, ya que solo se tratan en una única escultura, de un total de nueve obras de arte que se exponen en el desarrollo concreto de esta actividad. De

hecho, los objetivos de la actividad «EmocionARTE» no incluyen ninguna referencia a contenidos de ciencias sociales, de modo que la actividad tampoco promueve la adquisición de nuevo vocabulario relacionado con esta área.

Por otro lado, la actividad del Museu Picasso no incluye en ninguna de las obras expuestas ningún contenido de ciencias sociales. Conceptos como los de espacio y tiempo, o causalidad y multicausalidad, no se trabajan durante el desarrollo de la actividad. Los objetivos de la actividad se alejan, de ese modo, de los contenidos de ciencias sociales, y por lo tanto la actividad tampoco favorece la adquisición de nuevo vocabulario.

A pesar de que las actividades presentan algunas diferencias entre ellas, también mantienen un gran número de similitudes, especialmente en cuanto a la metodología utilizada. En ambos casos, el planteamiento metodológico se basa, sobre todo, en la interacción oral, ya que los participantes debaten sobre arte y son ellos mismos los que van construyendo su conocimiento a partir del análisis de obras de arte que realizan entre todos.

En el caso de la actividad «EmocionARTE», del Museu Nacional d'Art de Catalunya, la educadora escucha las reflexiones de los participantes, guía el debate, en el que ella también participa, y revela las historias que se esconden detrás de cada obra. Todas las intervenciones de la monitora pretenden hacer reflexionar a los alumnos y que se cuestionen nuevos aspectos. Sus explicaciones también incluyen ejemplos y comparaciones con la vida cotidiana para que los estudiantes comprendan mejor el material del museo; por lo tanto, de alguna manera existe un enfoque que favorece la relación del patrimonio con el contexto más cercano al alumnado, lo que favorece el aprendizaje significativo.

En la actividad «¡Hagamos de artistas!», del Museu Picasso, las educadoras adoptan un rol discreto, ya que su función consiste mayoritariamente en formular preguntas sobre las pinturas expuestas, pero no añaden explicaciones técnicas. Esta actividad también incluye una parte práctica, donde los alumnos ponen en valor lo que han aprendido durante la visita en el museo y realizan dibujos siguiendo uno de los estilos de Picasso observados previamente. Así, la actividad no solo se basa en la interacción oral, sino que también se utilizan otros materiales para facilitar el aprendizaje de los alumnos.

Ambas actividades están diseñadas para favorecer la creatividad de los alumnos, ya que fomentan la creatividad en el análisis de las obras de arte. Los alumnos tienen libertad para compartir sus opiniones con el resto del grupo y las educadoras formu-

lan continuamente preguntas para incrementar más sus reflexiones. Además, el hecho de que los alumnos trabajen individualmente promueve su autonomía, y de esta manera son partícipes de su propio proceso de aprendizaje. Las actividades están pensadas para que los alumnos estén activos y sean participativos, lo que fomenta su atención, motivación e interés.



Materiales del Museu Picasso

Otra diferencia observada entre las actividades es la manera como las educadoras presentan los objetos del museo y el patrimonio. Por un lado, la monitora del Museu Nacional d'Art de Catalunya centra sus explicaciones en la descripción de las obras de arte, así como en la revelación de sus historias y sus emociones y en la presentación de los artistas. Con el fin de que las explicaciones se adapten al nivel de los alumnos, la educadora relaciona algunos conceptos de arte con la vida cotidiana, de modo que los estudiantes los puedan comprender mejor. Además, también conecta nuevos conceptos con conceptos ya estudiados previamente por los alumnos, para lograr que refuerzen sus conocimientos al mismo tiempo que adquieren otros nuevos.

Por otro lado, las educadoras de la actividad del Museu Picasso ofrecen explicaciones muy simples, donde solo se describe la obra de arte. Las educadoras no relacionan conceptos de arte con situaciones cotidianas ni tampoco con los conocimientos previos de los alumnos. De este modo, la actividad no introduce nuevos conocimientos ni tampoco nuevo vocabulario, y esto dificulta que los alumnos conecten con el arte.

Las actividades mantienen una estructura muy similar y ambas tienen una duración de 1:30 h. Se llevan a cabo en el museo e incluyen una breve presentación de la actividad, el desarrollo de la misma y unas conclusiones finales. Los últimos minutos de las activi-

dades sirven para hacer las reflexiones finales con todo el grupo y los participantes recuerdan todo lo aprendido y tienen la oportunidad de hacer las últimas preguntas. Este espacio permite hacer la evaluación final de la actividad y las educadoras recogen las experiencias de los alumnos. Así, la evaluación final también se basa en un *feedback* oral.

En ambos casos, ninguno de los dos museos propone ninguna actividad para ser trabajada *a posteriori* en el aula. Únicamente el Museu Picasso sugiere una actividad para ser trabajada antes de la visita al museo. Esta actividad pretende ser un entrenamiento para que los participantes acudan al museo sabiendo en qué consiste el análisis de obras de arte. Sin embargo, solo incluye un guion para saber cómo se analiza una obra de arte, pero no incluye propuestas para trabajarlo. De este modo, las actividades de ambos museos no promueven el interés por el arte más allá de la visita al museo.

Ambas actividades aparecen presentadas en las páginas web de los respectivos museos, donde consta su duración, el número máximo de participantes, sus objetivos y su descripción. En el caso del Museu Picasso, la descripción de la actividad «¡Hagamos de artistas!» es precisa, ya que detalla las obras de arte expuestas en la actividad y su descripción se ajusta a la realidad. En cambio, la actividad del Museu Nacional d'Art de Catalunya, «EmocionARTE», también se describe en la página web del museo, pero en este caso la descripción no se ajusta del todo a lo que sucede en realidad. Es decir, la descripción incluye algunos detalles que no se observaron durante la visita. Por un lado, la página web expone que en la actividad se trabajan seis obras de arte, aunque no todas ellas son expuestas durante la actividad. Además, la página indica que cada obra de arte permite trabajar diferentes temas, pero no se trabajaron. Por poner un ejemplo, en la página web se describe que para trabajar la obra *La vicaria*, de Marià Fortuny, los participantes representarán la escena del cuadro a través de la técnica del *role-playing*. Sin embargo, la actividad se redujo a observar el cuadro y a comentar lo que la obra sugería.

Así, ambas actividades presentan sus puntos fuertes y débiles. Por un lado, «EmocionARTE» permite descubrir diferentes disciplinas artísticas, como la pintura, la escultura, el cartelismo, etc., trabaja contenidos e incluye explicaciones técnicas. Sin embargo, la actividad se limita a explicaciones orales y la educadora no aprovecha para profundizar más en las obras de arte. Por otro lado, «¡Hagamos de artistas!» ofrece un buen planteamiento, ya que permite que los alumnos pongan en práctica lo que han visto y aprendido en la visita al museo, de modo que pueden ser creativos y también pueden conocer distintas maneras de representar la realidad. Sin embargo, la actividad es demasiado simple, ya que no profundiza en los contenidos. Además, ambas actividades son demasiado breves para lograr que los alumnos se interesen por el arte, y

podrían ofrecer propuestas de actividades para ser trabajadas en la escuela con el fin de reforzar los conocimientos aprendidos en la visita al museo.

En conclusión, las actividades «EmocionARTE» y «¡Hagamos de artistas!» son propuestas similares que el Museu Nacional d'Art de Catalunya y el Museu Picasso ofrecen con el fin de acercar el arte a alumnos de todas las edades. Las actividades presentan un buen planteamiento, ya que promueven que los alumnos sean participativos y responsables de su aprendizaje, aunque en algunos aspectos parecen demasiado simples. En mi opinión, ambas actividades son entretenidas y motivadoras pero no promueven la construcción de conocimiento y, en la mayoría de las ocasiones, las explicaciones son demasiado simples.

Ambas actividades se alejan del enfoque crítico basado en *problemas*. Las actividades no introducen problemas sociales o cuestiones vivas, que estuvieran relacionadas con el arte, con los artistas, con el contexto, etc., como fuentes de información para interpretar y relacionadas con otros aspectos sociales para debatir y tampoco ofrecen a los estudiantes la posibilidad de pensar soluciones y alternativas. Las actividades se centran solo en mostrar las obras de arte y olvidan otros contenidos importantes. Se prioriza la obra, el patrimonio, por encima de otras finalidades educativas, lo que desde mi punto de vista constituye la pérdida de una valiosa oportunidad para desarrollar propuestas mucho más enriquecedoras y significativas con el objetivo de desarrollar el pensamiento crítico y creativo.

4.3. Resultados de la fase de diagnosis

Tal y como se indicó en el apartado 3.6. sobre la triangulación de los datos, conviene señalar que se han triangulado los tres instrumentos utilizados para la investigación, aunque no se analizan instrumento por instrumento, sino que se ha hecho un análisis global.

Los resultados obtenidos siguen confirmando algunas conclusiones que se obtuvieron en la primera fase de la investigación y que dan respuesta a algunas de las preguntas de la misma:

- La enseñanza de las ciencias sociales en los museos depende, en gran medida, del equipo que configuran los servicios didácticos de aquellos: de su formación,

de su visión sobre el papel que juega la educación en la sociedad. La trayectoria profesional de sus responsables tiene un impacto sobre la finalidad educativa que tiene su patrimonio y exhibición. Hemos podido ver, en esta fase, cómo el servicio didáctico del Museu Picasso, dirigido por una persona licenciada en Historia del Arte, y con dos técnicas de apoyo, diseña el material educativo y coordina a los monitores, educadores que provee una empresa externa para el desarrollo de las actividades.

Todo este material, específico de las bellas artes, se utiliza exclusivamente en los talleres del museo, no en las salas de exposición, pues se pretende fomentar habilidades de observación entre los alumnos, basadas en las Visual Thinking Strategies, o estrategias de pensamiento visual.

Se trata de un método para facilitar la conversación sobre obras de arte a través de la observación, el descubrimiento y la construcción de significados, y se podría asociar con el constructivismo piagetiano, calificado por sus creadores como una de las maneras más simples para que los maestros y las escuelas puedan proveer a sus alumnos de herramientas clave en el currículo escolar: habilidades de comunicación y pensamiento, transferencia de conceptos y trabajo en equipo. Esta metodología, basada en preguntas, fue desarrollada por la psicóloga Abigail Housen y el educador Philip Yenawine hace más de veinte años, y sigue siendo utilizada en museos y escuelas de los Estados Unidos y de todo el mundo como una herramienta para la educación artística.

- El contenido expositivo de los museos condiciona su programación educativa, priorizando contenidos más conceptuales y factuales que procedimentales o actitudinales. De hecho, he podido constatar cómo en determinadas ocasiones, en el caso del Museu Picasso, los artistas que participan en las exposiciones temporales que organiza colaboran de una forma activa en el diseño de las propias actividades, lo cual condiciona enormemente el enfoque didáctico de las mismas, pues son ajenos a la disciplina.
- En todos los museos analizados, las programaciones y materiales educativos han sido diseñados sin tener presentes ni las aportaciones ni los cambios de paradigma de la didáctica de las ciencias sociales. Se ha podido comprobar, por ejemplo, en el caso del Museu Picasso, que a la hora de hablar de los contenidos curriculares y el desarrollo de las competencias, desde el departamento didáctico únicamente se pretende potenciar la competencia visual y comunicativa. De hecho, el museo aplica una metodología llamada Visual Thinking Strategies, o estrategias

de pensamiento visual, un método que se inicia a partir de las discusiones facilitadas por el maestro, a través de imágenes artísticas, y que ha de permitir la adquisición de habilidades y actitudes reflexivas, comprensión oral y escrita, alfabetización visual e interacción entre los propios alumnos y alumnas. Es evidente que más allá del desarrollo de estas competencias, el museo no contempla propuestas que fomenten el pensamiento crítico, que vayan más allá de la obra de arte y contextualicen situaciones-problema.

Cabe recordar que se mencionó con anterioridad la excepción de El Born Centre de Cultura i Memòria, donde se ha podido ver una clara influencia de modelos teóricos y conceptuales de la didáctica de las ciencias sociales, muy probablemente fruto del encargo que hace la titularidad al Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universitat de Barcelona, aunque en este caso aparecen entrelazadas las razones estratégicas e ideológicas con finalidades pedagógicas y educativas.

- La titularidad de los espacios es otra de las variables que condiciona los programas educativos de los servicios didácticos de los museos. Hemos podido comprobar los casos del Museu Egipci, una entidad privada fundada por un empresario hotelero de Barcelona, que es uno de los coleccionistas privados de arte egipcio más importantes del mundo, que provoca que se priorice la revalorización de su patrimonio como goce estético y cultural, por encima de finalidades más educativas o sociales. O el caso de El Born Centre de Cultura i Memòria, de titularidad pública, en manos de la Generalitat de Catalunya y del Ayuntamiento de Barcelona. El centro patrimonial ha sufrido vaivenes respecto de la lectura y el discurso que tenía que ofrecer a la ciudadanía: desde posturas de reivindicación nacionalista catalana, con claros visos secesionistas, hasta miradas más transversales que superen el episodio de los hechos de 1714. Evidentemente, esto ha tenido un fuerte impacto en la programación educativa que ofrece su servicio didáctico.
- Todos los museos analizados tienen como finalidades educativas los contenidos conceptuales y actitudinales, por encima de los procedimentales. Priorizan el conocimiento de los autores, las obras, la revalorización de su patrimonio y el goce estético y cultural más que el desarrollo del pensamiento crítico y social. La única excepción es la de El Born Centre de Cultura i Memòria Històrica, donde podemos establecer que su visión educativa, más que su función, permitiría la formación de un pensamiento crítico, reflexivo y comprometido en la mejora de la sociedad, donde el conocimiento es una interpretación del mundo, condicionado por una opción ideológica y que, por lo tanto, admite la duda crítica y la formulación de propuestas alternativas.

- Se han podido constatar enormes diferencias entre los museos analizados respecto de los recursos materiales y humanos destinados a la programación educativa. Los museos privados tienen más dificultades para gestionar sus servicios educativos. En el caso de los museos públicos, cuentan con una posición privilegiada, pues sus recursos económicos y humanos les permiten trabajar de una manera más holgada, más especializada, lo que se traduce en una mayor calidad de su programación educativa.
- Se llega a la conclusión de que los museos constituyen un recurso valioso para la educación del patrimonio y, especialmente, para el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, lo que permite una mejor comprensión del proceso de evolución histórica de las sociedades y el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos y alumnas en educación primaria.
- Igualmente, todos los servicios educativos analizados confirman la importancia que tienen los museos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, como señala la responsable del departamento de educación del Museu Nacional d'Art de Catalunya: «Hoy, ya nadie pone en duda cuál es el papel que tienen los museos en los procesos de aprendizaje y culturización de las personas. La aportación que hacen a la educación formal es incuestionable y, desde hace tiempo, una de las labores más consolidadas de sus departamentos de educación. Pero cada vez más, los museos también están presentes en contextos no formales: como un recurso para el tiempo de ocio de calidad de las familias y de los jóvenes, en acciones dirigidas a colaborar en el trabajo comunitario a desarrollar programas para la educación para toda la vida» (González, 2008:120).

4.4. Conclusiones sobre los supuestos iniciales de la investigación en relación con los museos analizados

Los resultados obtenidos a partir de la investigación realizada en estos cuatro museos confirman los supuestos planteados inicialmente en el trabajo:

- 1) Las representaciones de los responsables de los museos, bien sus directores/as o los encargados de los departamentos didácticos, determinan las finalidades educativas de sus propuestas. Estas representaciones se configuran, en muchos casos, por sus respectivas áreas de conocimiento y formación recibida: artísti-

ca, arqueológica, etc., sin tener presentes finalidades educativas más críticas y sociales.

- 2) La mayor parte de los museos analizados priorizan y desarrollan contenidos más conceptuales por encima de contenidos más procedimentales o actitudinales, como la educación en valores, el civismo, la tolerancia y, sobre todo, el espíritu crítico. No se trata tanto de mostrar y explicar la pieza en sí, sino el significado cultural del conjunto de elementos patrimoniales que se exponen (Estepa, 2001).
- 3) Otro de los supuestos iniciales hacía referencia al hecho de que los museos trataran de generar visitantes que les permitieran aumentar sus ingresos. Se ha podido confirmar que el bien patrimonial se inscribe, en muchos casos, en un circuito de consumo, cuyo éxito se basa en conseguir el máximo número posible de visitantes, y cuyas consecuencias se traducen en una nueva orientación sobre el patrimonio y en nuevas estrategias de difusión y tratamiento didáctico, lo cual tendría un impacto directo sobre el material educativo.
- 4) Algunos de los museos analizados han confirmado el supuesto planteado al inicio de la investigación: existen ciertas revitalizaciones desde la esfera política que en algún caso podríamos estipular como manipuladoras, ya que potencian discursos de identidad basados en una valoración, a mi juicio, excesiva de lo propio y diferente. Estas manipulaciones ideológicas son las que pueden convertirse en un obstáculo para la didáctica del patrimonio «si no se desvelan a través de actividades de enseñanza-aprendizaje que estimulen en el alumnado una actitud crítica y reflexiva» (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998).
- 5) Finalmente, el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales se desarrolla de una manera extraordinaria a partir de las visitas a museos y centros patrimoniales. Es por ello por lo que la educación patrimonial ha de integrarse en el currículo para permitir una mejor comprensión de la realidad social. Será a través del patrimonio como el alumno/a pueda aprender tanto los conceptos que se utilizan en los estudios sobre las sociedades del pasado y del presente como los procedimientos de análisis e interpretación que se usan para describir y explicar el funcionamiento y la organización de las sociedades: aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico, utilización de la empatía e igualmente los valores y actitudes que se pretenden construir a través de la enseñanza de las ciencias sociales, como la identidad individual y cultural, actitudes de valoración y respeto hacia las diversas formas de vida y culturas o la preservación del medio ambiente. Constituyen, así pues, valiosos recursos que

permiten vehicular capacidades y conocimientos para desarrollar su conciencia histórica, relacionando pasado, presente y futuro, para, de este modo, sentirse en la historia (Pagès, 2008). En definitiva, concluimos que el patrimonio es la representación de lo que se ha denominado «el pasado que tenemos presente» (Pagès y Pons, 1986).

CAPÍTULO 5

Fase 2. Diseño de la experimentación de la intervención didáctica a partir de un problema social relevante

5.1. Experimentación: fase propositiva y de aplicación

Recordemos que el modelo teórico sobre el que se basa esta investigación se asienta en la premisa del potencial formativo derivado de la fusión entre el patrimonio y las competencias, de gran significatividad para el alumnado (Calaf, 2016), y que permite la construcción de un programa que construye *ciudadanía*. En este sentido, el patrimonio constituye una fuente primaria a utilizar en las aulas que sirve y ha de servir para promover la enseñanza en valores y para construir una identidad colectiva inclusiva que permita potenciar la conciencia crítica (Cuenca, Estepa y Martín, 2012).

Parto, en este sentido, de la idea de que el patrimonio ha de tener una mayor presencia en el currículo educativo (Pinto y Molina, 2015) y vincularlo, sobre todo, con la educación para la ciudadanía y con el pensamiento crítico (González Monfort, 2011) y que permita la integración de otros contenidos de ciencias sociales, con una visión interdisciplinar (González Monfort, 2004).

La práctica educativa que se desarrolla en los museos ayuda a mejorar los conocimientos que se producen en el contexto escolar formal y tiene un impacto que ha de permitir transformar la propia escuela y la sociedad misma (Calaf, 2010). La educación patrimonial necesita un lugar en el aula y el aula necesita un lugar en la educación del patrimonio (Troyer, 2005).

Mi propuesta educativa tiene, de este modo, esa doble intencionalidad: proporcionar las herramientas y recursos necesarios para tomar decisiones sociales y ejercer de manera responsable el papel de ciudadanos socialmente activos (Pagès, 2009) desde la educación no formal, porque la educación no puede considerarse como un proceso limitado en el tiempo y en el espacio (Coombs y Ahmed, 1975). Esta propuesta educa-

tiva ha de ser generadora de experiencias didácticas ricas y mucho más significativas que las que ofertan en la actualidad los servicios didácticos de los museos (Asensio y Pol, 2005). Se hará necesario, sin embargo, implementar modelos que analicen la eficacia de esta propuesta en la consecución de sus objetivos y la eficiencia de sus procedimientos (Casanova, 2004; De Miguel, 2005).

Cabe señalar que el planteamiento y la propuesta metodológica que se desarrolla en mi investigación, desde la educación patrimonial, se ha construido conceptualmente a partir de la didáctica de las ciencias sociales; de este modo, se han trasladado estructuras conceptuales del campo de conocimiento de la didáctica de las ciencias sociales, desvelando cómo la educación patrimonial es una extensión de aquella (Calaf, 2010), todo ello con el objetivo de diseñar una propuesta de intervención educativa que desempeñe un rol crítico en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales que permita situar al alumnado en el mundo y su sociedad.

En este sentido, la siguiente fase de la investigación consistió en el diseño de una intervención educativa basada en un *problema social relevante* que permita una selección de *conceptos sociales clave*, cuya finalidad sería fomentar la formación del pensamiento social crítico de los alumnos y alumnas de primaria, de manera que se les pueda dotar de herramientas e instrumentos para desarrollar su propio pensamiento crítico, dotándolos de recursos para saber y tomar decisiones sociales, resolver los problemas de la vida cotidiana y ejercer su protagonismo de manera consciente, constructiva y responsable.

Esta intervención educativa se ha planteado en el Museo de la Xocolata de Barcelona y se ha aplicado a tres grupos-clase del ciclo superior de primaria (5.º curso), partiendo de un enfoque y un modelo crítico de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales a partir de *problemas sociales relevantes*, que han permitido enseñar a conocer cómo es la realidad que envuelve a los alumnos y alumnas, comprender por qué es como es y ayudarlos a pensar que podría ser de otra manera, todo ello con el objetivo de que aprendan a obtener información de una forma autónoma y la sepan interpretar, de modo que les permita desarrollar su pensamiento crítico para actuar sobre esta realidad y contribuyan a una posible transformación y mejora de la misma.

Después de la intervención, se analizarán los resultados con el objetivo de llegar a conclusiones, lo más relevantes posibles, que permitan afirmar y validar el hecho de que un servicio didáctico que trabaje con este paradigma crítico de las ciencias sociales permite el desarrollo de una programación educativa con un gran impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos de primaria en contextos no formales y, sobre todo, permite una mejor comprensión del proceso de evolución histórica de las sociedades.

5.1.1. EL CONTEXTO DE LA EXPERIMENTACIÓN: EL MUSEU DE LA XOCOLATA DE BARCELONA

Teniendo presente las diferencias con los museos analizados, hemos hecho la experimentación en el Museu de la Xocolata de Barcelona, haciendo servir su fondo museístico como un recurso didáctico. Evidentemente los contenidos son muy diferentes, pero el modelo de intervención didáctica puede ser extrapolable.

El Museu de la Xocolata es un equipamiento cultural privado impulsado por el Gremio Provincial de Pastelería de Barcelona cuyo objetivo fundacional fue reivindicar la tradición artística chocolatera de los maestros pasteleros catalanes, desarrollada a través de la figura de Pascua, la mona.

El museo presenta un recorrido por los orígenes del chocolate, su llegada a Europa y su difusión como un elemento situado entre el mito y la realidad, entre las propiedades medicinales y el valor nutritivo, que relacionan tradición con futuro y que forman parte de nuestro imaginario colectivo.

El Museu de la Xocolata se localiza en el complejo monumental del Convent de Sant Agustí, en pleno casco antiguo de la ciudad de Barcelona, en el barrio del Born, un eje de gran dinamismo comercial durante los siglos XVIII y XIX. Se ubica en un edificio histórico que ya tuvo una relación con el chocolate: en el siglo XVIII el ejército borbónico era un fanático consumidor de este producto, y, según las ordenanzas, el chocolate estaba presente en los menús de las academias militares de ese siglo: «Para desayuno de cada cadete y oficial de compañía se dará onza y media de chocolate con un cuarterón de pan». Y cuando la tropa estaba de guarnición en los cuarteles también se tomaba usualmente chocolate. El cuerpo de alabarderos, la guardia personal del monarca, era llamado, con envidia, «los chocolateros», pues al ser un cuerpo mimado y de élite tomaba mucho chocolate.

Desde la época de los descubrimientos, a partir del siglo XV, el chocolate ha tenido un papel dentro del tejido económico y social de la Ciudad Condal. De esta manera, el puerto de Barcelona actuó como punto de partida del producto para su comercialización y difusión por Europa.

Con esta iniciativa, el Gremio de Pastelería de Barcelona pretende:

- Desarrollar un proyecto cultural singular que favorezca la divulgación de la historia de la pastelería y la chocolatería de calidad, e

- Impulsar un instrumento al servicio de la revalorización de la tradición chocolatera y pastelera de Cataluña.

Con algo más de diecisiete años de existencia, el Museu de la Xocolata se ha consolidado como uno de los espacios más atractivos para la comunidad educativa. Cada año, más de 27.000 escolares de todas las etapas educativas visitan sus instalaciones y realizan algunas de sus propuestas pedagógicas: talleres, visitas guiadas, experiencias a través del chocolate, etc.

A la luz de lo investigado hasta el momento, y teniendo presente mi posicionamiento en cuanto a la finalidad de la didáctica de las ciencias sociales, se propone, llegados a este punto, una intervención educativa basada en un *problema social relevante* o *cuestión socialmente viva*,⁸ cuya finalidad sería fomentar la formación del pensamiento social crítico de los alumnos y alumnas de primaria, de manera que se les pueda dotar de instrumentos para desarrollar su propio pensamiento crítico, dotándoles de recursos y competencias para saber tomar decisiones sociales, resolver los problemas de la vida cotidiana y ejercer su protagonismo de manera consciente, constructiva y responsable (Pagès y Santisteban, 2012).

En este sentido, el material didáctico para esta intervención educativa ha sido diseñado y creado para ser aplicado en un contexto educativo concreto: el *Museu de la Xocolata* de Barcelona. Por lo tanto, esta propuesta educativa pretende conectar dos contextos educativos diferentes: por un lado, un colegio de educación primaria, y por otro lado, una institución educativa no formal, un museo. Por esta razón, es importante decir que una de las principales ideas de este proyecto ha sido promover el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas en el contexto más formal (la propia aula) y en el centro patrimonial. Al dibujar este material educativo será posible verificar si el proceso de aprendizaje de las ciencias sociales, desarrollado a partir de *problemas sociales relevantes*, permite a los servicios didácticos de los museos trabajar con un enfoque que fomente el pensamiento crítico de los alumnos.

⁸ Según se consulte bibliografía de tradición anglosajona o más actual, las propuestas críticas desde el ámbito francófono.

5.1.2. EL CONTEXTO DE LA EXPERIMENTACIÓN: UNA ESCUELA DE BADIA DEL VALLÈS

Este material ha sido aplicado durante el mes de febrero de 2017 en una escuela catalana de educación infantil y educación primaria, Las Seguidillas, situada en la ciudad de Badia del Vallès, dentro del área metropolitana de Barcelona. Es uno de los municipios con mayor densidad de población del país y uno de los más jóvenes de Cataluña. Además, es la localidad con la renta familiar más baja de Cataluña.

Badia del Vallès es una localidad ideada desde el Instituto Nacional de la Vivienda en 1961, que decidió construir un parque con más de 11.000 pisos sociales. En sus orígenes, fue llegando gente de diversos puntos de España con dificultades para adquirir vivienda. Este flujo migratorio de finales de los años sesenta tuvo un gran impacto sobre el territorio. En la actualidad continúa siendo un municipio con problemas económicos y sociales; de hecho, el paro roza el 20%, y sobre el 30% de las familias reciben ayuda de los servicios sociales.

Con una población de algo más de 13.000 habitantes, casi el 6% es extranjero. De hecho, en Badia del Vallès conviven dos flujos migratorios: el primero y más intenso es el de la salida de población joven, y el segundo, la entrada de familias con hijos. En Badia del Vallès hay presentes muchas nacionalidades, alrededor de 51 países, aunque casi el 54% son de Marruecos, seguidos por los latinoamericanos.

La escuela, inaugurada en el curso escolar 1975-1976, cuenta con una importante presencia de población extranjera o con orígenes diversos, y tiene dos líneas en todos los cursos de educación infantil y primaria. El centro ha mantenido contacto con el Museo de la Xocolata durante años, lo que ha permitido tener una visión más amplia a la hora de aplicar el material, en tres grupos-clase de 5.º de primaria: un grupo de 21 alumnos y dos grupos de 22 alumnos cada uno.

Conviene señalar que ha habido limitaciones en términos de espacio y tiempo que han condicionado el material de mi intervención educativa. Se ha dispuesto únicamente de 6 horas para poder trabajar la propuesta educativa, pues las tutoras de los diferentes grupos-clases condicionaron su colaboración a esta premisa, dado que suponía una «ruptura» en sus programaciones.

5.1.3. EL PROBLEMA SOCIAL RELEVANTE

El punto de partida ha sido problematizar el contenido que se exhibe y plantea en el Museo de la Xocolata: «¿Puede todo el mundo comer chocolate?».

El valor pedagógico de esta pregunta generadora de reflexión o *problema social relevante* se basa en que:

- fomenta un conocimiento comprensivo, aplicado, analítico y creativo;
- potencia una forma de pensar crítica e inconformista;
- motiva la curiosidad;
- es el punto de partida para el descubrimiento y para la construcción de conocimiento;
- es imprescindible para aprender a cuestionar;
- contribuye a la autonomía del pensamiento;
- genera capacidad de solucionar problemas;
- favorece la creatividad y la búsqueda de alternativas;
- se basa en el hecho de que aprender a preguntar es esencial para el desarrollo de las competencias básicas: aprender a aprender, iniciativa y autonomía personal, competencia ciudadana...; y
- trabajando a partir de *problemas sociales relevantes* se da la oportunidad al alumno o alumna de interpretar la realidad con el fin de actuar en ella.

He tenido presente el hecho de plantear una situación problemática que es relevante para el alumnado, siendo un tema actual y cercano a su contexto social para dotar de significatividad la propuesta educativa.

El proceso de aprendizaje se encuentra estructurado en diferentes fases: una primera fase de exploración e introducción, para realizarse en el aula; otra de estructuración, para llevarse a cabo en el propio Museo de la Xocolata y, finalmente, una de aplicación,

nuevamente en el aula. A partir de este ciclo de aprendizaje, la idea es que el alumno progrese en su proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la reconstrucción de conocimientos y significados.

Es importante decir que esta metodología tiene una mirada transversal hacia el aprendizaje, es decir, el contenido que se trabajará integra diferentes áreas de conocimiento que se encuentran interconectadas, ya que están contextualizadas en la realidad social, una realidad en la que las diferentes disciplinas están también interrelacionadas.

En este sentido, el lenguaje ha jugado un rol muy importante a lo largo del proceso de aprendizaje, ya que para poder llevar a cabo esta reconstrucción de significados y conocimientos ha sido necesario dar lugar al diálogo para poder compartir e intercambiar conocimientos. El lenguaje, por lo tanto, posibilita llevar a cabo un proceso social que, en consecuencia, permite realizar ese proceso interno de reconstrucción de esquemas mentales, significados y conceptos. La idea de todo esto será, finalmente, construir nuestro propio pensamiento crítico.

Este proceso de aprendizaje debe partir de las ideas y conocimientos previos del alumno, aportándoles nueva información que les permita comprenderla e interpretarla para generar, a su vez, nuevo conocimiento. Los objetivos didácticos irán de lo más simple a lo más complejo, ya que, siendo el alumno el que está situado en el centro del proceso de aprendizaje, será necesario hacer que progrese en sus conocimientos y habilidades haciendo un uso de ellas para transformar su conocimiento.

El contenido ha sido seleccionado a partir de siete *conceptos sociales clave*. Estos conceptos sirven para evaluar la selección de contenido de carácter social teniendo en cuenta diferentes aspectos: su significatividad para el alumno, su relevancia para las ciencias, la posibilidad de actuación ciudadana, su interdisciplinariedad y que nos permita generar nuevo conocimiento y entender nuestra sociedad.

Teniendo presente que el material educativo se ha aplicado en el Museo de la Xocolata, el *problema social relevante* se ha desarrollado a partir de la problematización del contenido que se expone en el mismo.

La pregunta «¿Puede todo el mundo comer chocolate?» ha dirigido todo el proceso de aprendizaje de los alumnos. Parece una pregunta muy simple para un niño, pero se ha reflexionado mucho con la idea de que la problematización del contenido fuera cercana y significativa para el alumno y permitiera la introducción de otras preguntas, para analizar, con posterioridad, las representaciones sociales del alumnado sobre este tema:

- ¿De dónde proviene el chocolate? ¿Cuáles son sus orígenes?
- ¿Qué países son los principales consumidores de chocolate? ¿Cuáles son los países que compran el cacao?
- ¿Qué quiere decir *globalización*?
- ¿Quién fija el precio del cacao?
- ¿Cuáles son las condiciones de trabajo en los países donde se cultiva el cacao?
- ¿Qué quiere decir ser responsable o crítico cuando consumimos o compramos chocolate?

Responder a estas preguntas ha sido el objetivo principal para los alumnos a lo largo de su proceso de aprendizaje. Es importante destacar que el material educativo ha sido diseñado como un recurso *scaffolding*,⁹ para que el alumno sea capaz, no únicamente de responder a la pregunta, sino también de encontrar soluciones al *problema social* planteado. Para trabajar el *problema social* se han diseñado varias actividades que promueven el pensamiento crítico del alumno, queriendo retarles en su proceso de aprendizaje. De este modo, cada una ha sido diseñada para ser correspondida al nivel de conocimientos y aprendizaje del alumno, y teniendo en cuenta a la vez los objetivos de aprendizaje marcados por el currículo del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya.

Por otra parte, este material educativo promueve la interacción social, trabajando en las diferentes actividades de una manera cooperativa, en pequeños grupos y con todo el grupo-clase. En este sentido, los alumnos han tenido la oportunidad de intercambiar conocimiento y diferentes puntos de vista e ideas a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. De igual modo, el material fomenta el sentido de la responsabilidad y la autonomía.

Teniendo en cuenta las competencias y aspectos del currículo que se trabajarán con este material educativo, se introducirán conceptos de tiempo histórico, como la simultaneidad, el cambio y la continuidad, y la causalidad. Por otra parte, se dará la

⁹ El *scaffolding* o *andamiaje* son aquellas estructuras, actividades o estrategias de apoyo que el profesor aporta para que el alumno construya el conocimiento.

oportunidad de sensibilizar a la comunidad educativa a través del *problema social relevante*, participando en su entorno inmediato mediante el desarrollo de responsabilidad personal, comprometida con problemas sociales actuales. Su pensamiento crítico será construido para promover la interacción social, que les permita practicar el diálogo, ser empáticos con las demás ideas y trabajar de forma cooperativa. De esta manera, la idea es hacerles valorar la diversidad como fuente de riqueza personal y colectiva, para que todos ayuden a mejorar y transformar la sociedad.

Los alumnos han tenido que identificar, describir y analizar la situación económica y social de diferentes países del mundo reflexionando sobre los aspectos ambientales de cada país. Es decir, interpretando el espacio geográfico como resultado de la interacción entre los elementos naturales y sociales. La idea es hacerles reflexionar sobre sus conocimientos con el fin de proponer alternativas al *problema social relevante*. Además, fomentando la discusión de todo el grupo serán capaces de entender que existen diferentes puntos de vista de un mismo acontecimiento, fenómeno o problema, lo cual permitirá el desarrollo del pensamiento crítico.

Por todo esto, se puede decir que, a partir de este *problema social*, el alumno reflexionará sobre su propio conocimiento para sugerir propuestas o alternativas. Se trabajan diferentes competencias en relación con las ciencias sociales: tiempo histórico, espacio geográfico y ciudadanía. Tal y como se ha explicado anteriormente, el debate y la discusión serán imprescindibles a fin de promover el pensamiento crítico del alumnado.

5.1.4. EL MATERIAL EDUCATIVO

El material ha sido concebido como un recurso educativo que tiene tres momentos claramente diferenciados: una primera fase de exploración/introducción, que se realizó en el propio centro escolar; una fase de estructuración, en el Museo de la Xocolata, y una última fase de aplicación, nuevamente en la escuela. Existen, así, tres actividades principales que permitirán a los alumnos trabajar las destrezas cognitivas, pasando de las más básicas (LOTS, *Lower-Order-Thinking Skills*) a las más complejas (HOTS, *Higher-Order-Thinking Skills*).

El material educativo se basa, como se ha señalado anteriormente, en el modelo crítico de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. El objetivo principal es fomentar el pensamiento crítico de los niños, para que reflexionen alrededor de los problemas planteados y adopten posiciones como ciudadanos activos para buscar posibles

soluciones y desarrollen propuestas de mejora. Por lo tanto, los diferentes objetivos de enseñanza se centrarán en hacer pensar a los alumnos para, posteriormente, reflexionar sobre sus conocimientos de acuerdo con el *problema social relevante* y así buscar propuestas de mejora para la situación social actual.

Por último, hay que añadir que el material permitió trabajar tres competencias principalmente: la competencia comunicativa/lingüística y audiovisual, la competencia social y cívica y la competencia sobre el conocimiento y la interacción con el medio ambiente, fomentando, por otra parte, las capacidades cognitivo-lingüísticas como contenido procedimental, ya que la comunicación oral y escrita es esencial para enseñar y aprender ciencias sociales y las competencias lingüísticas de describir, explicar, justificar, interpretar y, especialmente, la capacidad para la argumentación forman parte de los fundamentos de la convivencia democrática.

Las competencias básicas de una formación democrática son las que favorecen la autonomía de las personas para tomar decisiones y compromisos y de esta manera, como afirma Montserrat Casas (2005:9), «defender los derechos y deberes de la ciudadanía y potenciar la cooperación, la participación, el respeto, el diálogo y la cooperación».

El contenido ha sido seleccionado a partir de los *conceptos sociales clave* (Benjamin, 1997 y 1999). Estos conceptos sirven para evaluar la selección de contenido de carácter social teniendo en cuenta diferentes aspectos: su significatividad para el alumno, su relevancia para las ciencias, la posibilidad de actuación ciudadana, su interdisciplinariedad y que nos permita generar nuevo conocimiento, así como entender nuestra sociedad desde una perspectiva crítica.

Las características de estos *conceptos sociales clave* son, en primer lugar, su transdisciplinariedad y relevancia desde las diferentes ciencias sociales. Por otra parte, son capaces de estructurar y generar conocimiento y permiten explicar la realidad actual y ser útiles en la práctica para alcanzar los objetivos del currículo de ciencias sociales.

La organización de contenidos utilizando los *conceptos sociales clave* permite seleccionar aquellos contenidos que facilitan a los alumnos adquirir esquemas útiles para el estudio y la interpretación de los problemas sociales más relevantes, así como facilitar marcos de referencia para aproximarse a la comprensión del mundo actual.

Cada concepto se centra en una perspectiva de análisis y de entendimiento del mundo. Son diferentes aspectos interpretativos que facilitan la comprensión global de la sociedad, aportando una capacitación democrática para la acción política.



Curso	5.º primaria	Áreas de conocimiento	Ciencias sociales / Ciudadanía y lengua	Horas	6
Problema social relevante	«¿Todos podemos comer chocolate, alrededor del mundo?»				
Competencias básicas	Concreciones	Objetivos		Criterios de evaluación	
Competencia comunicativa/ lingüística y audiovisual	C5. Usar el diálogo como herramienta de entendimiento y participación en las relaciones entre personas.	1. Identificar la organización social teniendo en cuenta el espacio geográfico. (C3.)		1. Asigna diferentes espacios geográficos, así como sus condiciones ambientales, mediante el uso de representaciones cartográficas, para entender diferentes situaciones sociales y económicas.	
Competencia social y cívica	C11. Adoptar hábitos sobre la adquisición y uso de bienes y servicios, teniendo conocimiento científico y social para ser un/a consumidor/a responsable. C7. Analizar el entorno de manera ética para encontrar soluciones alternativas a los problemas.	2. Entender la interdependencia socioeconómica entre países a causa de la globalización. (C2.)		2. Explica la situación social actual teniendo en cuenta el pasado, el presente y el futuro. Identifica los diferentes medios y transportes para entender el mundo global. 3. Identifica las implicaciones éticas en la sociedad para participar en ella, buscando soluciones a los problemas sociales relevantes.	
Competencia sobre el conocimiento e interacción con el medio ambiente	C2. Interpretar el presente a partir del análisis sobre cambios y continuidades a lo largo del tiempo para entender la sociedad en que vivimos. C3. Interpretar el espacio a partir de diferentes representaciones para situarse y desplazarse. C5. Evaluar problemas sociales relevantes, interpretando sus causas y consecuencias para valorar futuras propuestas de mejora.	3. Debatir sobre la explotación infantil teniendo presentes principios y valores democráticos. (C5.) (C5.) 4. Valorar el consumo responsable de chocolate, siendo consciente de la situación social actual para mejorarla en el futuro. (C5.) (C5.) 5. Reafirmar la participación ciudadana y la iniciativa personal en relación con los problemas sociales relevantes. (C5.) (C5.) (C11.) (C7.)		4. Encuentra diferentes alternativas/soluciones al problema social relevante. 5. Propone posibles soluciones para mejorar la situación social, defendiendo esta idea con diferentes argumentos.	

Tabla de elaboración propia.

Estos siete conceptos clave son:

- 1) *Racionalidad/irracionalidad*: se centra en el estudio de la causalidad de los hechos, situaciones o fenómenos sociales y de las actuaciones de las personas de manera individual o colectiva.

¿Por qué así? ¿Cuáles son las causas y las consecuencias? A través de este concepto educamos en el pensamiento racional, en la relatividad de las valoraciones y en la capacidad crítica de las interpretaciones.

- 2) *Identidad/alteridad*: trabajar el concepto de que convivimos con los otros permite tomar conciencia de las capacidades, creencias e intereses propios, como también conocer los de los demás. Permite desarrollar el sentido de la tolerancia y el respeto a los otros.

¿Cuál es mi realidad o situación? ¿Cuál es la del resto? Educamos en la autoconciencia y la empatía.

- 3) *Creencias y valores*: las personas y los grupos actúan según unos códigos éticos que se han conformado a partir de creencias y una serie de valores. No hay, por lo tanto, verdades absolutas, y los sistemas de valores entre personas diferentes y entre grupos diferentes a menudo no coinciden.

¿Qué valores hay presentes? ¿Qué determinada visión del mundo orientamos? ¿Podemos convivir aunque pensemos de forma diferente? Se educa en el diálogo y el consenso para favorecer la convivencia.

- 4) *Diversidad/desigualdad*: la diversidad entendida como riqueza cultural y la desigualdad, como injusticia social. Cuando la diversidad se jerarquiza porque alguien se apropia de la función de controlarla, se puede convertir fácilmente en desigualdad.

¿Qué diferencias hay? ¿Cuáles son los aspectos positivos? ¿Y los negativos? ¿Se generan desigualdades? ¿Cuáles? Supone tomar conciencia y actuar para reducir o paliar las desigualdades y las injusticias, tanto en el aspecto individual como en el colectivo. Se educa en el respeto a la diferencia y el compromiso contra la injusticia.

- 5) *Cambio/continuidad*: pretende introducir un nivel de análisis que facilite comprender que las cosas no han sido siempre igual y que pueden continuar cambiando.

¿Siempre ha sido igual? ¿Por qué ha cambiado a lo largo del tiempo? ¿Qué es lo que se mantiene igual? ¿Por qué? Educamos en la responsabilidad y el compromiso para que las generaciones futuras hereden un mundo mejor y para alejar actitudes de intransigencia y de dogmatismo.

- 6) *Organización social / poder*: la sociedad se organiza de muchas maneras para defender los intereses comunes. Se pretende centrar en la comprensión de la organización de la sociedad y facilita la comprensión de las estructuras de poder y de organización política de los Estados.

¿Cómo nos organizamos las personas? ¿Por qué nos organizamos de una determinada manera? ¿Cuáles son los derechos y los deberes? Educamos en la toma de decisiones y en la intervención ante los problemas sociales.

- 7) *Interrelación/conflicto*: los hechos sociales únicamente se pueden estudiar desde la perspectiva de las relaciones entre personas, colectivos, países... Las personas y grupos se necesitan para convivir, para compartir y, a menudo, de esta relación surgen conflictos. Trabajar desde esta perspectiva facilita la comprensión de las interrelaciones y facilita el estudio del origen de los conflictos.

Las personas y los grupos se comunican y se interrelacionan. Educamos en el sentido de la cooperación, de la solidaridad, del intercambio y de la interdependencia.

PROBLEMA SOCIAL RELEVANTE	«¿PUEDE TODO EL MUNDO COMER CHOCOLATE?»
CONCEPTOS SOCIALES CLAVE	
Racionalidad/irracionalidad	Cuestión: <i>¿Por qué existe explotación infantil en el proceso de producción del chocolate?</i>
Identidad/alteralidad	Cuestión: <i>¿Recibes educación/formación? ¿Y los niños y niñas en Costa de Marfil? ¿Necesitas trabajar para ayudar a tu familia? ¿Y los niños y niñas de Costa de Marfil, necesitan trabajar?</i>
Creencias/valores	Cuestión: <i>¿Crees que los niños y niñas tienen que trabajar en las plantaciones de cacao? ¿Por qué hay personas que lo permiten?</i>

PROBLEMA SOCIAL RELEVANTE	«¿PUEDE TODO EL MUNDO COMER CHOCOLATE?»
Diversidad/desigualdad	Cuestión: ¿Por qué la mayoría de nosotros compramos <i>chocolate de una compañía multinacional</i> , en lugar de una organización de comercio justo?
Cambio/continuidad	Cuestión: ¿El chocolate ha sido siempre un producto para consumo diario? ¿Quién comerá chocolate en el futuro?
Organización social / poder	Cuestión: ¿Quién fija el precio del cacao, el productor o el comprador? ¿Por qué?
Interrelación/conflicto	Cuestión: ¿Por qué el cacao relaciona diferentes países? ¿Por qué hay una situación de interdependencia entre estos países?

Tabla de elaboración propia.

«¿Puede todo el mundo comer chocolate?». Esta será la cuestión que guiará el proceso de aprendizaje de los alumnos y, tal y como se puede observar, es una pregunta que puede parecer muy fácil de responder por un niño a simple vista. Sin embargo, a la hora de pensar cuál podría ser el *problema social relevante* se ha querido formular una cuestión próxima, pero con una lectura global, un planteamiento cercano al alumno, es decir, a partir de algo tan cotidiano para un niño como el hecho de comer chocolate, pero que pueda servir para introducir otras problemáticas sociales. Se crea, de este modo, una conexión entre la realidad del niño y los diferentes contenidos que se introducirán a partir de este material. Se parte, pues, de «lo conocido» hacia lo «desconocido», lo que permite potenciar la interactividad a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, se consigue acercar al alumno al *problema social relevante* y, en consecuencia, el proceso de aprendizaje que se llevará a cabo será mucho más significativo.

Responder esta pregunta es el objetivo de aprendizaje del alumnado a lo largo de su proceso de construcción de conocimiento. En este sentido, es importante decir que el material didáctico diseñado pretende ser un recurso a través del cual el alumnado pueda ser resolutivo en su proceso de aprendizaje y que, al finalizar, no tan solo pueda responder a la cuestión planteada al inicio, sino que también sea capaz de reflexionar sobre la misma y trate de buscar posibles soluciones para el *problema social relevante*.

5.1.5. LAS ACTIVIDADES

Este material didáctico ha sido concebido como un recurso educativo que pretende regular el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos a través de un enfoque crítico de las ciencias sociales y partiendo de una *cuestión socialmente viva*, y se ha diseñado para ser aplicado en tres momentos claramente diferenciados:

- una primera fase de exploración/introducción;
- una fase de estructuración; y
- finalmente, una fase de aplicación.

De este modo, se han diseñado tres actividades que se corresponden con cada uno de estos momentos. Por otro lado, estas tres actividades también se llevan a cabo en diferentes espacios. Es decir, para introducir a los alumnos en el tema, se ha desarrollado una actividad de introducción/exploración que tiene lugar en el colegio. La segunda actividad se ha desarrollado en el Museo de la Xocolata para continuar con la fase de estructuración. Finalmente, la tercera y última parte del proceso de aprendizaje ha tenido lugar nuevamente en el colegio, como actividad de aplicación. A través de esta actividad los alumnos han aplicado el conocimiento adquirido a lo largo de su proceso de aprendizaje: una producción final en diferentes formatos.

5.1.5.1. Actividad de introducción y exploración (en el aula)

La primera parte de la intervención educativa tiene como objetivo introducir a los alumnos en el tema, permitiéndoles descubrir por sí mismos lo que aprenderán a lo largo de su proceso de aprendizaje. Esta actividad empieza planteando a los niños la cuestión principal en torno al *problema social relevante*:

«¿Puede todo el mundo comer chocolate?»

A partir de esta primera actividad podemos saber cuál es el conocimiento previo del alumno y, del mismo modo, él podrá ser consciente de su propio conocimiento y punto de partida al inicio de este proceso de aprendizaje.

Esta primera parte de la actividad se realiza con todo el grupo-clase para promover la interacción entre todos los niños, haciendo posible que compartan ideas y conocimientos con el objetivo de que al inicio del proceso de aprendizaje todos estén, más o

menos, en el mismo nivel de aprendizaje, ya que después de compartir sus ideas previas, todos tendrán el mismo conocimiento sobre el tema.

El material diseñado¹⁰ para esta primera fase de la intervención contiene cinco pequeños dossieres con información relativa al chocolate:

- Un primer dossier con información sobre el origen del producto, un breve recorrido histórico hasta su llegada a Europa y las características físicas del fruto.
- Un segundo dossier con información sobre los principales consumidores de chocolate en el mundo, el consumo de cacao alrededor del planeta y las principales industrias de chocolate que se reparten toda la producción de cacao a nivel mundial.
- Un tercer dossier sobre la globalización del mercado del cacao.
- Un cuarto dossier que recoge aspectos sobre las relaciones de intercambio desigual y dependencia comercial y sobre la ley de la oferta y de la demanda como factores clave en el precio del cacao.
- Finalmente, un quinto dossier que ilustra sobre las condiciones de trabajo en los países productores de cacao, la explotación de los trabajadores y de los niños, las desigualdades entre el primer mundo y los países en vías de desarrollo, y el comercio justo como sistema comercial solidario y alternativo al convencional.

El objetivo es que después de la discusión inicial en gran grupo, que ha de permitir detectar los conocimientos y el nivel previo del que partía el mismo, se dividirá a los alumnos en cinco grupos de expertos, que darán respuesta a las preguntas formuladas en cada uno de los dossieres. Los alumnos desarrollarán el rol de pequeños investigadores o detectives a lo largo de su proceso de aprendizaje, ya que el objetivo es que aprendan a partir de la recopilación e interpretación de la información proporcionada a partir de este material.

Para ello, es necesario que discutan en pequeño y gran grupo sobre esta información y que, en consecuencia, ello les permita ampliar sus conocimientos sobre el tema, utilizando sus capacidades cognitivo-lingüísticas. Cada uno de estos pequeños grupos de

¹⁰ Ver el material diseñado para la primera fase de la intervención en el apartado de Anexos.

expertos investiga en torno a un minitema, trabajando de manera cooperativa. Esta segunda parte de la actividad está basada en la metodología Jigsaw.

El método Jigsaw es una técnica de cooperación para la resolución de múltiples conflictos que ha sido aplicada al aprendizaje con resultados positivos. En la técnica, también llamada «del rompecabezas», cada pieza (estudiante) es esencial para la realización y la comprensión de las tareas a superar. El hecho de convertir a cada estudiante en esencial para la resolución del problema es lo que provoca una mayor implicación en el alumnado y, por tanto, mejores resultados globales, constituyendo así una estrategia eficaz de aprendizaje.

Es especialmente útil para las áreas de conocimiento en las que los contenidos son susceptibles de ser «fragmentados» en diferentes partes. Este método favorece la interdependencia de los alumnos, ya que la información se les da distribuida en partes (tantas como componentes del equipo hay), como si fuesen las piezas de un rompecabezas. Cada alumno obtiene una parte de la información necesaria para realizar la tarea, convirtiéndose en «experto» de su pieza del puzzle o parte de conocimiento. Los miembros del equipo son responsables de conocer a fondo la información que les corresponde, aprenderla y enseñarla y aprender la información presentada por los otros miembros del equipo. El uso de esta técnica permite:

- Mejorar el aprendizaje cooperativo
- Fomentar una actitud positiva entre los miembros del grupo
- Aumentar el rendimiento escolar
- Favorecer el aprendizaje significativo y autodirigido
- Fomentar el estudio de una materia, de forma que el alumnado no memorice, sino que madure el conocimiento
- Desarrollar la solidaridad y el compromiso cívico entre el alumnado
- Desarrollar habilidades sociales para relacionarse con el grupo y exponer de forma asertiva el propio punto de vista
- Fomentar la autonomía en el aprendizaje

- Atender la diversidad de intereses, valores, motivaciones y capacidades del alumno.

La idea es que cada grupo de alumnos aprenda algo diferente para después compartirlo con el resto de los compañeros de clase, exponiendo brevemente delante de los demás su pequeña investigación. Haciendo esto, se pretende fomentar la interacción entre los alumnos a partir del intercambio de información, lo que les permitirá enriquecer su proceso de aprendizaje construyendo nuevo conocimiento entre todos, es decir, de manera cooperativa.

Por otro lado, el propósito de hacerles aprender de esa manera es hacerles sentir más comprometidos en su proceso de aprendizaje. Los alumnos son los que tienen que buscar información para desarrollar sus conocimientos sobre el tema. Por lo tanto, el papel del maestro no es «ser el experto», sino limitarse a ayudar a los alumnos a construir nuevo conocimiento, guiándoles y orientándoles en este proceso.

Cada grupo dispone de un pequeño dossier, diferente al del resto y que contendrá información sobre el origen y el consumo mundial del chocolate (países productores y países compradores, globalización, interdependencia económica entre países, explotación de los trabajadores/niños y comercio justo).

Cada dossier contiene una última página en la cual se proporciona unas «instrucciones» con el objetivo de ayudar al alumnado en el proceso de aprendizaje. Estas instrucciones detallan cuál es la información principal que los alumnos tienen que extraer del dossier. Para ello, se formulan diferentes preguntas que podrán ser respondidas extrayendo la información necesaria proporcionada en el dossier. Cada uno de estos dossiers está compuesto por cinco páginas, aproximadamente, incluyendo mucha información gráfica.

A pesar de que la idea es la de trabajar en pequeños grupos cooperativos, cada alumno recibe su propio dossier a fin de poder disponer de las mismas posibilidades de aprendizaje en esta actividad de exploración. Aun así, la idea es que discutan y compartan ideas para poder exponerlas, posteriormente, como participantes de un mismo grupo.

Tal y como se ha dicho anteriormente, después de «investigar» en pequeños grupos de expertos, cada uno de estos grupos expondrá el tema de investigación ante el resto de los compañeros de clase, explicándoles lo que han aprendido sobre su tema de investigación.

A la hora de exponer, se espera que los alumnos usen sus propias palabras para explicar lo que habrán estado leyendo y discutiendo previamente en sus grupos cooperativos. Por eso, cuando trabajan dentro de los pequeños grupos cooperativos, necesitan organizarse trabajando de forma colaborativa para mejorar su presentación de grupo al resto de los compañeros de clase.

La idea es que al final de este trabajo en grupo se resuma toda la información que se haya compartido con el resto de los compañeros. El objetivo es hacer ver al alumno la conexión, la transversalidad de los temas, lo que les permitirá tener una visión mucho más global en torno al *problema social relevante*.

Por último, se ha diseñado un pequeño test con varias preguntas para ser respondidas de manera breve y que los alumnos deberán hacer de manera individual. El test lleva por nombre «¿Qué he aprendido hoy?». Está compuesto por ocho preguntas, todas ellas relacionadas con las cinco grandes temáticas y contenidos que aparecen en cada uno de los dosieres. Se trata de preguntas breves y muy concretas, como por ejemplo el origen del chocolate, qué quiere decir la globalización del mercado del cacao, cuáles son las situaciones de trabajo en los países productores de cacao, etc.

Este cuestionario¹¹ se ha diseñado con el fin de tener más evidencias a la hora de hacer el análisis de los resultados obtenidos después de haber aplicado el material didáctico. Además, en base a las respuestas de los alumnos en estos cuestionarios también es posible tener una idea más ajustada y precisa sobre el conocimiento que los alumnos han adquirido a lo largo de esta primera sesión, lo que permite adaptar mejor el diseño y la aplicación de la segunda parte del material, en la actividad de estructuración.

5.1.5.2. Actividad de estructuración (en el museo)

Para el segundo momento de la intervención educativa que se desarrolló en el Museo de la Xocolata, dos semanas después de la primera actividad, se diseñó un material consistente en un folleto de investigadores,¹² compuesto por dos hojas con diferentes preguntas y actividades que necesitan ser completadas a partir de la búsqueda de información en las diferentes salas de exposición del museo.

El gran reto era intentar dibujar un material con preguntas cuyas respuestas pudieran ser encontradas en el propio espacio del museo y que, a su vez, conectara de for-

¹¹ Ver el cuestionario diseñado en el apartado de Anexos.

¹² Ver el folleto de investigadores en el apartado de Anexos.

ma coherente con el trabajo previo desarrollado en el aula. El trabajo fue complejo, pues se tuvieron que tener en cuenta los diferentes recursos expositivos del museo, haciéndolos encajar, de forma transversal, con todo el contenido de esta propuesta educativa.

Ser consciente de lo que los alumnos pueden aprender al visitar el Museo de la Xocolata ha sido determinante, ya que la idea es hacerles aprender en torno al *problema social relevante*, desarrollando diferentes contenidos relacionados con el mismo.

Este material permitía el trabajo en pequeño grupo o de forma individual. Darles la oportunidad de elegir, en base a sus preferencias, puede ser una forma de hacerles sentir más partícipes en su proceso de enseñanza-aprendizaje y, consecuentemente, más motivados.

Esta segunda actividad promueve también la autonomía del alumnado, ya que en lugar de realizar la visita guiada tradicional son ellos mismos quienes, a partir del material didáctico, tendrán que buscar y seleccionar la información necesaria.

La finalidad de esta segunda actividad es profundizar en los conceptos e ideas que aprendieron a partir de la primera. Por este motivo, esta segunda parte se considera una actividad de estructuración, ya que los contenidos que los estudiantes están aprendiendo son los mismos que trabajaron previamente, pero en esta ocasión la actividad les hace ir más allá, teniendo que encontrar una respuesta a diferentes preguntas planteadas.

Como se ha dicho anteriormente, para responder a estas preguntas tenían que buscar información que se expone en los diferentes espacios y salas del museo. Sin embargo, actualmente el museo no incluye algunos de los contenidos que se quieren trabajar a lo largo de esta propuesta educativa. Por este motivo, se han creado diferentes pósters que serán expuestos para llevar a cabo la actividad, con el fin de incluir esta información totalmente necesaria para trabajar en torno al *problema social relevante*.

Una vez más, el papel del maestro en esta segunda actividad se basa en la idea de que ha de ser una ayuda para el niño en su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, si es necesario podrá guiar al alumno y proporcionarle ayuda, pero siempre teniendo en cuenta que tiene que ser el alumno quien construya su propio conocimiento.

Desde el principio se pretende que el rol del alumno sea el de indagar, convirtiéndose en un pequeño experto en torno al *problema social relevante*. Esta idea también se

aplica en esa segunda parte, porque de nuevo el profesor ya no es el experto que guiará al alumno en el museo y le proporcionará información, sino que serán ellos mismos quienes busquen la información adecuada para poder completar su «folleto de investigador».

El material se ha diseñado en base a dos grandes cuestiones o problemas: «¿Por qué la empresa Nestlé tiene tantas tierras de cultivo de cacao en Costa de Marfil?» y «¿Por qué la empresa de chocolates Nestlé hace trabajar a los niños y niñas en sus tierras de Costa de Marfil y no en Suiza?».

El folleto de investigador cuenta con material adicional, como mapas físicos para localizar geográficamente las zonas de Suiza, Costa de Marfil, Brasil, Malasia... Por lo tanto, permite trabajar contenidos del área de conocimiento del medio social y cultural, como también contenidos sobre renta económica de los países ricos y países en vías de desarrollo o temas de justicia social, entre otros.

Esta segunda parte también terminará con toda una discusión de grupo, ya que las ideas que se exponen serán importantes tanto para el maestro como para los alumnos. La idea es que, creando ese momento para compartir opiniones e impresiones, así como conocimiento, el maestro puede saber exactamente en qué nivel del proceso de aprendizaje están los estudiantes. Así pues, siendo consciente de ello, podrá adaptar, si fuera necesario, el enfoque en la tercera y última actividad. Además, este tipo de discusión será útil para el alumnado, a fin de regular su aprendizaje mediante la autoconsciencia y la reflexión sobre su propio conocimiento.

Es importante decir que esta segunda parte del material educativo permite al alumnado ser partícipes en el diseño de la última actividad. Es decir, en la última pregunta del folleto se pide a los alumnos que sugieran diferentes ideas o propuestas de acción para mejorar la situación social actual teniendo en cuenta el *problema social relevante*. De acuerdo con estas ideas y propuestas se podrá diseñar la tercera parte de la actividad, en la que se llevarán a cabo dichas propuestas.

5.1.5.3. Actividad de aplicación (en el aula)

Después de haber introducido el tema a través de una actividad exploratoria y haber diseñado posteriormente una actividad de estructuración en el museo, esta tercera parte del material educativo consiste en una actividad de aplicación, para ser desarrollada nuevamente en el centro educativo.

Esta actividad se desarrolla en la escuela, como la primera parte del material educativo. Sin embargo, en esta ocasión la tarea de los niños consiste en la creación de tres producciones finales diferentes: anuncios, pósteres y cartel informativo, cuyos objetivos principales son fomentar la conciencia de toda la comunidad educativa (el centro escolar) en relación con el *problema social relevante*, con el objetivo de mejorar la situación social, actuando en su contexto más inmediato. Estas tres producciones son un gran póster, algunos folletos informativos y anuncios. Como ya se ha comentado, estas producciones son el resultado de las diferentes propuestas de acción que los alumnos proponen en la última pregunta del folleto de investigadores, durante la segunda actividad.

De este modo, cada grupo-clase tiene que desarrollar diferentes folletos informativos que deberán ser repartidos al resto de clases del colegio, así como un anuncio y parte del gran póster. Para ello, se divide cada grupo-clase en tres subgrupos, siendo cada uno de ellos responsable de una producción diferente.

Para desarrollar esta actividad, se diseñaron tres textos orientativos¹³ para las producciones:

- «¿Cómo queremos que sean nuestros carteles para la escuela?» En la ficha de la actividad se hace constar el objetivo que perseguimos con el cartel, el contenido del mismo, se proporcionan algunos ejemplos y, finalmente, las características formales del cartel: con letras bien visibles, colorista, con imágenes, etc.
- «¿Cómo queremos que sea nuestro anuncio?» Se les proporciona a los alumnos el objetivo, en este caso hacer reflexionar a los miembros de toda la comunidad educativa de la Escola Las Seguidillas sobre la situación social en el mercado del cacao, y se les facilitan los ítems más importantes para la reflexión: globalización, condiciones de vida, injusticia, etc. Finalmente, se les explican los procesos a la hora de elaborar el anuncio: la preparación de un guion, las características del mensaje, la duración, etc.
- «¿Cómo queremos que sea nuestro mural para la escuela?» Sigue la misma estructura que el anterior: objetivos, ítems que se les sugieren y que deberían apare-

¹³ Ver el texto orientativo diseñado en el apartado de Anexos.

cer, y las características formales del mural: con título, vistoso, con letras grandes, mensajes claros e imágenes que lo acompañen.

La dinámica de la actividad se realizó por subgrupos. Se crearon tres grupos diferentes, formados por unos siete u ocho alumnos, que trabajaron de forma cooperativa en alguna de las producciones escogidas. Para desarrollar esta última actividad se pidió la complicidad de los tutores y tutoras responsables de cada grupo-clase, ya que hay un trabajo previo de reparto de material: cartulinas de colores, folios, papel de embalar, imágenes relacionadas con los temas trabajados, tijeras, pegamento, lápices, gomas y rotuladores y una cámara de vídeo.

Para realizar esta última actividad, se repartió a cada uno de los grupos el siguiente material: cartulinas de colores y folios blancos, papel de embalar, imágenes relacionadas con los temas trabajados, tijeras y pegamentos, lápices, gomas y rotuladores y una cámara de vídeo.

Finalmente, para concluir esta última sesión se propone a los diferentes grupos realizar una ronda de opiniones de manera abierta, haciéndoles reflexionar sobre la importancia de participar activamente en nuestra sociedad para mejorar la situación social actual. El objetivo de realizar esta última actividad es promover la autonomía de los niños, dándoles la oportunidad de participar en su contexto inmediato y a su vez llevando a cabo una actividad que les permita aprender al producir algo, *learning by doing* (Dewey, 1938/2010).

Por otro lado, la idea era que, a partir de los conocimientos y habilidades adquiridos durante las actividades, habían de poner en práctica estos nuevos conocimientos interactuando con la sociedad (contexto inmediato / colegio) para participar activamente en ella. Siguiendo el modelo crítico de enseñanza y aprendizaje, es extremadamente importante hacer que los niños sean el centro del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, mi papel como profesor/investigador durante las diferentes sesiones y actividades será únicamente el de guiar y facilitar el proceso de aprendizaje del alumno.

CAPÍTULO 6. Fase 3. Análisis de la intervención educativa diseñada

6.1. Análisis de los resultados y conclusiones de la intervención educativa

Una vez realizada la intervención educativa, el análisis de los resultados obtenidos se hará en tres bloques diferentes, que corresponden a las tres actividades y momentos de intervención que se han aplicado con los diferentes grupos de alumnos.

6.1.1. RESPECTO DE LA ACTIVIDAD DE INTRODUCCIÓN Y EXPLORACIÓN

Tal y como se ha explicado con anterioridad, el objetivo de esta primera actividad ha sido introducir a los alumnos en el *problema social relevante*, a partir de la exploración de los diferentes temas y contenidos que se engloban en él. El objetivo era situar la «temática y objeto de estudio» que estábamos a punto de iniciar, identificar el problema, formular los propios puntos de vista y reconocer los objetivos de trabajo. Esto nos ha posibilitado el diagnóstico de la situación inicial de cada alumno para concienciarse del punto de partida personal y la prognosis del grupo-clase, partiendo de situaciones reales, concretas y simples. Al final de esta primera sesión, los alumnos compartirían sus conocimientos con el resto de la clase en las diferentes presentaciones orales que se realizarían.

Esta actividad se ha llevado a cabo en los tres grupos-clase de 5.º de primaria, con un total de 65 alumnos y cinco profesores y profesoras, y los resultados obtenidos en cada aula han sido muy diferentes, como era de esperar.

La actividad de introducción y exploración empezó con el grupo C. Cuando llegamos al aula, los alumnos se mostraron muy receptivos, dispuestos a escuchar y curiosos por saber qué y cómo iban a trabajar en este material educativo.

Después de presentarnos, yo como investigador y una alumna del Grado de Educación Primaria de la Universitat Autònoma de Barcelona, que me ayudó en el proceso de implementación, la actividad se inició como estaba planeada, presentando al grupo de alumnos la cuestión a resolver a lo largo de este proceso de aprendizaje. La reacción

que tuvieron fue muy positiva, ya que pudimos observar como la gran mayoría de los alumnos participaban activamente, levantando la mano, aportando su opinión y compartiendo sus ideas y conocimientos previos sobre el tema.

Evidentemente, partir de un contenido muy cercano y significativo para ellos, como era el chocolate, conectó muy rápidamente con sus intereses. Después de esta primera parte, se explicó en qué consistía la actividad que iban a llevar a cabo, dividiéndolos para obtener los cinco grupos de pequeños expertos. Una vez divididos, se les entregó el material, los diferentes «minidosieres», de acuerdo con los diferentes temas.

Llegados a este punto, observé como algunos de ellos estaban bastante perdidos, sin tener del todo claro qué era lo que tenían que hacer, y fue necesario que los profesores les ayudásemos a iniciar la actividad, volviéndoles a explicar qué había que hacer. Tal vez las explicaciones no fueron lo suficientemente claras o bien no tenían el hábito de trabajar de la manera que se les estaba planteando.



Imagen que muestra uno de los grupos de expertos trabajando en uno de los dosieres

Por otra parte, observé que para los alumnos era bastante difícil trabajar en grupo, de manera cooperativa. Pude comprobar que cuando estaban preparando la presentación, en lugar de hacerlo de manera conjunta, muchos de los alumnos optaron por dividir la presentación en diferentes partes con explicaciones independientes. Así, observé que cada miembro del grupo estaba buscando la información que iba a tener que explicar al resto de los compañeros cuando hiciese la presentación oral. Lógicamente, mi rol como maestro fue hacerles entender que lo que tenían que hacer era preparar su presentación en grupo tal y como se les había indicado, de manera conjunta y cooperativa, pero a pesar de ello, cuando realizaron sus presentaciones pude ver como algunos de ellos solo sabían explicar algo en concreto, que era lo que se habían preparado previamente para exponer.

Por este motivo, es cierto que cuando se iniciaron las presentaciones orales de los alumnos en este primer grupo me decepcionó el hecho de que la mayoría de los grupos hiciesen explicaciones en las que parafraseaban la información del dossier que se les había entregado, o que incluso necesitasen leer del dossier lo que tenían que explicar. Por esa razón, pensé que probablemente no habían entendido lo que se esperaba que hiciesen. Ello me hizo modificar la manera en que introduciría la actividad con los dos grupos siguientes: dando instrucciones claras de qué y cómo deberían trabajar y el objetivo de las presentaciones.

Tuve dificultades, igualmente, para gestionar la actividad con este primer grupo, ya que necesitaron mucho tiempo para prepararse las presentaciones orales. Vi necesario darles margen y reducir lo que estaba planeado para llevar a cabo durante las presentaciones. El hecho es que finalmente tuvimos más tiempo del esperado, porque el profesor responsable del grupo había previsto darnos una hora y media para hacer la actividad. Gracias a esto, pudimos terminar todas las presentaciones, así como debatir en gran grupo sobre los temas que habían estado investigando a lo largo de la actividad. Lo cierto es que en los momentos de debate en gran grupo vi que todos los alumnos mostraban un interés muy grande por el *problema social relevante*, compartiendo sus ideas y opiniones e incluso empezando a pensar en posibles medidas de acción que ellos mismos podrían llevar a cabo.

Antes de acabar, entregamos a los alumnos los pequeños cuestionarios a realizar individualmente. Analizando sus respuestas, he podido ver cómo en general la mayoría de ellos habían aprendido las ideas clave de esta primera sesión. Es cierto que las respuestas han sido muy diferentes, es decir, ha habido alumnos que han respondido de manera mucho más simple y breve mientras que otros aportaban respuestas mucho más elaboradas, relacionando diferentes conceptos y aportando información adicio-

nal a la respuesta. Conviene señalar que no se hizo ninguna adaptación del material diseñado teniendo presente la posible diversidad y heterogeneidad del grupo, ya que no disponía de información previa al respecto; sin embargo, debería haber previsto ciertos materiales que se aproximaran y ajustaran al nivel de aprendizaje y punto de partida de cada alumno. Algo que me hizo reflexionar sobre la complejidad de diseñar propuestas educativas en contextos no formales de educación, ya que no se conocen las necesidades educativas ni a nivel grupal ni a nivel individual.

Al hacer la actividad con el grupo A, mis impresiones fueron muy diferentes. Con este grupo, los objetivos de aprendizaje se alcanzaron con éxito, ya que cuando hicieron las diferentes presentaciones orales pude ver que entendían la información que habían estado leyendo, siendo capaces de explicarla a sus compañeros. Además, todos los grupos hicieron sus presentaciones de manera grupal, es decir, interactuando entre ellos y ayudándose a la hora de explicar al resto de los compañeros lo que habían estado investigando. Para ello, utilizaron sus propias palabras y también se ayudaron del minidosier cuando fue necesario, para compartir algunos datos o información que consideraron importantes.



Imagen que muestra el momento de la presentación oral de uno de los grupos

Al preparar sus presentaciones los alumnos trabajaron de forma cooperativa, ya que todos estaban discutiendo sobre la información que estaban leyendo y a su vez debatían sobre lo que necesitaban explicar en su presentación. Conviene señalar que al explicar la actividad fui muy persistente explicitando que el objetivo era aprender algo y poder explicarlo con sus propias palabras, no solo leyendo la información del dossier que se les entregaba. Por esa razón, creo que la mayoría de los alumnos intentaron entender la información proporcionada, leyendo y observando los recursos gráficos para así poder explicarla al resto de la clase.

También les insistí en que tenían que trabajar en grupo y que esto significaba ser capaz de interactuar en la presentación oral, esperando que cada miembro del grupo fuera capaz de explicarlo todo acerca de su «minitema». De este modo, vi cómo interactuaban y cooperaban con el objetivo de preparar su presentación en grupo, para hacerla lo mejor posible.

De esta manera, la mayoría de los grupos hicieron unas buenas presentaciones en general, ya que sus explicaciones demostraban que habían entendido el contenido del dossier y fue así como demostraron ser capaces de empezar a hacer algunas pequeñas reflexiones, al encontrar conexiones entre los diferentes minitemas o el contenido que cada grupo había explicado. Además, hay que decir que la gestión del grupo fue muy fácil porque la maestra del grupo, antes de iniciar la actividad, les dijo que esperaba un buen comportamiento, demostrando lo bien que podían trabajar. En ese sentido, se hace evidente que la participación e implicación en la actividad por parte del maestro es muy importante para ayudar a que el desarrollo de la misma sea mucho más positivo. Para los alumnos es muy importante ver ese compromiso, ya que ellos en consecuencia también trabajan mucho mejor.

En cuanto a la gestión del tiempo, cabe decir que la actividad se desarrolló tal y como estaba prevista, en una hora. Antes de empezar a trabajar en los diferentes grupos de expertos, expliqué a los alumnos el tiempo del que dispondrían para preparar su presentación oral. Compartiendo esta gestión del tiempo con ellos, les hice estar más centrados en la tarea que tenían que realizar, trabajando de manera mucho más eficiente. Finalmente, tuvieron alrededor de cinco o diez minutos más de lo que esperaban para acabar de preparar las presentaciones, lo cual fue muy positivo para acabarlas todas y para completar el test individual.

Realicé la actividad con el último grupo. La actividad se desarrolló durante la última hora escolar, de 16:00 a 17:00 h, y creo, realmente, que esto condicionó el rendimiento

de los alumnos, ya que la mayoría se distraían más fácilmente cuando estuvieron trabajando en pequeños grupos cooperativos.

Al empezar la actividad, en gran grupo, la mayoría de ellos participaban activamente compartiendo sus ideas y conocimientos previos, y fue así como pude ver que la cuestión planteada, el *problema social relevante*, era algo muy atractivo para los alumnos y que provocó una gran curiosidad y motivación. Después de organizar a los alumnos en los diferentes grupos de expertos, la organización fue más difícil, porque estaban mucho más distraídos que los grupos de las anteriores aulas y porque en este caso el profesor mostró una menor implicación en el desarrollo de la actividad.

Me dispuse a explicarles la actividad de la misma manera que lo había hecho con el grupo anterior, ya que en este caso había funcionado muy bien. Sin embargo, la principal diferencia entre estos grupos fue que el grupo B necesitó mucho más tiempo para preparar sus presentaciones orales. Ayudar a los alumnos a trabajar de manera cooperativa fue algo que tuvimos que hacer desde el principio, porque observé que les era muy difícil trabajar en este modo de manera autónoma. Además, hubo que ayudar a los diferentes grupos de expertos a buscar y entender la información en los diferentes dossieres, organizándose como grupo para poder hacer las presentaciones posteriores. Este fue el motivo por el cual, en general, este grupo necesitó más tiempo para organizar sus presentaciones orales. A la hora de hacer las presentaciones en clase, pude comprobar cómo la mayoría de los grupos tenían un nivel muy aceptable del contenido que habían estado trabajando. Aun así, pude observar ciertas dificultades a la hora de poder expresarlo con sus propias palabras. Sin embargo, los grupos se ayudaron los unos a los otros, lo cual demostró la eficacia del trabajo cooperativo.

Tal y como ya he explicado, la gestión del tiempo con este grupo fue más difícil, porque necesitaron más tiempo para trabajar en los diferentes grupos cooperativos y por ello no fue posible terminar la última parte de la sesión como estaba planeada, haciendo el test individual. De todos modos, este test se le entregó al maestro para que los alumnos lo completasen en otro momento en clase.

Esta actividad ha sido clave para poder introducir el tema de una manera significativa y atractiva al alumnado, por una parte, y por otra para identificar el nivel de partida de los alumnos y el grado de adquisición del nuevo contenido, para adaptar, si fuera necesario, la actividad de estructuración que se realizaría días más tarde en el Museo de la Xocolata.

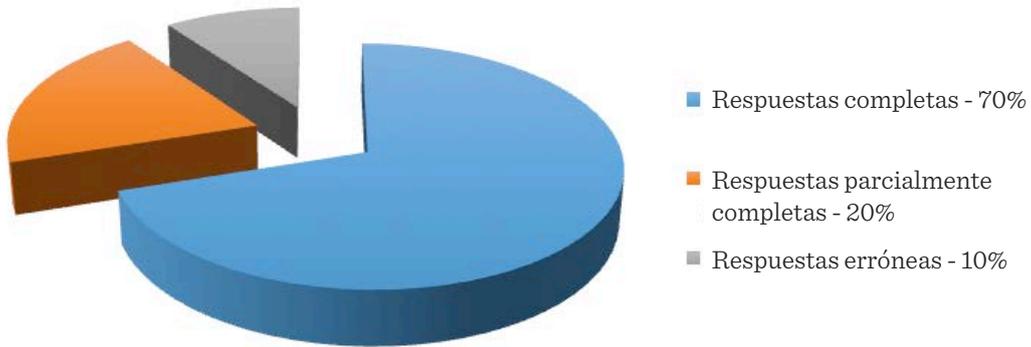


La imagen muestra el trabajo cooperativo realizado por un grupo de alumnos y alumnas durante la actividad de introducción y exploración en la Escola Las Seguidillas

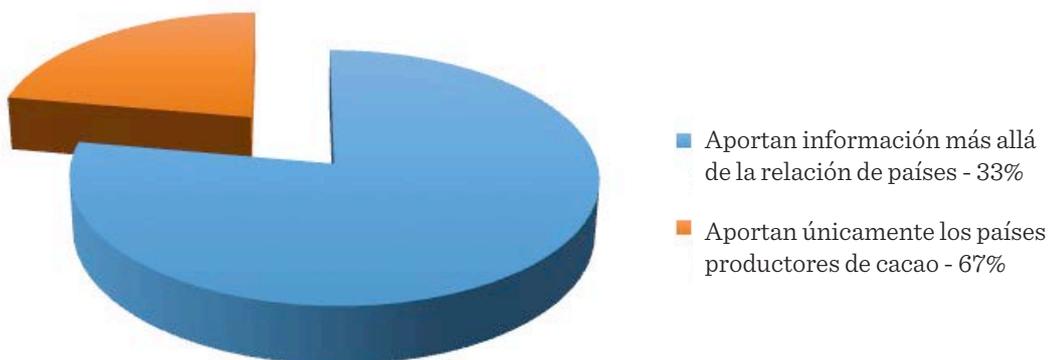
En general, los tests han demostrado que más del 80% de los alumnos y alumnas han adquirido los conocimientos que se planteaban en los dossieres, y de esta manera han podido identificar:

- cuál es el origen del chocolate
- los países de procedencia del cacao
- los principales países consumidores de chocolate en el mundo
- qué significa la globalización del mercado del cacao
- cuáles son las condiciones de vida de los países productores de cacao y
- entender qué significa el comercio justo y solidario.

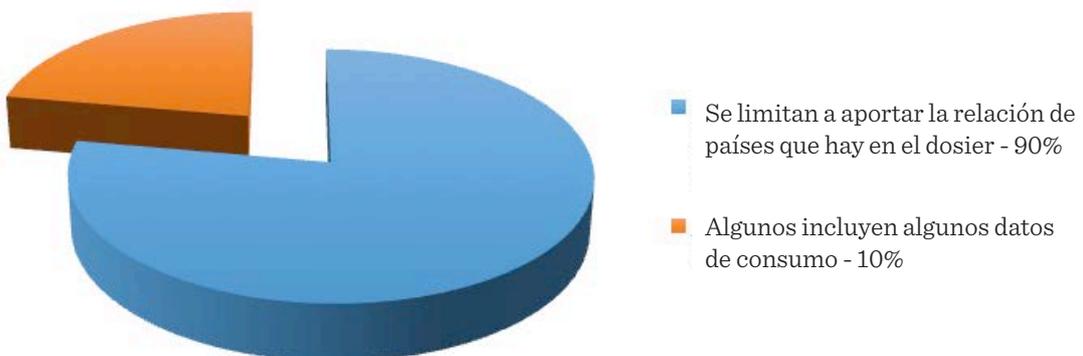
¿CUÁL ES EL ORIGEN DEL CHOCOLATE?



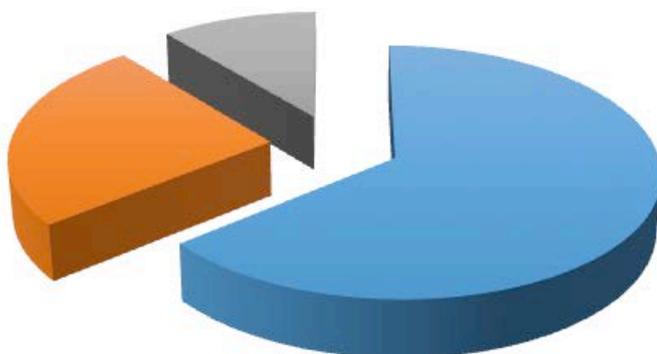
¿CUÁLES SON LOS PAÍSES PRODUCTORES DE CACAO?



¿EN QUÉ PAÍSES DEL MUNDO SE CONSUME MÁS CHOCOLATE?

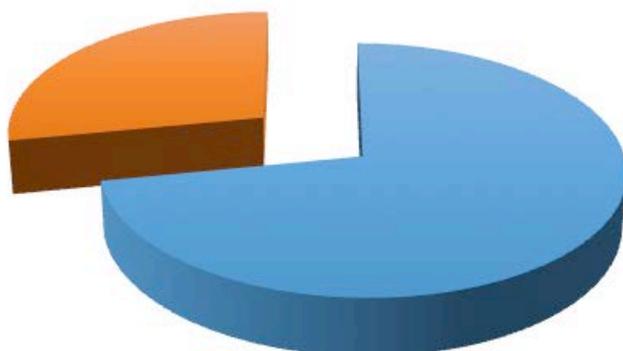


¿CÚALES SON LOS PAÍSES COMPRADORES DE CHOCOLATE-CACAO?



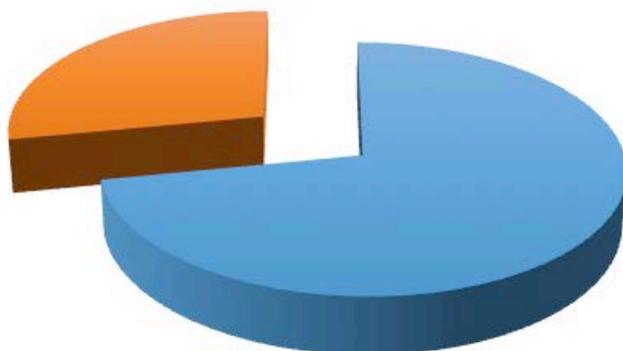
- Se limitan a poner la relación íntegra de países que aparece en el dossier - 45%
- Se limitan a poner uno o dos países de la lista - 50%
- Incluyen la relación de países con cifras en millones de € - 5%

¿QUÉ QUIERE DECIR GLOBALIZACIÓN DEL MERCADO DEL CACAO?



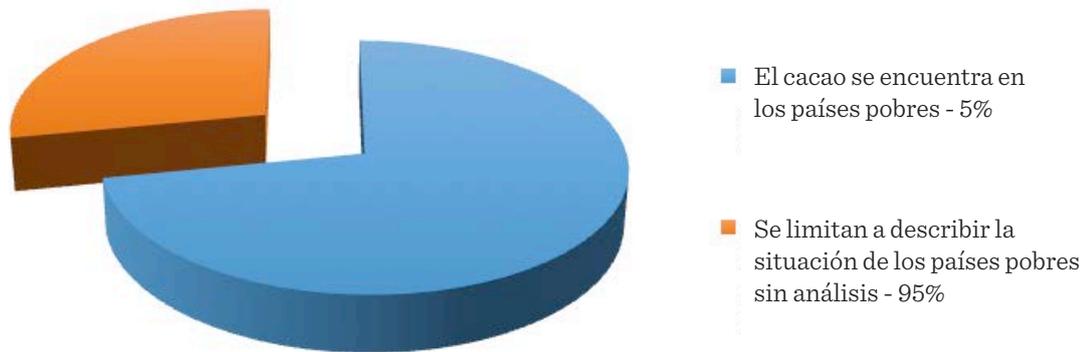
- Saben explicar el concepto de *globalización* y sus consecuencias - 90%
- Se limitan a explicar el concepto de *globalización* sin tener presente sus consecuencias - 10%

¿QUIÉN FIJA EL PRECIO DEL CACAO Y POR QUÉ? ¿QUÉ GENERA ESTA SITUACIÓN DE COMPRA-VENTA ENTRE PAÍSES RICOS Y POBRES?

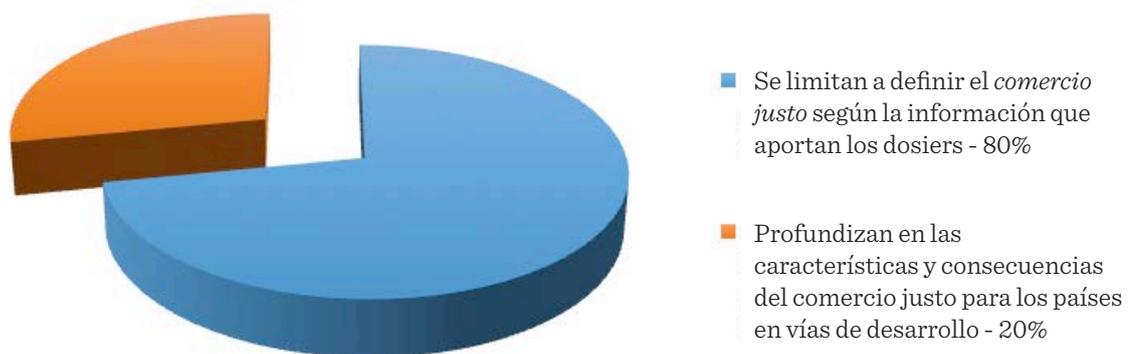


- Se limitan a contestar con una respuesta única - 90%
- Saben identificar las consecuencias y el fenómeno de interdependencia - 10%

¿CUÁLES SON LAS SITUACIONES DE TRABAJO EN LOS PAÍSES PRODUCTORES DE CACAO?



¿QUÉ ES EL COMERCIO JUSTO DEL CACAO? ¿QUÉ SIGNIFICA SER RESPONSABLES CUANDO COMPRAMOS CHOCOLATE?



De los datos obtenidos a través del material de intervención realizado en el Museo de la Xocolata, interpretamos que:

- 1) En general, el alumno tiende a describir y a narrar en base a la información que se les ha facilitado en los diferentes materiales y siguen mostrando poca capacidad para elaborar respuestas con interpretaciones y argumentos que requieren una capacidad cognitivo-lingüística superior.
- 2) Probablemente, las metodologías a las que están habituados no les haga desarrollar estas capacidades que les tendrían que permitir desarrollar análisis más profundos que les condujeran a plantearse el por qué de determinadas situaciones o nuevas miradas que busquen poder interpretar y valorar, para poder comprender las realidades.

- 3) Determinadas preguntas no han permitido que los alumnos interpretaran la información para darle un significado propio que facilite la construcción del conocimiento. En este sentido, por ejemplo, las respuestas sobre las situaciones de trabajo de los países productores de cacao revelan una mera descripción de la situación, sin un análisis más profundo sobre las causas y consecuencias de estas situaciones.
- 4) Se llega a la conclusión que, por lo general, los alumnos han demostrado capacidad para describir, es decir, nombrar y enunciar cualidades o características de los hechos y fenómenos, y con cierta capacidad para seleccionar y organizar la información, con un desarrollo de la capacidad de aprendizaje factual, de forma completa y ordenada, pero exponiendo y caracterizando los hechos y sucesos de forma lineal. Sin embargo, les sigue costando establecer relaciones entre ellos, para situar cuál es el tema y en qué consiste.
- 5) Se muestra un déficit en la habilidad para poder explicar, es decir, para comprender y elaborar la información, de manera que les cuesta establecer relaciones causales o razones que expliquen el por qué de los hechos, de los fenómenos y las situaciones y sus consecuencias.
- 6) Las respuestas evidencian poca capacidad de interpretación de los hechos, es decir, de la capacidad para posicionarse en relación con los fenómenos o situaciones, valorando de manera crítica la información. Muestran poca capacidad, en términos generales para dotar de significado propio el conocimiento, explicitando el propio punto de vista.
- 7) Muy probablemente existe muy poco trabajo conjunto de todas las áreas curriculares y en especial del área de lengua que asegure una buena comprensión y expresión, como base del razonamiento, de la construcción del conocimiento y de la capacidad de comunicarlo.

Sin embargo, la localización en los mapas de los países productores y consumidores de chocolate ha sido uno de los grandes problemas de la actividad. Probablemente, se debería haber planteado una secuenciación espacial a priori, condicionada por una ordenación de menor a mayor complejidad de los conceptos y relaciones espaciales. De esta manera, las imágenes espaciales no deberían estar condicionadas por la escala geográfica, sino más bien por la «legibilidad y comprensividad del documento cartográfico por parte del alumnado» (Comes, 2002).

NOM: Ariadna Cruselles Calzado

QUÈ HE APRÈS AVUI?...

Escriu breument tot allò que ara saps de la **XOCOLATA**.



1. **Quin és l'origen de la xocolata?**
Fa més de 3.000 anys es consumia com a bebida
2. **D'on prové el cacau? I de quins països? Com són aquests països?**
Prové de Ecuador, Perú, Malasia, Indonèsia i Nigèria. Són pobres
3. **En quins països del món es menja (consumeix) més xocolata?**
Suïça, Alemanya i Irlanda
4. **Quins països són els compradors de xocolata?**
Els rics, Holanda, Alemanya i Bèlgica
5. **Què vol dir la globalització del mercat del cacau? Perquè passa això actualment? Sabries dir alguna conseqüència d'aquesta situació?**
Es troben a certs països i pels mitjans de comunicació poden transportar el cacau. Perquè hi ha països que no tenen cacau. Contaminació del medi ambient i sobreexplotació de recursos
6. **Qui fixa el preu del cacau? Perquè? Què genera aquesta situació de compra/venta entre països rics i pobres?**
Es el venedor, el comprador (país ric) li compra al venedor (país pobre)
7. **Quines són les situacions de treball on es cultiva cacau?**
La planta del cacau està als països pobres.
8. **Què és el comerç just del cacau? Què vol dir ser responsables quan comprem xocolata?**
Es un sistema comercial solidari alternatiu. Vol dir comprar el cacau que no es preu de preu.

Ejemplo de actividad individual realizada por un alumno de la Escola Las Seguidillas

De esta manera, y a partir del *problema social relevante*, hemos podido introducir un tema cercano y significativo a la realidad de los alumnos de primaria que nos ha permitido trabajar contenidos como el medio físico, la gestión de los recursos económicos, la economía de mercado, la globalización económica, la sobreexplotación de los recursos económicos, la dependencia comercial, el intercambio desigual, las condiciones de vida en los países en vías de desarrollo, el comercio justo y solidario, el crecimiento sostenible y las interrelaciones sociales, entre otros.

La aproximación a temas sociales a partir de una situación cercana a los alumnos ha facilitado el proceso de enseñanza y aprendizaje y ha permitido desarrollar una cultura cívica para que se involucren de una manera activa y responsable en la resolución del problema, entendiendo y comprendiendo las causas del problema de una forma racional y tratando de buscar y plantear soluciones alternativas a la realidad social, es decir, fomentando el pensamiento crítico.

NOM: Joel Castellanos

QUÈ HE APRÈS AVUI?...

Escriu breument tot allò que ara saps de la **XOCOLATA**.



1. **Quin és l'origen de la xocolata?**
Fa més de 3000 anys es consumia com a beguda per les civilitzacions al mesquer
2. **D'on prové el cacau? I de quins països? Com són aquests països?** Pobres
Brasil, Ecuador, Indonèsia, Costa de Marfil, República Dominicana, Papua, Ghana
3. **En quins països del món es menja (consumeix) més xocolata?**
Suïça, Alemanya, Irlanda
4. **Quins països són els compradors de xocolata?**
Holanda
5. **Què vol dir la globalització del mercat del cacau? Perquè passa això actualment? Sabries dir alguna conseqüència d'aquesta situació?**
Comerç internacional. Perquè hi ha bones comunicacions i transports internacional. Molta contaminació, la explotació de treballadors
6. **Qui fixa el preu del cacau? Perquè? Què genera aquesta situació de compra/venta entre països rics i pobres?**
els compradors. Perquè el País productor necessita diners
Una interdependència
7. **Quines són les situacions de treball on es cultiva cacau?**
Que treballen molt i els paguen poc
8. **Què és el comerç just del cacau? Què vol dir ser responsables quan comprem xocolata?**
que tinguin condicions de treball i no explotació infantil respecte (etc)...
Compra xocolata de comerç just

Ejemplo de actividad individual realizada por una alumna de la Escola Las Seguidillas

Se ha pretendido trabajar la competencia ciudadana, que ha de permitir a los alumnos ser capaces de solucionar problemas sociales, trabajar de manera responsable y cooperativa, aceptar las diferencias culturales, pensar de manera crítica, resolver conflictos, concienciarse para un consumo responsable, defender los derechos humanos y participar «en la vida social y política de su entorno con una visión global del mundo» (Santisteban y Pagès, 2007:1).

6.1.2. RESPECTO DE LA ACTIVIDAD DE ESTRUCTURACIÓN

El objetivo de esta fase de estructuración era realizar estrategias didácticas de síntesis y de recapitulación, interrelacionando e integrando las nuevas ideas con las ya existentes y facilitando la comprensión profunda a través de la comparación y el contraste. De esta manera, se realizó una actividad de interrelación y de comparación que

consistió en la búsqueda de información por las salas del museo y que se diera respuesta a una serie de cuestiones:

- ¿cuáles son los lugares idóneos para el cultivo del cacao?
- ¿cuáles son los medios más eficientes para el transporte del cacao hacia Europa?
- ¿cuáles son las condiciones de vida en los países productores de cacao?
- el trabajo infantil en las plantaciones de cacao, en los países en vías de desarrollo.

Otro de los objetivos de este material educativo, «el folleto de investigador», ha sido fomentar la autonomía de los alumnos en su proceso de aprendizaje, animándoles a investigar sobre el tema. El alumno ha sido el centro en el proceso de aprendizaje y, por lo tanto, la idea ha sido proporcionarle ayuda únicamente cuando ha sido necesario.

Esta actividad estaba diseñada para realizarse durante una hora, pero los grupos llegaron con media hora de retraso al Museo de la Xocolata, lo que obligó a realizar la visita en 45 minutos, ya que tenían que regresar nuevamente al centro. La actividad tuvo que desarrollarse, así pues, más rápido de lo previsto. En este sentido debo decir que planificar una actividad en una institución educativa no formal es mucho más difícil, ya que hay aspectos, como la gestión del tiempo, que no dependen únicamente del responsable del grupo, a diferencia de cuando eres docente en un colegio y tienes mucha más flexibilidad para planificar tus actividades dentro del aula. Es importante que el servicio didáctico de un museo tenga la capacidad de adaptarse y flexibilizar sus propuestas a la realidad de cada grupo.

Como había tres grupos, la mañana se organizó en tres momentos diferentes. Es decir, cada grupo estaba haciendo algo distinto de forma simultánea, creando así un *planning* rotatorio que permitió tener a cada clase en un espacio diferente del museo. Así, el primer grupo estaba haciendo la actividad de estructuración en las salas expositivas del museo, el segundo grupo estaba haciendo un taller de carácter más lúdico, que forma parte de la oferta didáctica que ofrece el Museo de la Xocolata, y el tercer grupo tenía tiempo de para desayunar en el jardín que tiene el museo en unas instalaciones anexas.

El primer grupo en desarrollar la actividad fue la clase A. Teniendo en cuenta, como yo esperaba, que fuera el proceso planificado, creo que con este primer grupo todo fue

más difícil. Al ser el primer grupo, no tenía muy claro cómo funcionaría el material, ya que no había sido aplicado con anterioridad con ningún otro grupo. Además, este primer grupo se mostró muy disperso cuando empezábamos la actividad, probablemente porque acababan de llegar al museo y estaban realmente muy nerviosos por ver las instalaciones.

Empecé con la explicación de la actividad en gran grupo, tal y como estaba previsto. Al explicarles lo que iban a tener que hacer, les di dos posibilidades a la hora de trabajar: individualmente o en grupos pequeños. Después me di cuenta de que al haber hecho esto pude crear aún más dispersión en el grupo. Tendría que haber decidido yo por ellos la forma en que trabajarían las actividades. Sin embargo, me gustaría destacar que este grupo estuvo muy motivado haciendo la actividad, y pude ver como todos participaron de una forma muy activa, buscando información en las diferentes salas del museo para completar su «folleto de investigador». Además, puedo decir que todos trabajaron de manera autónoma, sin necesitar apenas mi ayuda para llevar a cabo la actividad.

También pude observar que, generalmente, los alumnos prefirieron trabajar en grupos pequeños porque de esa manera podían ayudarse los unos a los otros y obtener más fácilmente la información que necesitaban para completar su «folleto de investigador». Aun así, fue curioso ver como cuando encontraban cierta información se negaban a compartirla con el resto de los grupos. Por lo tanto, la mayoría había creado una dinámica competitiva a la hora de trabajar en la actividad, lo cual motivó al resto de los alumnos. Por esta razón, quise aprovechar esta idea e introducir algo similar con los dos grupos siguientes.

Con este grupo también fue más difícil la gestión del tiempo. Al tener veinte minutos menos de lo que esperaba, fue muy difícil gestionar la actividad para acotarla al *timing* que se había acordado con el servicio didáctico del museo.

La actividad siguió con la clase B y tengo que confesar que me sorprendió mucho la actitud que mostró en el museo, participando de una manera muy activa y mostrando muchísimo interés por completar sus folletos de investigadores. Conviene recordar que este fue uno de los grupos con el que más problemas tuve en la realización de la actividad de introducción en el aula.

Sin embargo, la manera como introduje la actividad y gestioné a este grupo fue mejor, porque después de haberla realizado con el primer grupo estaba mucho más convencido de la dinámica que tenía que seguir: para evitar el caos, durante la ex-



**Grupo de niños realizando la actividad de estructuración
en el Museo de la Xocolata**

plicación de la actividad les dije que trabajaran en grupos de cuatro o cinco personas y que serían diferentes grupos de expertos. Esa fue una muy buena idea, porque aumentó la motivación y la actividad fue interpretada como una especie de juego de superación desde el inicio. Por otro lado, con este grupo cambié un poco mi explicación diciéndoles que necesitaba su ayuda como «pequeños investigadores», ya que estaba desarrollando una investigación en la que quería que participaran. Al hacer esto, hice que se sintiesen más importantes y más comprometidos en trabajar de la mejor manera posible.

Además, dándoles la oportunidad de trabajar de manera autónoma por el museo, sin un guía que les explicase absolutamente todo, se sintieron más responsables y libres para poder ir descubriendo los retos que les planteaba el «folleto de investigador». Fue emocionante ver cómo los alumnos me pedían más tiempo para poder completar su trabajo de investigadores.

Esta segunda parte del material educativo funcionó muy bien. Fue asombroso ver cómo los niños buscaban la información que necesitaban para completar su folleto en las diferentes salas expositivas del museo; pude observar cómo todos estaban realmente involucrados en la actividad al verlos leyendo información, usando los mapas,



**Grupo de niños realizando la actividad de estructuración
en el Museo de la Xocolata**

discutiendo en pequeños grupos, etc. Así pues, fue gratificante ver cómo el material que había creado funcionó tal y como esperaba cuando lo diseñé.

Finalmente, con el grupo C la actividad funcionó de la misma manera que con el segundo. El grupo de alumnos participó activamente, mostrando un alto nivel de entusiasmo y motivación. Antes de iniciar la actividad con este grupo introduje otra pequeña variación, ya que observé que los alumnos estaban bastante dispersos, pues venían de realizar una actividad lúdica en el museo y se mostraban muy excitados y con poca concentración. Para recuperar la calma en el grupo y poder empezar la actividad de una manera más relajada, les dije:

«¡Chicos y chicas! Recuerdo que el día que hicimos la primera actividad en el colegio, lo hicisteis muy bien; por eso, ¡hoy quiero confiar en vosotros y os vamos a dejar trabajar en las salas del museo por vuestra cuenta!».

En realidad, esto era parte de la actividad, pero los alumnos no lo sabían. Haciéndolo así, conseguí algo de lo que ellos tampoco eran conscientes: captar su atención y calmarlos antes de iniciar la actividad. Cuando dije eso, pude observar en sus rostros que estaban muy emocionados de poder trabajar en la actividad de manera más indepen-



Grupo de alumnos durante la visita al Museu de la Xocolata de Barcelona

diente y autónoma. Por eso creo que, aunque era arriesgado diseñar un material educativo que les diera la oportunidad de trabajar por su cuenta por las salas del museo y siendo totalmente autónomos, fue una gran elección.

Posteriormente, he analizado la producción de los niños durante esta actividad y he podido comprobar que muchos de ellos no pudieron completar del todo el folleto. Eso me hace reflexionar sobre el hecho de que a pesar de que la actividad fuera muy creativa, significativa y lúdica, ya que pude ver que los niños estaban disfrutando mientras aprendían, en realidad necesitaban más tiempo para poder trabajar debidamente con el material educativo y, más tarde, poder reflexionar sobre los diferentes conceptos trabajados para construir su pensamiento crítico.

Así pues, creo firmemente que la limitación de tiempo ha sido la mayor desventaja para esta segunda parte-actividad del material didáctico diseñado, ya que algunos conceptos e ideas no han podido ser trabajados tal y como se necesitaba.

Esta actividad de estructuración realizada en el Museu de la Xocolata de Barcelona se diseñó en base a una serie de criterios:



Grupo de alumnos durante la visita al Museu de la Xocolata de Barcelona

- la actividad había de ser contextualizada y el contexto debía ser lo más significativo posible para el alumno
- la actividad diseñada debía ser aplicable y funcional
- debía estimular la curiosidad, la investigación, el descubrimiento, dejando espacios para la creatividad y para los procedimientos no estándares
- debía favorecer la toma de decisiones y fomentar la autonomía
- debía priorizar el trabajo cooperativo en grupo
- debía establecer conexiones con la vida cotidiana, favoreciendo la interdisciplinariedad y la transversalidad
- debía integrar contenidos diversos, mostrando una visión conjunta y coherente de la materia, con una visión global y compleja
- debía empezarse con una pregunta; en este caso, si Costa de Marfil era un buen lugar para cultivar cacao.

Costa d'Ivori és un bon lloc per cultivar cacau?

Costa d'Ivori està més lluny o més a prop de Suïssa que altres possibles plantacions a la resta del món?...

OBSERVA ALS MAPES DEL MÓN LA SITUACIÓ GEOGRÀFICA DELS PAÏSOS: Costa d'Ivori, Suïssa, Brasil i Malàisia.

MARCA SI LES SEGÜENTS AFIRMACIONS SÓN CORRECTES O FALSES. (C) o (F)

Costa d'Ivori es troba més a prop de Suïssa que Brasil de Suïssa. C

Entre Suïssa i Malàisia hi ha menys distància que entre Suïssa i Costa d'Ivori. F

Brasil és un país que es troba al continent Africà. F

Kuala Lumpur (capital de Malàisia) pertany al continent d'Àsia. C

Costa d'Ivori es troba més a prop de Suïssa que Brasil o Malàisia. C

Per transportar el cacau d'un continent a l'altre ho fan amb: (Marca amb un tic l'opció correcta)

Avió
 Cotxe
 Viatxell

Perquè?
Perquè si no es viaja per mar molt canviaria de labor.

Agent investigador: Hugo Castro

A COSTA D'IVORI PERQUÈ...

Es troba a Àfrica

El cacau pot cultivar-se a zones del món on...

ENCERCLA LES QUE SIGUIN CORRECTES

a. calor b. Mai plou treballen
 c. Hi ha un clima humit d. Fa fred menys
 e. Hi ha força pluja.

En quines condicions laborals es cultiva el cacau a Costa d'Ivori?

ENCERCLA L'OPCIÓ CORRECTA

1. El cultiven treballadors amb molts diners.
 2. El cultiven treballadors que viuen en la pobresa a canvi d'un salari molt ben pagat.
 3. El cultiven treballadors que viuen en la pobresa que treballen per a empreses multinacionals del mercat del cacau, a canvi d'un salari molt baix.

Busca al museu l'espai de NIVELL DE VIDA A COSTA D'IVORI. Quina diries que és la imatge que representa com viu la gent en aquest país?

1 2 3 4

CREUS QUE SERÀ MOLT CAR PER ALS GRANS EMPRESARIS COMPRAR PLANTACIONS DE CACAU I PAGAR ALS TREBALLADORS A COSTA D'IVORI? Perquè?

No, perquè la timen

La investigació d'experts al MX

Perquè la Nestlé té tantes terres de cultiu a Costa d'Ivori?
Perquè la Nestlé cala agra no veuen menys. Com és que la Nestlé fa treballar els nens i nenes a les seves terres de Costa d'Ivori i no a Suïssa? Perquè no viatgen tant.

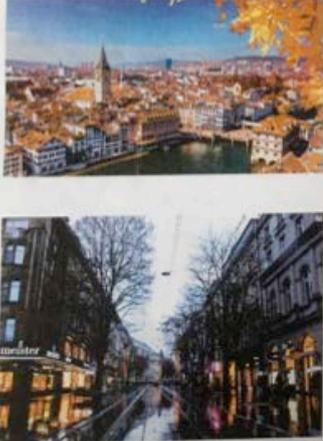


Ejemplo del folleto de investigador de un alumno, realizado en el Museo de la Xocolata

SUISSA...

Es troba a Europa

OBSERVA LA IMATGE: Creus que Suïssa és un país ric o pobre?
ric



Què és l'IDH (Índex de Desenvolupament Humà)?

A: És un indicador que ens diu si la gent d'un país fa molt ús de la tecnologia.

B: És un indicador que serveix per controlar quanta gent habita un país.

C: És un indicador que ens informa del benestar d'un país, tenint en compte la qualitat de vida, l'educació, la sanitat...

Suïssa té un IDH alt o baix?
Alt

Els nens i nenes treballen a Suïssa?

Encercla la teva resposta

Si No

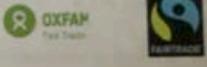
Creus que els nens/es necessiten treballar a Suïssa?

Si No

Aquesta xocolata que mengem crea una situació de justícia per a tothom?

Si No

Recordes a qui representen aquests logotips?



Reflexió de l'agent investigador:

La Nestlé no fa treballar a nens i nenes a les seves fàbriques de xocolata a Suïssa perquè...

perquè venen explotació infantil

A: Si, representen a la ONU.
B: Si, són organitzacions que promouen el comerç just.
C: No, cap de les respostes anteriors és certa.
D: No ho sé.

Tens alguna idea sobre què pots fer tu com a consumidor de xocolata per millorar aquesta situació social?

Fa un anunci.



Ejemplo del folleto de investigador de un alumno, realizado en el Museo de la Xocolata

Los resultados obtenidos fueron realmente buenos: con la ayuda de material de apoyo que se utilizó en el Museo de la Xocolata, el 70% de los alumnos supieron situar en el mapa Costa de Marfil y Suiza e identificaron las condiciones idóneas a nivel físico para el cultivo del cacao. Mostraron aún un mayor interés en descubrir por qué ningún niño trabaja en condiciones precarias en Suiza, mientras que es algo habitual en los países en vías de desarrollo.

El tema de las condiciones laborales de los países productores de cacao, el trabajo infantil y los sueldos de los trabajadores de las plantaciones de cacao provocaron un gran interés entre los alumnos. Esto me animó a pensar que la actividad de aplicación diseñada podría ser muy funcional, priorizando una opción metodológica que fomentara la aplicación de los aprendizajes en diferentes situaciones y contextos reales, concretos y cercanos al alumno.

6.1.3. RESPECTO DE LA ACTIVIDAD DE APLICACIÓN

La actividad de aplicación tenía como objetivo aplicar el conocimiento adquirido a situaciones nuevas y diferentes, explicitando las nuevas representaciones y comparando su punto de vista con el inicial, para reconocer de esta manera su progreso e, incluso, plantear nuevas cuestiones. Recordemos que la actividad de aplicación consistió en la producción de diferentes pósteres, murales y anuncios que tenían como objetivo hacer reflexionar y tomar conciencia, al resto de alumnos de la Escuela Las Seguidillas, sobre la conveniencia de comprar y consumir chocolate de comercio justo, que garantizaba unas mejores condiciones de vida de los agricultores que recolectaban cacao en los países en vías de desarrollo.

Empecé nuevamente con uno de los grupos, en este caso la clase C, y contamos con treinta minutos extra para desarrollar la actividad, lo cual fue muy útil para poder trabajar de una manera más relajada en los diferentes pósteres y anuncios. Para empezar, conté con la ayuda de la maestra-tutora del grupo, quien, antes de iniciar la actividad, dividió la clase en tres grupos, teniendo en cuenta las habilidades e intereses de los alumnos, pero se intentó crear grupos heterogéneos que funcionasen de manera eficiente. Cada subgrupo trabajaría en la realización de un póster, un anuncio y un mural.

La gestión del grupo fue eficaz, ya que cada uno de los subgrupos contaba con un profesor para ayudarlos y guiarlos cuando lo necesitaban. De hecho, fue necesario que cada grupo tuviese un responsable, sobre todo al inicio, ya que era la parte más creativa y, por lo tanto, la que podía generar más dispersión. De hecho, pude constatar al-

gunos problemas de organización: los alumnos no eran capaces de trabajar de manera cooperativa y de forma totalmente autónoma, sino que necesitaron de sus profesores para que les ayudasen a trabajar de manera organizada.

Gracias a esto, los alumnos lograron alcanzar los objetivos de aprendizaje que yo esperaba, creando diferentes producciones finales muy interesantes que demostraron que a lo largo de las sesiones habían aprendido el contenido principal que se había trabajado, siendo capaces de hacer una reflexión sobre ello.

Quiero destacar que los alumnos estuvieron muy motivados en este grupo, especialmente el grupo que estaba produciendo el vídeo-anuncio. En general, los tres grupos trabajaron muy bien, ya que les gustó poder llevar a cabo una producción final en la que pudieran expresar sus conocimientos sobre el tema. Además, creo que el hecho de darle un valor real a estas producciones, es decir, una funcionalidad (concienciar a todo el colegio sobre el *problema social relevante*) predispuso mucho más a los alumnos a la hora de trabajar en ellas.

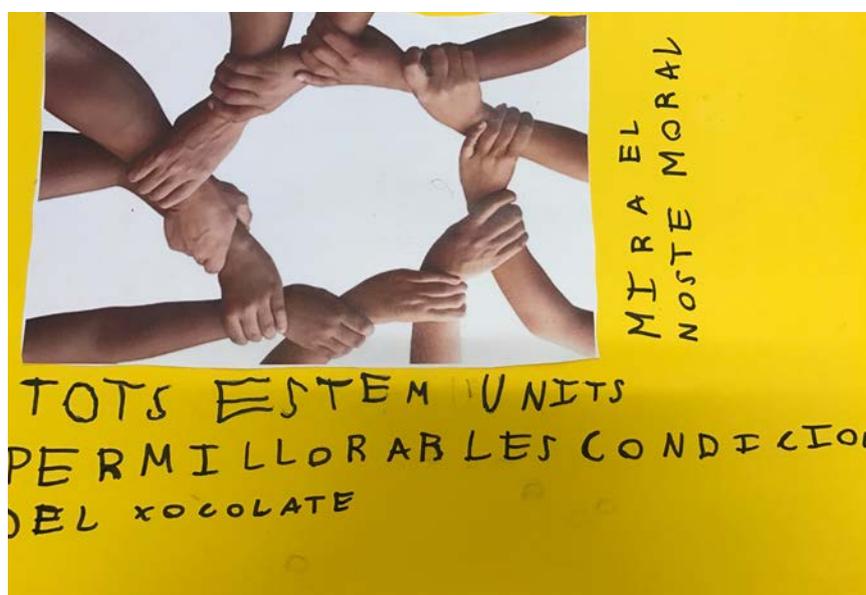
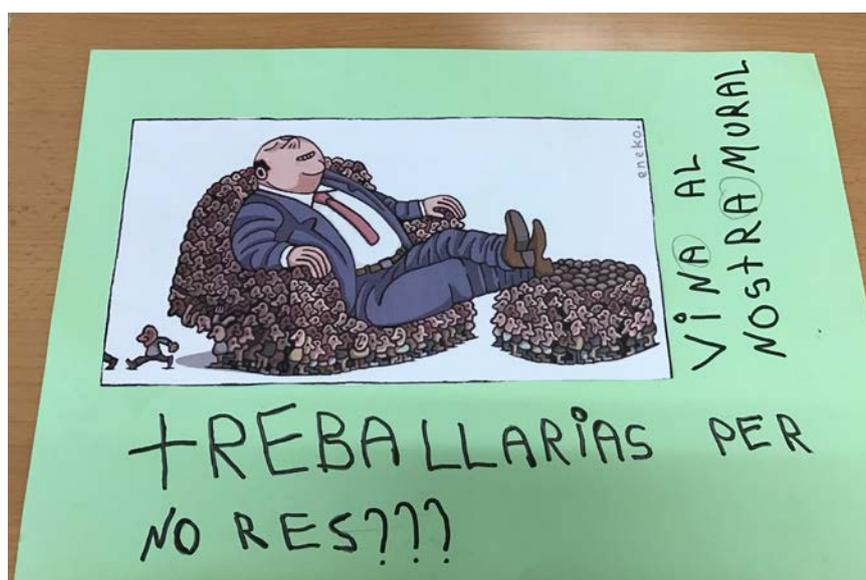
Sin embargo, el grupo que estaba a cargo del póster no tuvo tiempo de terminarlo porque pasaron mucho tiempo pensando en cómo querían hacerlo. Por eso, queriendo aprovechar la idea y el trabajo de este grupo, decidí que los otros dos, el A y el B, siguieran haciendo el mismo póster para poder obtener una producción final mejor. El desarrollo de esta última sesión con los grupos A y B fue muy similar al del C, y todos en general desarrollaron la actividad tal y como estaba prevista.

Como he comentado con anterioridad, los grupos necesitaron ayuda por parte de sus profesores, ya que de lo contrario les costaba mucho trabajar y organizarse como grupo autónomamente. Además, en la mayoría de los casos fue difícil para el alumno saber exactamente qué era lo que tenía que hacer, a pesar de que se les entregó un texto orientativo donde se les explicaba en qué consistía la actividad y qué tenían que hacer exactamente.

En términos de gestión del tiempo, se puede decir que finalmente todos los trabajos fueron realizados dentro del horario previsto, aunque hubo que hacer una adaptación de una de las producciones, como ya he explicado anteriormente.

Creo que esta última parte del material educativo ha sido la más desafiante para los alumnos, ya que a partir de ella han tenido la oportunidad de reflejar todos sus conocimientos en el tema, mediante la producción de diferentes trabajos finales que tenían un uso práctico en su contexto educativo más inmediato, su colegio.

Si tuviera que hacer una autoevaluación crítica de esta última actividad, diría que di por hecho que todos los grupos serían capaces de trabajar de forma autónoma, y lo cierto es que, a pesar de que sus trabajos finales fueron de una gran calidad, no estaban acostumbrados ni al trabajo cooperativo ni al trabajo en grupos autónomos. Probablemente, debería haber analizado más en profundidad las características de las diferentes clases antes de diseñar esta última actividad de aplicación.



Ejemplos de producciones de pósters realizados por alumnos y alumnas de la Escola Las Seguidillas



Ejemplo de producciones de pósters realizados por alumnos y alumnas de la Escola Las Seguidillas

La actividad ha sido rica desde un punto de vista competencial, ya que ha presentado situaciones contextualizadas y cercanas que el alumno ha podido identificar con situaciones similares a su realidad. Por otra parte, ha favorecido la implicación, la toma de posicionamiento, la formulación de opiniones y puntos de vista propios y la construcción compartida del conocimiento; en definitiva, el intercambio de opiniones.

Esta actividad de aplicación partía de la idea de que para actuar en la sociedad necesitamos comprender la realidad (Santisteban, 2008). Enseñamos para que el alumno comprenda. Comprenda para hacer y para participar, para intervenir en la sociedad, con información y responsabilidad. De esta manera, podremos desarrollar la competencia social y ciudadana y el pensamiento social y creativo.

El hecho de que durante buena parte del trimestre los murales estuvieran expuestos por toda la Escola Las Seguidillas e invitaran a quienes quisieran conocer más respecto al problema de los países productores de cacao, las relaciones de desigualdad comercial, las condiciones de vida en las plantaciones de cacao, el trabajo infantil, etc., consiguió que los niños y niñas comprendieran y actuaran, imaginando un futuro, proponiendo soluciones al problema y, en definitiva, tomaran conciencia, se comprometieran y ejercieran en el aula su rol como ciudadanos responsables, activos y comprometidos con su sociedad.

6.2. Conclusiones sobre la intervención didáctica realizada

En esta última parte de mi trabajo me gustaría poder reflexionar sobre cuáles fueron mis objetivos al inicio de este proceso de aprendizaje, con el fin de hacer una valoración sobre si se han cumplido o no y también sobre todos aquellos aspectos que he aprendido, poniendo en práctica el material didáctico que he diseñado.

Recordemos que el objetivo principal de esta intervención educativa era fomentar el pensamiento crítico de los alumnos, para que reflexionasen alrededor de un problema planteado, en este caso, un tema cercano y significativo a su realidad como es el consumo de chocolate, de manera que adoptasen posiciones como ciudadanos activos para buscar soluciones y desarrollasen propuestas de mejora a la situación social actual.

- De entrada, he podido comprobar ciertas limitaciones para llevar a cabo esta intervención. Mi mayor limitación al crear este material didáctico para el Museo de la Xocolata ha sido el tiempo para llevar a cabo las diferentes actividades. Es complicado gestionar diferentes momentos de intervención en una propuesta educativa que se ha de poder realizar antes, durante y después de la visita a un museo. Especialmente lo que se refiere a la salida al museo, donde deben contemplarse variables como los retrasos en el transporte, las dinámicas a tener en cuenta cuando el grupo escolar es numeroso, los horarios en que los alumnos han de regresar al centro escolar, etc. Todas ellas han de ser consideradas a la hora de diseñar las actividades y la metodología, y la dinámica que se aplicará para realizarlas.
- Aun así, el hecho de crear un material educativo para trabajar durante estos tres momentos, con estas características, ha sido realmente interesante, porque posteriormente nos ha permitido ver un progreso en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, si se hubiera dispuesto de más tiempo para trabajar en él, probablemente el nivel de aprendizaje hubiera sido muy superior.

Aprender ciencias sociales a partir de un *problema social relevante* permite despertar en el alumno muchísima curiosidad, ya que todo el aprendizaje se plantea a partir de una *cuestión socialmente viva*: «¿Puede todo el mundo comer chocolate?».

Siendo el alumno el centro de aprendizaje en todo momento, he podido observar una gran participación, aunque el papel del profesorado es fundamental para crear las condiciones necesarias de aprendizaje significativo y plantear las cuestiones esenciales

para el trabajo con problemas sociales. Plantear el aprendizaje a partir de un problema y una pregunta que lo concreta, supone contextualizar su proceso de aprendizaje, es decir, crear una funcionalidad a todo aquello que van a aprender porque su objetivo final va a ser aplicar todo este nuevo conocimiento en su realidad más inmediata.

Así mismo, trabajar a partir de esta metodología y este enfoque crítico da a los alumnos la oportunidad de la ciudadanía que participa de manera activa en la sociedad de la cual forman parte, adoptando una actitud de compromiso con la misma para la mejora del futuro colectivo.

Por otro lado, el material didáctico ha fomentado la autonomía del alumno a lo largo de su proceso de aprendizaje, lo cual ha tenido múltiples ventajas. A pesar de que era arriesgado diseñar tres actividades en las que se daba mucha autonomía al alumnado a la hora de trabajar, la realidad ha sido que gracias a ello los diferentes grupos han estado muy motivados en las tres actividades que se han llevado a cabo. Proporcionando al alumno esta autonomía se le permite desarrollar un proceso de autorregulación a lo largo del ciclo de aprendizaje, es decir, el alumno es más consciente de su propio conocimiento en las diferentes fases del proceso de aprendizaje, ya que constantemente tiene que aplicar su conocimiento previo para desarrollar las diferentes actividades.

En este sentido, considero muy importante dar el máximo de oportunidades para compartir y construir nuevos significados y conocimientos a partir del diálogo en distintos debates y discusiones, en grandes o pequeños grupos. En este caso, con el material educativo diseñado se han dado estos momentos en cada una de las actividades y sesiones con la finalidad de fomentar al máximo este intercambio de conocimientos y opiniones que ayudan al alumno a enriquecer su proceso de aprendizaje y, también, a reconstruir su propio pensamiento. De hecho, la finalidad del material didáctico es fomentar la construcción de pensamiento crítico del alumno para así poder actuar en relación con los *problemas sociales relevantes*.

Conviene señalar que, aunque la principal área de conocimiento que se pretendía trabajar a partir de este material son las ciencias sociales, la metodología basada en los *problemas sociales relevantes* nos da la oportunidad de aprender de manera transversal, relacionando diferentes áreas de saber, ya que a lo largo del proceso de aprendizaje el lenguaje, sus funciones comunicativas y las capacidades cognitivo-lingüísticas están absolutamente integrados.

Haber aplicado este material me ha permitido adquirir más conciencia de la importancia de desarrollar procesos de innovación educativa, ya sea en contextos formales

o no formales de la educación. En este sentido, innovación sería un sinónimo de cambio, pero vinculado a una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los puntos fuertes de esta intervención podrían resumirse en que ha permitido:

- La participación activa del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollando mecanismos de aplicación del conocimiento y análisis de la información.
- Mejorar la calidad de los aprendizajes, ya que los alumnos han logrado un aprendizaje significativo, vivencial e insustituible.
- Dar un papel a los profesores de la Escola Las Seguidillas ayudando a los alumnos a definir situaciones frente al problema, creando las condiciones para solucionarlo y mostrando posibles caminos de razonamiento.
- Fomentar la reflexión y el debate entre el alumnado.
- Conducir a los alumnos hacia una actitud abierta al descubrimiento.
- Ayudar a revisar las propias ideas de los alumnos.
- Introducir nuevas formas en el trabajo escolar habitual, con una mirada más interdisciplinar, que ha favorecido la comprensión de las relaciones entre los diversos elementos de la realidad, la interrelación entre distintas escalas territoriales (Europa vs. América del Sur, África, etc.) y entre el tiempo pasado, presente y futuro.
- Desarrollar una actitud «abierta a la indagación» (Santisteban, 2009) ante la situación vivida o planteada, ante el medio social observado.
- Desarrollar la competencia social y ciudadana, poniendo el acento en la solución de problemas sociales y el pensamiento social crítico y creativo.
- Las dinámicas que se han producido son reales y extrapolables a otras situaciones similares.
- Los resultados que se han obtenido pueden ser transferibles a otras situaciones similares.

- El profesorado que ha participado de la investigación observa la práctica sin ninguna presión por la medición de los resultados.

Pero también ha arrojado algunos resultados algo preocupantes:

- 1) Existe poco trabajo en procesos de reflexión y aprendizaje conceptual: el alumno evita establecer relaciones de diferentes categorías entre los conceptos propuestos.
- 2) Siguen desarrollando procesos de aprendizaje basados en la lectura y la repetición del contenido que han leído.
- 3) En general, frente a cuestiones como la de cuáles son los países donde más se consume chocolate o los principales países compradores, los alumnos se limitan a replicar la relación de estos países, sin ir más allá de la pura descripción o explicación. No justifican, y menos interpretan o argumentan. Probablemente, la metodología que utiliza el centro escolar no potencie esas capacidades, con un peso importante de aprendizajes memorísticos y reproductivos.
- 4) En relación con las preguntas sobre quién fija el precio del cacao, un porcentaje muy bajo de alumnos ha establecido las consecuencias de esa situación de poder de los países ricos, lo cual pondría en evidencia que el discurso didáctico al que deben estar acostumbrados es de tipo informativo, donde el alumno expone y caracteriza los hechos y sucesos de forma lineal, sin establecer relaciones entre ellos, para poder situar cuál es el tema y en qué consiste.
- 5) Las respuestas a las condiciones de vida de los países productores de cacao han revelado datos significativos: a pesar de que un porcentaje muy elevado de los alumnos utiliza la simple descripción, mostraron una sensibilidad especial hacia el trabajo infantil en las plantaciones de cacao, durante los trabajos que realizaron en las actividades de aplicación. Probablemente, la tipología de alumnado, las características del centro y las problemáticas del entorno escolar (recordemos que la Escola Las Seguidillas se encuentra en una de las poblaciones con la renta per cápita más baja de Cataluña) hayan hecho que el centro desarrolle una política educativa basada en valores como la solidaridad, el respeto, la atención a la diversidad y que estén muy asentados en la práctica educativa de la escuela.
- 6) El material educativo experimentado ha hecho aflorar el déficit que, en general, tiene el planteamiento metodológico del centro: no se trabaja con perspectiva de

transversalidad o interdisciplinariedad, entendida como el criterio para la selección de contenidos y opciones metodológicas entre áreas. Tampoco con una mirada funcional del proceso de enseñanza y aprendizaje, entendida como el criterio para priorizar opciones que fomenten la aplicación de los aprendizajes en diferentes situaciones y contextos reales cercanos al alumnado, ni se desarrolla su autonomía.

- 7) La actividad de estructuración realizada en el Museu de la Xocolata de Barcelona ha permitido constatar que un enfoque basado en el trabajo de investigación, por descubrimiento guiado, con una reestructuración y aplicación final de los conocimientos, es mucho más motivador y significativo para los alumnos, permite la formación de un pensamiento reflexivo y crítico y fomenta el trabajo cooperativo y autónomo, implicando a los niños en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Ha permitido poner al alumnado en contacto con el saber científico para que sea capaz de analizar, de interpretar y de actuar responsablemente y profundizar en las competencias intelectuales y hábitos de trabajo, como cooperar y trabajar en equipo.
- 8) La actividad de aplicación, con la creación de anuncios, pósteres y murales informativos, hicieron tomar conciencia al resto de los alumnos y miembros de la comunidad educativa de la Escola Las Seguidillas, y ha puesto de manifiesto que enseñar ciencias sociales a partir de *cuestiones socialmente vivas* es el mejor aprendizaje para la participación crítica de la ciudadanía, ya que han aprendido a valorar los problemas, han pensado en soluciones o alternativas y han aprendido a tomar decisiones, y a actuar en su contexto.

En conclusión, podemos decir que estas actividades nos han aportado información sobre el pensamiento del alumnado y sus capacidades para acercarse a los problemas sociales, a pesar de las dificultades que han presentado para interpretar problemas relevantes y realizar argumentaciones fundamentadas. Se ha puesto de manifiesto la viabilidad y la necesidad de trabajar las ciencias sociales con *cuestiones socialmente vivas* o *problemas sociales relevantes*.

PARTE V

CAPÍTULO 7. Conclusiones sobre el diseño y las aportaciones de la investigación

7.1. Introducción

En este capítulo nos centraremos en las conclusiones a las que hemos llegado al finalizar nuestra investigación. En primer lugar, trataremos de las conclusiones con respecto al planteamiento de la investigación y al marco teórico, así como en relación a las preguntas de la investigación, los supuestos y los objetivos, y en relación con el diseño del marco metodológico. Finalmente, se hacen una serie de sugerencias, tanto por lo que se refiere a modelos de intervención educativa en los museos y centros patrimoniales que favorezcan la formación del pensamiento social y crítico de los alumnos de primaria como diversas propuestas de cara a futuras investigaciones.

7.2. Conclusiones generales

Cuando iniciamos esta investigación, nuestro propósito era saber cómo trabajan los servicios didácticos de los museos y analizar sus representaciones respecto del papel que juegan sus propuestas educativas en el proceso de desarrollo-aprendizaje de las ciencias sociales en alumnos de educación primaria. Partíamos de una serie de interrogantes que se materializaron en cinco grandes preguntas de investigación, siete supuestos y cinco objetivos.

Se inició la investigación con una exhaustiva revisión y recopilación teórica sobre la educación patrimonial que nos permitieron categorizar y establecer las principales áreas de investigación desarrolladas hasta el momento. Esta fundamentación teórica nos ayudó a centrar el objeto de nuestro estudio y clarificó, en buena medida, las características de la muestra con la que trabajaríamos y el diseño de los instrumentos de la investigación más idóneos para la recogida de datos, lo que permitió definir las fases y la temporización de este proceso.

A continuación, presentaremos las conclusiones de cada uno de estos interrogantes iniciales, y lo haremos agrupando las preguntas de investigación con aquellos objeti-

vos y supuestos que nos marcamos para darles respuesta y valorando, de igual modo, si el diseño metodológico era el adecuado. Lo haremos contrastando los diferentes instrumentos y los resultados obtenidos en cada uno de ellos, de manera que en las conclusiones confluirán todos los resultados de la investigación.

7.2.1. CONCLUSIONES SOBRE EL PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y EL MARCO TEÓRICO

La educación patrimonial es uno de los campos de estudio que más se ha desarrollado en los últimos años en el ámbito de los museos. Ya nadie discute que se tendría que integrar en el currículo escolar y parece haber un consenso en que el objetivo es facilitar una mejor comprensión de las sociedades históricas y del presente al alumnado, por una parte, y desarrollar el espíritu crítico de las personas para formar sus propias opiniones sobre hechos históricos, pasados, presentes y futuros, por otra.

Sin embargo, el patrimonio, aun siendo el punto de partida de todo museo, no es su finalidad exclusiva. El patrimonio permite una conexión del alumnado con el pasado y ha de ser considerado como una fuente primaria a utilizar en las aulas. Así pues, como afirma Consuelo Díez *et alii* (2003), «permite que los alumnos y alumnas adquieran claves interpretativas del pasado y la comprensión de estas claves fomenta las actitudes de respeto y de interés, desarrolla el espíritu crítico para el análisis de otras realidades distintas y, finalmente, permite que los estudiantes se hagan una idea de las formas de vida de la sociedad que musealiza».

Los planteamientos de una educación patrimonial crítica han de fomentar el conocimiento, pero basándose en una educación en valores como el civismo, la tolerancia y, especialmente, el desarrollo de un pensamiento social y crítico. Esta es la primera gran conclusión a la que hemos llegado después de un análisis teórico exhaustivo.

Aunque las investigaciones consultadas ponen de manifiesto la importancia de la educación patrimonial en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, en general no se desarrollan modelos didácticos desde una visión crítica de la enseñanza, ni tampoco se aplican metodologías que fomenten la participación del alumnado, con una construcción del conocimiento que permita alcanzar aprendizajes significativos. Se hace necesaria, de esta manera, la revisión de los modelos que plantean los servicios didácticos de los diferentes museos y diseñar mecanismos de evaluación de sus programas educativos que permitan análisis sistemáticos para determinar su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la actualidad, una de las principales finalidades de las ciencias sociales es desarrollar un pensamiento social crítico en el alumnado (Santisteban, 2011a), por lo que se hace imprescindible trabajar con *problemas sociales relevantes* (Evans, Newmann y Saxe, 1996) o *cuestiones socialmente vivas* (Legardez, 2003; Pagès y Santisteban, 2011; Santisteban, 2012), que permitan comprender el presente y buscar vías para proyectar posibles futuros más justos e igualitarios. Por ello se hace necesario incorporar a los servicios educativos de los museos este enfoque y mirada crítica a partir de problemas o cuestiones socialmente vivas.

Fomentar el pensamiento reflexivo, siguiendo el término propuesto por Dewey (1910/2007), implica desarrollar planteamientos de investigación a través de las propuestas educativas de los museos, lo cual tendría que permitir la búsqueda de la/s solución/es de los problemas que afecten e interesen al alumnado, lo que requiere un enfoque interdisciplinario, donde cada ciencia aporte «aquello que pueda ser de utilidad para comprender y actuar sobre la realidad» (Santisteban, 2011b:49).

7.2.2. ¿CÓMO SE ENSEÑA CIENCIAS SOCIALES EN LOS MUSEOS?

La enseñanza de las ciencias sociales en los museos depende, en gran medida, del equipo que conforman los servicios didácticos de estos: de su formación, de su visión, de la trayectoria profesional de sus responsables y de sus ideas sobre el papel que juega la educación en la sociedad. Así pues, las representaciones de los directores responsables de los servicios didácticos de los museos determinan las finalidades educativas de sus propuestas, sin tener presentes, en su mayoría, finalidades educativas más críticas y sociales.

El contenido expositivo de los museos condiciona su programación educativa, poniendo, en la mayoría de los casos, el énfasis en contenidos más conceptuales por encima de los procedimentales y actitudinales, en muchos casos, es poner en valor la «obra» o el patrimonio. No se trata, como se ha comentado con anterioridad, de mostrar y explicar la obra en sí misma, sino el significado cultural del conjunto de elementos patrimoniales exhibidos y de su interpretación histórica y cultural (Estepa, 2001).

En definitiva, el objetivo no es hacer conocer la historia, el pasado, las obras, sino que lo que se pretende es que los alumnos se cuestionen, a partir de la observación de los elementos del patrimonio cultural, su propia realidad. Se trata, pues de potenciar la capacidad de interpretar, generar hipótesis a partir de las cuales ir construyendo el conocimiento histórico y social. En ningún caso los elementos patrimoniales han de

convertirse en una explicación teórica o una simple ilustración. Se trata, en definitiva, de incorporar la educación patrimonial al currículum, de manera que permita una mejor comprensión de la realidad y una mejor formación ciudadana para la democracia y la participación.

La escuela, por lo tanto, ha de facilitar esta capacidad de mirar, de observar, de interpretar y de actuar. El objetivo es mostrar que el uso de fuentes y elementos patrimoniales permiten el aprendizaje de unas pautas que facilitan al alumno la capacidad de interrogarse sobre su propio entorno. De esta manera, el patrimonio ha de ser una herramienta de comunicación, no solo el objeto que se estudia o un nuevo contenido que se ha de incorporar a las programaciones. El patrimonio tiene un importante valor educativo, ya que potencia una serie de procedimientos como la interpretación y la representación del espacio, la conciencia temporal y el tratamiento de la información (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998).

Por otra parte, la investigación realizada ha permitido llegar a la conclusión de que los museos que dependen de la administración local o supralocal (Ayuntamiento de Barcelona o Generalitat de Catalunya) disponen de departamentos educativos con más profesionales y recursos en general, lo cual se traduce en ofertas pedagógicas de mayor calidad, si las comparamos con las de los museos de titularidad privada. Una mayor dotación presupuestaria dota a los centros de más posibilidades en cuanto al diseño de la programación educativa, su comunicación y difusión y, finalmente, su ejecución.

7.2.3. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES EN LOS MUSEOS? ¿POR QUÉ LO HACEN? ¿CON QUÉ FINALIDAD?

El proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales se desarrolla de una manera extraordinaria a partir de las visitas a museos y centros patrimoniales. Es por ello por lo que la educación patrimonial ha de integrarse en el currículum, para permitir una mejor comprensión de la realidad social, tal y como hemos señalado con anterioridad.

Será a través del patrimonio como el alumno pueda aprender conceptos que se utilizan en los estudios sobre las sociedades del pasado y del presente, como los procedimientos de análisis e interpretación que se usan para describir y explicar el funcionamiento y la organización de las sociedades: aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico, utilización de la empatía y cuestionamiento de valores y actitudes que se pretenden construir a través de la enseñanza de las ciencias sociales, como la

identidad individual y cultural, actitudes de valoración y respeto hacia las diversas formas de vida y culturas o la preservación del medio ambiente.

Se puede afirmar que el patrimonio cultural puede ser un recurso valioso para interpretar el pasado, comprender la realidad social presente y entender que el futuro es el producto de un proceso y una evolución histórica donde se puede actuar e incidir. De ahí la importancia de la potencialidad educativa del patrimonio cultural, ya que fomenta el desarrollo del pensamiento crítico para interpretar la realidad que nos rodea, para convertir la información en conocimiento y ser capaces, de esta manera, de interpretar críticamente la sociedad y actuar democráticamente en la construcción de un mundo mejor (Baluja y González Monfort, 2009).

El estudio del patrimonio, por otra parte, puede facilitar la construcción de un conocimiento histórico y social, para construir una conciencia histórica que permita entender la continuidad temporal (pasado, presente, futuro), y una identidad personal, colectiva y social que posibilite potenciar la autonomía personal para adquirir compromisos, para defender los derechos y los deberes de la ciudadanía, para participar, de manera responsable, y cooperar solidariamente en la construcción de una sociedad donde predominen el respeto, el diálogo, la tolerancia y la comunicación.

Conviene señalar que en el concepto de ciudadanía subyace la característica humana fundamental de la identidad. Por su parte, la identidad es un producto de la memoria personal y colectiva, que se basa en la experiencia de aspectos tangibles e intangibles del pasado. De esta manera, la educación patrimonial forma parte de cómo aprender a ser ciudadanos y ciudadanas. La educación patrimonial no refuerza únicamente los objetivos más amplios de desarrollar identidades y ciudadanía, sino que es, en sí misma, un componente esencial de la ciudadanía (Copeland, 2009). Al mismo tiempo, el patrimonio puede ayudar a comprender y valorar la diversidad desde el diálogo entre lo que nos define como ciudadanos de un lugar y del mundo, desde una concepción humanista radical.¹⁴

¹⁴ Esta investigación se incluye en un proyecto más general de I+D (2016-80145-P) del grupo GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials) de la UAB y otras universidades españolas, del cual forma parte el autor. De este proyecto se toman algunos conceptos y teorías comunes.

7.2.4. ¿QUÉ TIPO DE CONTENIDOS DE CIENCIAS SOCIALES DESARROLLAN LOS SERVICIOS DIDÁCTICOS DE LOS MUSEOS PARA LAS ESCUELAS?

La titularidad de un museo condiciona enormemente su programación y finalidades educativas. Intereses de carácter ideológico, en algunos casos, y en otros un énfasis en la revalorización y goce estético del patrimonio tienen un enorme impacto en las propuestas educativas. De este modo, hemos podido comprobar cómo los casos del Museu Egipci, el Museu Picasso o el Museu Nacional d'Art de Catalunya proponen materiales didácticos con gran contenido conceptual, cuya finalidad es esta revalorización y la ampliación del conocimiento respecto del patrimonio cultural exhibido.

Por otra parte, se concluye que en la mayoría de los servicios didácticos analizados, la actividad «en sí misma» es la que dibuja la programación educativa. Más allá del contenido, las competencias y los objetivos a alcanzar, la actividad cobra un «exceso de protagonismo», lo que podría generar «sobreactividad» en los centros patrimoniales, con finalidades poco definidas. Es lo que se conoce con el nombre de «didáctica de la sobreactividad» (Fontal, 2009), cuando lo deseable sería una didáctica que maneje conceptos didácticos y pedagógicos y conozca el contexto socioeducativo. De este modo, «parece que se puede afirmar que hay más acción que reflexión alrededor del valor educativo de los recursos en general y del patrimonio cultural en particular, en la enseñanza de las ciencias sociales» (González Monfort, 2006:46).

En general, los servicios didácticos de los museos analizados no disponen de indicadores para evaluar el grado de adquisición de los contenidos propuestos en sus materiales educativos ni de los objetivos didácticos planteados. Presentan, en su mayoría, un déficit en la estrategia de evaluación que les permita conocer el alcance de los objetivos y competencias educativas a partir de indicadores explícitos. Más allá de encuestas de satisfacción, que se envían con posterioridad a la visita realizada por las escuelas y que cuentan con un porcentaje muy bajo de retorno, no se dispone ni de mecanismos ni de instrumentos que permitan una evaluación cualitativa de sus propuestas educativas.

En la mayoría de los casos analizados, las programaciones y programas educativos no tienen presente las aportaciones de las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales, y mucho menos un enfoque crítico de las mismas que contemple un trabajo a partir de preguntas o problemas.

Sigue con plena vigencia la finalidad del conocimiento del patrimonio cultural en sí mismo, más allá de una integración del mismo al currículo de manera que permita una mejor comprensión de la realidad social y de su pasado para facilitar una mejor comprensión de las sociedades históricas. Sus propuestas educativas permanecen excesivamente alejadas de una visión crítica de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales que apueste, de forma decidida y firme, por un patrimonio que ayude a desarrollar y potenciar procedimientos como la interpretación y la representación del espacio, la conciencia temporal y el tratamiento de la información, además de un gran potencial motivador y de intervención y participación directa (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998). Muy probablemente, la titularidad de los museos, la imposición de los *curators* o comisarios de exposiciones, los objetivos de estos centros patrimoniales y la formación de los responsables de los servicios educativos sean condicionantes y responsables de que se trabaje muy poco con una finalidad educativa social crítica, con experiencias educativas innovadoras que permitan crear la duda, el interés, la indagación u otras prácticas más próximas al modelo crítico.

7.2.5. ¿PUEDEN LOS MUSEOS SER UN AGENTE ACTIVO DENTRO DEL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN CIENCIAS SOCIALES EN LOS ALUMNOS DE PRIMARIA?

Un modelo didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales debe contemplar el uso del patrimonio cultural como recurso importante, como una herramienta de comunicación, que ha de ser incorporado a las programaciones y al currículo de manera que permita comprender la realidad social actual, la reconstrucción del pasado y la proyección de un futuro.

El patrimonio ha de poder permitir no únicamente el descubrimiento de las riquezas del entorno, sino también el desarrollo de un proceso de educación en valores, como el respeto, el civismo y la integración social. La educación del patrimonio es, en definitiva, una construcción social que forma parte del presente y, por lo tanto, hay que poder ofrecer las claves y los recursos para decodificarlo.

Por otra parte, fortalece los valores de una ciudadanía democrática porque facilita la cohesión y la integración social, siendo un instrumento que contribuye a compensar las desigualdades sociales, ya que democratiza el uso del patrimonio en la necesidad de conservarlo y valorarlo como símbolo de las identidades.

Así mismo, como recurso de gran potencialidad educativa, el patrimonio facilita la creación de una identidad propia y colectiva que puede ayudar a aprender a valorar la diversidad social y cultural.

En la línea de dar respuesta a si los museos permiten la construcción del conocimiento en ciencias sociales, me apoyaré en las tesis de Tutiaux-Guillon (2003), que considera que el patrimonio se caracteriza por la idea de transmisión, es decir, como un elemento que conecta el pasado con el presente y que se proyecta en el futuro, lo que garantiza la continuidad.

Además, el patrimonio tiene una gran carga simbólica, pues contiene una serie de valores, creencias, tradiciones, etc., que pueden ser decodificados e interpretados desde el contexto en el pasado y desde el presente. También es familiar, pues de alguna manera forma parte de la comunidad y de la sociedad en la que se integra, y es participativo, pues se acaba convirtiendo en un símbolo de identidad cultural y ciudadana.

No cabe duda de que, teniendo en cuenta las aportaciones que se han hecho sobre el patrimonio y su didáctica, el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales mediante el uso del patrimonio debe ayudar a situar al alumno en su mundo, en su contexto más cercano, despertando actitudes críticas y reflexivas hacia el pasado y el presente, de manera que sea capaz de implicarse de una manera activa en su medio social, cultural y político (González Monfort, 2006). Esto será posible con un trabajo que problematice el patrimonio como temática de estudio, que plantee preguntas y problemas sociales a resolver.

7.2.6. ¿CÓMO DEBERÍA SER UN MODELO DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN UN MUSEO?

Después de llegar a la conclusión de que los museos analizados no diseñan sus propuestas teniendo presentes las aportaciones de la didáctica de las ciencias sociales, se hace necesaria la idea de dibujar y diseñar un modelo de intervención, una propuesta metodológica que contemple este paradigma crítico de las ciencias sociales.

Este modelo de intervención educativa tendría que considerar el patrimonio como un recurso que permita:

- la construcción de una identidad ciudadana y responsable fundamentada en la voluntad de respeto y de conservación del entorno más inmediato;

- que permita el desarrollo de un pensamiento social crítico para ser capaces de interpretar históricamente con una mirada interdisciplinar y analizar los problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas, y plantear alternativas que mejoren el contexto;
- la capacidad de implicarse y de actuar de manera responsable, no únicamente en la conservación del patrimonio, sino en la búsqueda de soluciones al problema;
- todo ello con el objetivo de favorecer la construcción de una ciudadanía comprometida con su presente, y que opte por intervenir de manera responsable y crítica.
- más allá de centrar el patrimonio como un elemento del pasado, debería ser transformado y considerado como un instrumento para construir conocimiento histórico, pensamiento social que facilite la implicación y el compromiso de los alumnos, como ciudadanos que actúan, de este modo, de manera democrática según sus propios valores y necesidades.

Este modelo de intervención educativa ha de poder ser desarrollado en tres momentos clave del proceso de enseñanza y aprendizaje:

- a) Antes de la visita al propio museo, es decir, en el contexto del aula, de manera que se planteen actividades que permitan introducir contenidos patrimoniales de manera significativa y atractiva, a partir de los intereses, necesidades y conocimientos previos de los alumnos; en definitiva, indagando en las representaciones mentales y sociales de los estudiantes sobre el tema.
- b) Durante la visita, siguiendo un modelo de actividades de estructuración en el museo, a partir de planteamientos y propuestas de indagación que permitan al alumnado ser partícipe en el proceso de construcción de conocimiento.
- c) Y, una última intervención, de nuevo en el contexto escolar, a través de una actividad de aplicación, que implique un posicionamiento claro por parte del alumno y la toma de decisiones respecto al problema planteado.

La finalidad de este modelo de intervención didáctica es que el alumno pueda reproducir, reinterpretar y transformar la propia cultura, reconstruir el conocimiento social, utilizando los aprendizajes de la vida cotidiana de manera que permita la construcción del pensamiento social y fomente la autonomía y el autoconocimiento personal (Santisteban, 2011b).

7.3. Conclusiones en relación con el diseño metodológico y la ética de la investigación

Hay que tener presente que esta investigación se enmarca en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, por lo que había que partir de la práctica educativa y, sobre todo, llegar a la experimentación en el aula. Así pues, hemos partido del análisis de la práctica de cuatro museos, observando y describiendo cómo desarrollan sus propuestas educativas para proponer, en base a los resultados obtenidos, una propuesta de intervención educativa que mejore la situación actual o, al menos, ofrecer un modelo alternativo transferible a otros museos o a otros formatos de educación no formal.

La elección de la metodología basada en un estudio de caso nos ha permitido, partiendo de una situación/es específica/s, comprenderla, dibujar una más genérica y llevarla a la práctica en un contexto «real». Mi posicionamiento en el paradigma crítico de la investigación en didáctica de las ciencias sociales no pretendía tan solo dibujar y comprender lo que estaba observando, sino que pretendía aportar información e ideas para transformar la práctica educativa.

Las fases definidas para la recogida de datos me han ido permitiendo responder las preguntas de la investigación. El orden, por otra parte, también ha sido adecuado, y en este sentido se ha preferido diseñar la propuesta de intervención educativa al final de la etapa de diagnosis para enriquecer mucho más esta última fase propositiva.

Por lo que se refiere a los instrumentos de la investigación, cabe señalar que la encuesta tenía alguna pregunta que confundía a los responsables de los servicios didácticos o bien no acababan de entender lo que se les estaba preguntando. Probablemente, tendría que haber ajustado las preguntas en la segunda subfase de la investigación.

Por lo que se refiere a las entrevistas semiestructuradas, me dieron la flexibilidad necesaria para no perder las informaciones facilitadas por los responsables de los servicios didácticos.

Las observaciones en los museos, por otra parte, fueron de gran utilidad, porque complementaron los datos recogidos por los otros instrumentos de la investigación. Estas observaciones fueron recogidas de forma escrita y con imágenes de vídeo y fotografía que podrían ayudar a matizar aspectos que pudieran ser relevantes.

Finalmente, las actividades diseñadas para aplicar en el aula y en el museo fueron adecuadas, pues nos permitieron dar respuesta a las preguntas de la investigación, los supuestos y los objetivos planteados; sin embargo, conviene señalar algunos aspectos de debilidad en el proceso:

- El hecho de que la actividad propuesta no se correspondiera con un tema curricular predispuso a los alumnos a trabajar de una manera mucho más activa y con mucho mayor interés.
- Habría sido necesario disponer de más tiempo para trabajar las actividades que se desarrollaron antes de la salida y durante la visita al museo.
- Los profesores y la propia dirección del centro priorizaron la actividad y el aprendizaje del alumno; sin embargo, la implicación de los tutores fue muy desigual entre los grupos. Un trabajo previo con los tutores y tutoras para explicar en profundidad el objetivo y la dinámica de la actividad habría sido útil en este sentido, pero tan solo hubo una reunión previa.

Una vez recogidos y analizados los datos concluimos que la muestra fue acertada. Nos hubiera gustado ampliar el número de museos y servicios didácticos y la temática de los mismos, pero la muestra nos parece significativa y otras investigaciones pueden continuar en esta línea, incorporando centros patrimoniales de fuera del área metropolitana y de áreas rurales, lo que deja la puerta abierta a nuevos trabajos.

Desde el primer momento en que se entró en contacto con los responsables de los servicios didácticos de los museos se les informó del tema de nuestra investigación y de sus objetivos. No se les han presentado los resultados obtenidos, pero hay un compromiso en hacerlo una vez la investigación haya concluido.

Se ha tenido especial cuidado con los alumnos y alumnas que han participado en el desarrollo de la propuesta didáctica diseñada en esta investigación, y hay un consentimiento formal por parte de la dirección de la Escola Las Seguidillas, que nos ha permitido el registro de imágenes y vídeos mientras se desarrollaba la investigación, con la única condición de que no trascendiera más allá de este proyecto.

7.4. Sugerencias para la enseñanza

El objetivo de este apartado es ofrecer una serie de recomendaciones y sugerencias para la práctica educativa del profesorado, teniendo en cuenta que somos conscientes de las dificultades que tiene hacer propuestas de educación en contextos no formales, cuando la realidad de las escuelas es, en ocasiones, difícil de gestionar en el día a día. Proponerles actividades más allá del aula, con la carga de trabajo extra que ello supone a la hora de preparar y organizar la salida a un museo, la elaboración de material didáctico, la propia visita al centro y la posterior actividad nuevamente en el aula, puede ser una barrera y un escollo difícil de superar.

Sin embargo, si logramos consolidar entre los profesionales de la educación la idea de que una salida no supone una carga adicional, sino que forma parte de un proceso de enseñanza y aprendizaje, contextualizado, con significado y coherente con la programación que el maestro tiene diseñada, lograremos erradicar esta percepción poco ajustada a la realidad y cambiar, de esta manera, la práctica educativa a través de la educación patrimonial, aportando modelos de enseñanza innovadores que alienten al profesorado a salir de clase y a experimentar otros enfoques teóricos y metodologías.

En una investigación que tuve la oportunidad de tutorizar¹⁵ pude observar datos muy interesantes en relación a mi proyecto. El objetivo del trabajo era investigar cómo trabajan los maestros de primaria con los museos y ver si las concepciones, actitudes y valores que tienen relativas a estos condicionan, en mayor o menor medida, el uso que hacen de los mismos o, por el contrario, si este uso está determinado por otros factores. Por otra parte, se pretendía analizar las concepciones de los estudiantes de último curso del Grado de Educación Primaria para identificar su visión respecto de lo que tenían que ser los museos, su función en relación con la educación y si esta visión seguiría siendo la misma cuando fuesen maestros o bien si cuando se incorporasen a la realidad de la práctica profesional aquella se vería modificada. Este último estudio era complicado de analizar, puesto que hubiera requerido una investigación cualitativa con el mismo grupo de personas años más tarde, pero se intentó determinar comparando con lo que se consideró «una evolución de la muestra», que serían los maestros que ejercen en la actualidad.

¹⁵ Laia Prat Fonte (2013). *El paper dels museus a l'Educació Primària. Treball final de Grau (GEP)*. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.

Se eligió una muestra de treinta maestros de primaria, con edades entre los 20 y los 60 años, y de cuarenta y cinco alumnos de último curso del Grado de Educación Primaria. Se utilizó una metodología mixta de investigación, cuantitativa y cualitativa, a partir de instrumentos como los cuestionarios y entrevistas en profundidad y semiestructuradas, y los resultados fueron demoledores: un 20% no realizan visitas a un museo nunca, frente a un 80% que sí que lo hacen. De este 80%, un 71% realizan, únicamente, una visita durante el curso académico.

Un 35,71% realizan la misma visita a los mismos museos, únicamente un 7,14% de las visitas están determinadas por los intereses de los alumnos y un 0%, relacionadas con los problemas o cuestiones actuales. Otro dato revelador fue que únicamente el 29% de las visitas se preparan con anterioridad. Ciertamente, los datos mostraban una situación preocupante.

El 95,8% de los maestros que afirmaban que realizaban visitas a museos declararon que utilizaban el material didáctico que ofrecía el servicio educativo del museo. Respecto de la finalidad de la visita, desde la didáctica de las ciencias sociales, un 62% indicaron que permitía ampliar conocimientos a sus alumnos respecto a un tema concreto.

En cuanto a los resultados de la muestra de formación inicial del profesorado, más del 98% señalaron la enorme importancia de incorporar las visitas a museos a sus prácticas educativas, siendo una media de más de tres veces al año la frecuencia deseada. Sin embargo, los datos arrojaron muestras muy divergentes respecto del criterio de elección de las visitas: más del 87% de la muestra reveló que tendría que ser a partir de los intereses de los alumnos. Otro dato significativo fue que el 100% de los resultados apuntaban a que las visitas tendrían que prepararse antes, durante y después.

Se pudieron observar grandes diferencias entre los maestros en activo y los futuros profesionales: frente al 72% que consideran la planificación como elemento muy importante entre los estudiantes, el 59% de los maestros en activo la consideraban útil. Sin embargo, el dato más significativo fue que el 94% de los estudiantes del Grado de Educación Primaria dijo estar dispuesto a elaborar un material didáctico propio a la hora de realizar la salida.

Parece que nos encontramos frente a un problema que está a caballo entre las dificultades burocráticas para planificar las salidas; las programaciones de centro, que obligan a elegir las visitas al inicio de curso, lo que deja poco margen a la incorporación de propuestas por parte del maestro; el propio currículo, que encorseta excesivamente

la temporalización de las programaciones educativas, y el coste económico que supone la visita a un museo, que aun siendo gratuita en algunos casos, el desplazamiento puede suponer un coste que no todos pueden permitirse. Se llegó a la conclusión de que el uso de los museos, por tanto, está condicionado no tanto por las concepciones y valores del profesorado, sino por factores exógenos.

Las consideraciones finales sobre la situación nos orientan a la idea de la necesidad de hacer programaciones más dinámicas, flexibles y que no se queden estancadas en una programación inicial. Una programación que permita un mejor uso y un mayor aprovechamiento de los museos y de las oportunidades que vayan apareciendo a nuestro alrededor y lo que sucede en el mundo, así la posibilidad de incorporar un problema social actual será mucho más educativa y ayudará a formar una ciudadanía más crítica.

Por otra parte, se hace necesario potenciar la búsqueda de alternativas y soluciones frente a los obstáculos de tiempo y recursos personales y económicos. Existen alternativas a los grandes museos que son muy interesantes y se encuentran cerca de los centros escolares. Se trata, en definitiva, de mantener una actitud más activa y con una visión transformadora de la práctica educativa, que permita romper con los obstáculos con los que se enfrentan a diario el profesorado y la escuela.

Los maestros han de ser conscientes de la gran importancia que tienen los museos a la hora de transmitir el legado histórico y cultural de los pueblos que nos han precedido, y aprender a conocerlo y valorarlo como memoria colectiva. Su trabajo es conseguir que el aprendizaje escolar sea visto desde una perspectiva multidisciplinar y funcional, enseñar a los alumnos a conocer sus identidades, fruto del pasado y del presente, para poder actuar y participar en la sociedad, conociendo y respetando el medio que los define, así como otras culturas y formas de vida.

Es importante que el museo y la escuela dialoguen, hablen sobre cuál es la finalidad de las visitas, sobre qué actividades se pueden realizar y cómo realizarlas de la mejor manera posible. A pesar de que la oferta didáctica destinada al público escolar ha aumentado, las investigaciones centradas en el estudio de estas propuestas didácticas son más bien escasas. Sería una labor de este maestro crítico y comprometido con su sociedad y su contexto realizar este trabajo de evaluar el impacto, las características, sus usos y el análisis de las ofertas educativas que promueven los museos.

Se recomienda, de este modo, que se establezcan vías de comunicación y colaboración entre los museos y la escuela. Todas las actividades realizadas previamente en

la escuela se tendrían que comunicar al museo, antes de visitarlo. Posteriormente, los docentes tendrían que informar a los museos de las actividades que realizan en el aula después de la salida y de la valoración de todo aquello que han aprendido y de todo lo que mejorarían de la salida.

Este proceso de comunicación no ha de ser unidireccional, sino que tendría que ser recíproco, de manera que el museo orientara y explicara a los maestros y, entre las dos instituciones, planificaran y establecieran los objetivos a alcanzar, los contenidos que se desean trabajar, la metodología que se utilizará durante toda la salida... De esta manera, se articularían vías y acciones para la adaptación de las propuestas para lograr un aprendizaje más significativo, más funcional y más conectado con la realidad del alumnado y de la sociedad.

Para fomentar esta interacción, el uso de materiales didácticos es una buena estrategia para que el alumnado vea una continuidad entre lo que aprende en la escuela y lo que aprende en un museo. Este proceso de comunicación tendría que servir para acordar qué materiales didácticos se realizan o se usan, de la misma manera que, si es necesario, se realizará algún material de refuerzo o de ampliación.

Con el objetivo de aprovechar más las visitas escolares, es importante que desde el museo se pregunte a la escuela sobre las características del alumnado: nivel lingüístico, edad, grado de comprensión de la información y las dificultades o necesidades que requieren algunos alumnos en concreto.

Finalmente, este diálogo entre museo y escuela ha de contemplar instrumentos de evaluación formativa, más allá de una actividad aislada y entendida como un elemento que se ha de tener presente en todo momento: antes, durante y después de la visita. Para realizar esta evaluación es fundamental que se establezcan unos objetivos, a ser posible, de forma consensuada entre museo y escuela, de manera que se puedan evaluar los aprendizajes del alumnado y el papel del profesorado, de los servicios didácticos del museo y de las propuestas y materiales didácticos. Entendemos, en este sentido, una perspectiva de la evaluación comunicativa y formativa, donde lo más importante es mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en los distintos contextos donde tiene lugar, ya sea la escuela o el museo (Bonil, Sanmartí y Soler, 2009).

7.5. Conclusiones finales y nuevas preguntas para la investigación

En esta última parte me gustaría poner el acento algo más en la aplicación del material didáctico diseñado y aplicado con los alumnos y alumnas de 5.º de primaria, que tenía como objetivo desarrollar el pensamiento social entre el alumnado. La idea original era experimentar un material a partir de una metodología basada en un *problema social relevante* y, en este caso, el reto era relacionarlo con un museo concreto.

La experiencia ha sido muy positiva, ya que ha demostrado las posibilidades de este tipo de enfoques desde la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. El alumnado ha tenido la oportunidad de tratar una problemática sobre un tema cercano, pero del que desconocía su lado controvertido, un tema local y global que permitía plantear preguntas, hacer indagaciones y, en definitiva, formar el pensamiento crítico con actividades que fomentaban la autonomía, la curiosidad y educaban en valores democráticos. También se ha validado su potencial para educar en la acción social, a partir del planteamiento de alternativas o soluciones al problema.

El análisis de los dossiers realizados antes de la visita al Museo de la Xocolata, los cuadernos de investigadores que utilizaron durante la misma y las producciones diseñadas para concienciar a la comunidad educativa del centro Las Seguidillas, junto con el visionado de los vídeos que se grabaron durante las diferentes intervenciones han posibilitado una triangulación de toda la información obtenida, utilizando las herramientas previstas a tal fin: los cuestionarios, los diarios de campo, las pautas de observación, etc.

Se validan, en gran parte, los supuestos que se establecieron en la investigación y que hacían referencia a las cualidades de una enseñanza a partir de problemas y para la educación de una ciudadanía crítica:

- 1) Trabajar la educación patrimonial a partir de problemas contribuye al aprendizaje de las ciencias sociales y al desarrollo de competencias. Fomenta una actitud abierta a la indagación y a la interacción y ayuda a formar el pensamiento crítico.

- 2) Se hace necesario trabajar con líneas más integradoras del patrimonio que incluyan contenidos de ciencias sociales para la comprensión de la realidad social, más allá de la historia del arte.
- 3) El material educativo ha de poder ser lo más significativo posible para los alumnos y alumnas, evitando niveles de abstracción e incorporando metodologías de descubrimiento y de reestructuración del conocimiento social.
- 4) El material educativo, por otra parte, ha de poder desarrollar la competencia social y ciudadana con el objetivo de crear una conciencia de participación entre nuestros alumnos y alumnas en la construcción de su futuro personal y social que los prepare para trabajar de forma efectiva en la resolución de problemas.
- 5) El patrimonio puede, de esta manera, ayudar a desarrollar actitudes reflexivas hacia el pasado y lo conecta con el presente y el futuro.
- 6) El diseño del material didáctico de los museos y centros patrimoniales han de contemplar tres grandes momentos en el proceso de enseñanza y aprendizaje: una fase previa en el aula; otra fase de estructuración, que se realizará durante la visita al museo, y, finalmente, una fase de aplicación, nuevamente en el aula del centro escolar. Trabajar de esta manera permite ver el proceso de enseñanza y aprendizaje y el grado de evolución de los alumnos y alumnas.
- 7) Los servicios didácticos de los museos han de poder desarrollar metodologías que permitan la relación de aspectos más lúdicos con contenidos más rigurosos, con propuestas interactivas, atractivas y participativas, y trabajar en colaboración con el personal (monitores, educadores) que realiza las actividades, pero también con el profesorado.
- 8) Es de vital importancia que estos departamentos educativos de los museos incorporen mecanismos de evaluación que permitan valorar el grado de efectividad de sus propuestas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.
- 9) Trabajar las ciencias sociales a partir de problemas sociales relevantes permite despertar la curiosidad, relacionar los problemas con situaciones cercanas a la realidad del alumnado y conocer a fondo sus representaciones sociales y las posibilidades de cambio conceptual.

Para la solución de estos *problemas sociales relevantes* necesitaremos, por una parte, comprender la realidad actual, lo cual requiere formar el pensamiento histórico, basado en la interpretación de las fuentes, la contextualización (Santesteban, González Monfort y Pagès, 2010) y la capacidad para la narración. Por otra parte, se requiere el pensamiento social crítico y creativo, que permite valorar los problemas desde el conocimiento y pensar en soluciones y alternativas de futuro.

Aprender ciencias sociales a partir de un *problema social relevante* a través de un material didáctico planteado en un museo ha permitido a los alumnos de la Escola Las Seguidillas entrar en un proceso positivo de aprendizaje, que ha tenido diferentes características observables:

- 1) Despertar el interés y la curiosidad por aprender, a partir de un tema muy cercano y significativo como ha sido la pregunta «¿Todos podemos comer chocolate?».
- 2) Trabajar de forma cooperativa e interactiva en la construcción de conocimiento.
- 3) Sobre todo, tomar conciencia de una problemática global respecto a la dependencia y la desigualdad de los países productores de cacao con los países compradores y consumidores, adoptando una actitud de compromiso y de sensibilización que han conseguido trasladar al resto de los miembros de su comunidad educativa.
- 4) Fomentar la autonomía a lo largo de su proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo su autorregulación, antes, durante y después de la visita al museo.
- 5) Construir nuevos conocimientos y significados a partir del diálogo en distintos debates y discusiones, en pequeño y gran grupo. En este sentido, el material de la intervención educativa ha sido diseñado de manera que se fomentara al máximo este intercambio de conocimientos y opiniones que han ayudado al alumno o alumna a enriquecer su proceso de aprendizaje y a reconstruir su propio pensamiento, un pensamiento crítico.
- 6) Posibilitar un aprendizaje transversal, interdisciplinar, teniendo muy presente el desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas.

Quisiera que esta investigación pudiera ser algo más que una mirada a diferentes dinámicas de los museos o para dar a conocer una experiencia educativa realizada en

un museo de forma aislada. Quisiera que los departamentos didácticos de los centros patrimoniales tomaran conciencia de la importancia de trabajar con una finalidad social crítica.

Soy plenamente consciente de las dificultades que presenta el día a día en los servicios educativos de los museos: la gestión de las reservas, la atención al público, la planificación de las actividades, la formación de los educadores, etc. Sin embargo, un cambio en la mirada y en el planteamiento de sus propuestas puede mejorar los procesos de formación y aprendizaje de los niños y niñas, sobre todo en lo que se refiere a la construcción de un pensamiento social que les ha de permitir formarse como ciudadanía en su contexto social.

Otro proyecto didáctico, consecuencia de esta investigación, es que estoy trabajando en la planificación de un departamento de acreditación pedagógica de los servicios educativos de los museos y de los campos de aprendizaje, en colaboración con la Societat Catalana de Pedagogia y l'Institut d'Estudis Catalans. El objetivo es crear un equipo de trabajo multidisciplinar, formado por inspectores del Servei de Museus de la Generalitat de Catalunya, comisarios de exposiciones, directores de museos, responsables de los servicios didácticos de los museos y el comisionado del Institut d'Estudis Catalans, así como responsables de empresas externas proveedoras de servicios educativos a los museos.

Este equipo elaborará un patrón o norma de evaluación del servicio educativo del museo con fundamento didáctico y pedagógico y de orientación del valor cultural para la infancia y la adolescencia. Será una ocasión ideal para introducir nuevas miradas, nuevas metodologías y enfoques que ayuden a construir el pensamiento social y crítico del alumno. Espero que mi investigación pueda contribuir a esta función educativa y social.

Aunque ha habido un avance durante los últimos años en la educación del patrimonio, integrando una enseñanza de las ciencias sociales para la formación de ciudadanía, lo cierto es que todavía queda mucho camino por recorrer. Es evidente que los servicios didácticos de los museos han de trabajar en esa dirección y las escuelas también. Espero haber contribuido con mi investigación a tener un mejor conocimiento de lo que sucede y de lo que podría ser, para dar un paso más. Las posibilidades de la enseñanza del patrimonio al servicio de la ciudadanía y la democracia son muchas, y algunas poco exploradas (González Monfort, 2016).

Contribuyamos, ya sea desde los espacios educativos formales o los no formales, a hacer del patrimonio un recurso educativo que permita, además de forjar identidades en los diálogos más emotivos con el entorno, a fomentar la curiosidad, la inquietud por aprender, a plantear preguntas, retos, a problematizar el medio donde vivimos, a buscar relaciones con otros contextos, a comprendernos y a comprender la diversidad; en definitiva, a educar a ciudadanos y ciudadanas más libres, más justos, más activos, más críticos, más solidarios.

Referencias bibliográficas

- ALDEROQUI, S. S. (1996). *Museos y escuelas: socios para educar*. Buenos Aires: Paidós.
- ALLAR, M. y BOUCHER, S. (1998). *Éduquer au musée. Un modèle théorique de pédagogie muséale*. Montreal: Hurtubise HMH.
- ANDRIEUX, J. Y. (1997). *Patrimoine et histoire*. París: Belin.
- ASENSIO, M.; MAHOU, V.; RODRÍGUEZ, C. y SÁEZ, J. I. (1987). «Concepciones erróneas en los museos de historia: una evaluación en el Museo y Parque Arqueológico Cueva Pintada». *Cuadernos de pedagogía*, 149, 15-49.
- ASENSIO, M. y POL, E. (2002). *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- ASENSIO, M. y POL, E. (2003). «Aprender en el Museo». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, pp. 62-67.
- ASENSIO, M. y POL, E. (2005). «Evaluación de exposiciones». En SANTACANA, J. y SERRAT, N. (coords.), *Museografía didáctica*. Barcelona: Ariel, pp. 527-632.
- ASHBY, R.; LEE, P. y SHEMILT, D. (2005). «Putting principles into practice: teaching and planning». En DONOVAN, S.; y BRANSFORD, J. (eds.), *How student learn history in the classroom*. Washington: National Research Council, pp. 79-178.
- AUDIGIER, F. (2000). «Basic concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship». *DGIV/EDU/CIT*, 23. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- ÁVILA, R. M. (1998). *Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte*. Tesis doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- ÁVILA, R. M. (2001). *Historia del Arte, enseñanza y profesores*. Sevilla: Díada.
- ÁVILA, R. M.; CRUZ, M. A. y DíEZ, M. C. (eds.) (2008). *Didáctica de las ciencias sociales: currículo escolar y formación del profesorado. La didáctica de las ciencias sociales en los nuevos planes de estudio*. Jaén: AUPDCS/Universidad de Jaén/UNIA.

- ÁVILA, R. M.; ESTEPA, J. y RUIZ, R. (2007). «Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo». *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, pp. 75-94.
- ÁVILA, R. M.; ESTEPA, J. y FERRERAS, M. (2008). «Primary and Secondary Teachers' Conceptions about Heritage and Heritage Education: a Comparative Analysis». *Teaching and Teacher Education*, 24, pp. 2095-2107.
- ÁVILA, R. M. y MATTOZZI, I. (2009). «La didattica del patrimonio e l'educazione alla cittadinanza». *I Quaderni di Clio '92*, 9, pp. 79-112.
- BALLART HERNÁNDEZ, J. y JUAN TRESSERRAS, J. (2001). *Gestión del patrimonio cultural*. Barcelona: Ariel.
- BALUJA, J. y GONZÁLEZ-MONFORT, N. (2009). «El patrimonio cultural: ¿un objetivo didáctico?», en *Treballs d'Arqueologia*, 15, pp. 93-102.
- BARDAVIO, A. y GONZÁLEZ, P. (2003). *Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. Barcelona: ICE-UB; Horsori.
- BATLLORI, R.; PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. et alii (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis.
- BENEJAM, P. (1995). «Els objectius de les sortides». *Perspectiva Escolar*, 204, pp. 2-8.
- BENEJAM, P. (1997). «La selección y secuenciación de los contenidos sociales». BENEJAM, P. y PAGÈS, J. (coord.) (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (pp. 71-95). Barcelona: ICE-UB; Horsori.
- BENEJAM, P. (1999). «La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales». AAVV. *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos* (pp. 11-19). Barcelona: Graó.
- BICKFORD, A.; DOERING, Z. D. y KARNS, D. A. (1999). «Communication and persuasion in a didactic exhibition: The power of Maps study». *Curator*, 42, pp. 88-107.

- BONIL, J.; SANMARTÍ, N. y SOLER, M. (2009). «Innovar cap on? Definir un model didàctic als museus i centres de ciències». *Mnemòsine: revista catalana de museologia*, pp. 143-151.
- CAINELLI, M. (2006). «Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental». *Educar em revista*, 5, pp. 57-72.
- CALAF, R. (2009). *Didáctica del patrimonio: Epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: Trea.
- CALAF, R. (2010). «Un modelo de investigación en didáctica del patrimonio que recupera la práctica profesional en didáctica de las ciencias sociales». *Enseñanza de las ciencias sociales*, 9, pp. 17-28.
- CALAF, R. y FONTAL, O. (2002). «El patrimonio cultural se enseña y se aprende». *Restauración y rehabilitación*, 64, pp. 26-29.
- CALAF, R.; SAN FABIÁN, J. L. y SUÁREZ, M. Á. (2014). «Aprender historia a través del patrimonio. Los casos del Museo del Ferrocarril de Asturias y del Museo de la Inmigración de Cataluña». *Revista de Educación*, 365, pp. 38-66.
- CALAF, R.; GUTIÉRREZ, S. y SUÁREZ, M. Á. (2015). *La evaluación de la acción cultural en museos*. Trea. Manuales de Museística, Patrimonio y Turismo Cultural.
- CANAL, M.; COSTA, D. y SANTISTEBAN, A. (2012). «El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación?». En DE ALBA, N. (coord.). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada/AUPDCS, pp. 527-536.
- CANALS, R. y PAGÈS, J. (2011). «El conocimiento social y su contribución a la enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas». *Aula de Innovación Educativa*, 198, pp. 35-40.
- CARDONA, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS Editorial.
- CASANOVA, M. A. (2004). *Evaluación y calidad de los centros educativos*. Madrid: La Muralla.

- CASAS, Montserrat (2005). «Què ensenyar de ciències socials a l'educació obligatòria?». *Perspectiva escolar*, 295, pp. 1-19.
- CASTILLO ARREDONDO, S. y CABRERIZO DIAGO, J. (2003). *Evaluación de programas de Intervención Socioeducativa. Agentes y Ámbitos*. Madrid: Prentice Hall.
- CHEN J. Q.; KRECHEVSKY, M. y VIENS, J. (2000). «Establecer conexiones: colaboración entre escuela y museo». En FELDMAN, D. H.; GARDNER, H. y KRECHEVSKY, M. (coords.). *El Proyecto Spectrum. Vol. I: Construir sobre las capacidades infantiles*. Madrid: Morata.
- COLÁS, M. P. y BUENDÍA, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- COLE, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- COMA, L. (2011). *Análisis, estado de la cuestión y valoración para una propuesta de modelización*. Tesis doctoral. Barcelona: UB.
- COMES, P. (2002). «La interpretación de las imágenes espaciales». En GONZÁLEZ, Isidoro (dir.). *La geografía y la historia, elementos del medio*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 209-220.
- COOMBS, Ph. H. y AHMED, M. (1975). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos.
- COOMBS, Ph. H. (1991). «El futuro de la educación no formal en un mundo cambiante». En AAVV. *La educación no formal, una prioridad de futuro*. Madrid: Fundación Santillana, pp. 43-52.
- COOPER, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- COPELAND, T. (2009). «Archaeological heritage education», en *Treballs d'Arqueologia*, 15, pp. 9-20.
- CUENCA, J. M.; DOMÍNGUEZ, C. y ESTEPA, J. (1998). «La enseñanza de valores a través del patrimonio». En AAVV. *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*. Lleida: AUPDCS. Universidad de Lleida, pp. 327-336.

- CUENCA, J. M. y DOMÍNGUEZ, C. (2002). «Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria». En ESTEPA, J.; DE LA CALLE, M. y SÁNCHEZ, M. (eds.). *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Madrid: ESLA, pp. 79-96.
- CUENCA, J. M.; DOMÍNGUEZ, C. y ESTEPA, J. (eds.) (1999). *El museo. Un espacio para el aprendizaje*. Huelva: Universidad de Huelva.
- CUENCA, J.; DOMÍNGUEZ, C. y ESTEPA, J. (1999). «Museo, currículum y formación del profesorado de Ciencias Sociales». En CUENCA, J.; DOMÍNGUEZ, C. y ESTEPA, J. (eds.). *El museo. Un espacio para el aprendizaje*. Universidad de Huelva, pp. 15-34.
- CUENCA, J. M.; ESTEPA, J. y MARTÍN CÁCERES, M. J. (2011). «Enseñar y aprender las sociedades actuales e históricas a través del patrimonio en la educación primaria». *Pensar históricamente en tiempos de globalización. Actas del I Congreso Internacional sobre Enseñanza de la Historia*. Santiago de Compostela.
- CUENCA, J. M.; FONTAL, O. e IBÁÑEZ, A. (2014). «Actualidad y tendencias en educación patrimonial». *Educatio Siglo XXI*, vol. 33, 1, pp. 11-14.
- CUENCA, J. M.; FONTAL, O.; IBÁÑEZ, A. y MARTÍN CÁCERES, M. J. (2014). «La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro». *Clío: History and History Teaching*, 40, p. 1-8.
- CUENCA, J. M. y MARTÍN CÁCERES, M. J. (2009). «La formación del profesorado para formar ciudadanos: el papel de la educación patrimonial». En ÁVILA, R. M.; BORGHI, B. y MATTOZZI, I. (eds.). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*. Bolonia: Pàtron Editore, pp. 507-514.
- CUENCA, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Tesis doctoral. Huelva: Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Huelva.
- CUENCA, J. M. (2014). «El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial». *Tejuelo*, 19, pp. 76-96.
- DE MIGUEL, M. (2000). «La evaluación de programas sociales: Fundamentos y enfoques teóricos». *Revista de Investigación Educativa*, 18, pp. 289-317.

- DE TROYER, V. (coord.) (2005). *Heritage in the classroom. A practical manual for teacher*. Bruselas: Hereduc.
- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y educación*. Barcelona: Paidós (original en inglés de 1910).
- DEWEY, J. (2010). *Experiencia y educación*. Edición de Javier Sáenz Obregón. Madrid: Biblioteca Nueva (original en inglés de 1938).
- DÍEZ, M^a Consuelo, *et alii* (2003). «Un proyecto de investigación en marcha: educación en el patrimonio histórico-artístico en la provincia de Jaén», en *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales*, Cuenca, pp. 103-111.
- DILLON, J. y OSBORNE, J. (2007). «Research on learning in informal contexts: Advancing the field?». *International Journal of Science Education*, 29, pp. 1441-1445.
- DOMÍNGUEZ ALMANSA, A. y LÓPEZ FACAL, R. (2014). «Patrimonio, paisaje y educación. Formación inicial del profesorado y educación cívica del alumnado de primaria». *Clío: History and History Teaching*, 40, pp. 2-26.
- DONOLO, D. S. y MELGAR, F. (2011). «Salir del aula... aprender de otros contextos: patrimonio natural, museos e internet». *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias sociales*, 8, vol. 3, pp. 323-333.
- ESTEPA, J. (2001). «El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, pp. 93-106.
- ESTEPA, J. (2009). «Aportaciones y retos de la investigación en la didáctica de las Ciencias Sociales». *Investigación en la escuela*, 69, pp. 19-30.
- ESTEPA, J.; JIMÉNEZ, R. y WAMBA, A. M. (2005). «Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales y experimentales». *Investigación en la Escuela*, 56, pp. 19-26.
- FELDMAN, D. H.; GARDNER, H. y KRECHEVSKY, M. (coords.) (2000). *El Proyecto Spectrum. Tomo I: Construir sobre las capacidades infantiles*. Madrid: Morata.

- FERNÁNDEZ CERVANTES, M. (2003). «Los museos: espacios de cultura, espacios de aprendizaje». Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, pp. 55-61.
- FERNÁNDEZ SALINAS, V. (2005). «Finalidades del patrimonio en la educación». *Investigación en la Escuela*, 56, pp. 7-18.
- FONTAL, O. (2002). «Procedimientos educativos para valorar el patrimonio cultural». *Mérida, Ciudad y patrimonio: Revista de arqueología, arte y urbanismo*, 6, pp. 231-237.
- FONTAL, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Oviedo: Trea.
- FONTAL, O. (2004). «Enseñar y aprender patrimonio en el museo». En CALAF, R. (coord.). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Trea, pp. 49-78.
- FONTAL, O. (2009). «Didáctica en los museos de arte». *Cuadernos de pedagogía*, 394, pp. 63-66.
- FONTAL, O. (2011). «El patrimonio en el marco curricular español». *Patrimonio cultural de España*, 5, pp. 21-41.
- FONTAL, O. (2012). «Patrimonio y educación: una relación por consolidar». *Aula de Innovación Educativa*, 208, pp. 10-13.
- GAIRÍN, J. (1996). «La evaluación de los planteamientos institucionales». En VILLA, A. (coord.). *Dirección participativa y evaluación de centros*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, pp. 71-123.
- GARCÍA, C. R. y JIMÉNEZ, M. D. (2003). «El patrimonio documental en la didáctica de las ciencias sociales». En BALLESTEROS, E.; FERNÁNDEZ, C.; MOLINA, J. A. y MORENO, P. (coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: AUP-DCS-Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 271-278.
- GARCÍA, R. y TRAVER, J. A. (2004). «La enseñanza-aprendizaje de la actitud de solidaridad en el aula: una propuesta de trabajo centrada en la aplicación de la técnica puzzle de Aronso». *Revista española de pedagogía*, 229, pp. 419-437.

- GARCÍA-RAMOS, P. A. (1980). *Función pedagógica de los museos*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- GONZÁLEZ, E. (2016). «Museus i educació: així serà el futur». *El diari de l'educació*.
- GONZÁLEZ, N. (2006). *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural*. Tesis doctoral. Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials. UAB.
- GONZÁLEZ, N. (2008). «Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural». *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 7, pp. 23-36.
- GONZÁLEZ, N. (2011). «Construyendo el futuro: patrimonio cultural y educación. La presencia del patrimonio cultural en los currícula de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria en España». *Patrimonio Cultural de España*, 5, pp. 59-73.
- GONZÁLEZ, N.; PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2010). «Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico». *XXI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales «Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales»*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico / AUPDCS, pp. 115-128.
- GONZÁLEZ, N. y SANTISTEBAN, A. (2011). «Cómo enseñar ciencias sociales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas». *Aula de Innovación Educativa*, 198, pp. 41-47.
- GONZÁLEZ, T. (2008). «El museu, espai de trobada entre l'educació i la cultura». *Temps d'educació*, 35, pp. 119-126.
- GUISASOLA, J. y MORENTÍN, M. (2007). «¿Qué papel tienen las visitas escolares a los museos de ciencias en el aprendizaje de las ciencias? Una revisión de las investigaciones». *Enseñanza de las Ciencias*, 25, pp. 439-452.
- HART, R. A. (1993). «La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica». UNICEF.
- HEIN, G. E. (1998). *Learning in the museum*. Nueva York: Routledge.

- HERNÁNDEZ, A. y PRATS, J. (1999). «Educación por la valoración y conservación del patrimonio». En AAVV. *Por una ciudad comprometida con la educación*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, pp. 108-124.
- HERNÁNDEZ, F. X. (1998). «La historia y su método. Fundamentación epistemológica de una didáctica del patrimonio». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 17, pp. 27-39.
- HERNÁNDEZ, F. X. (2003). «El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales». En BALLESTEROS, D.; FERNÁNDEZ, C.; MOLINA, J. A. y MORENO, P. (coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: AUPDCS/Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 455-466.
- HERNÁNDEZ, F. X.; PIBERNAT, L. y SANTACANA, J. (1998). «Fundamentación epistemológica para una didáctica del patrimonio». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 17, pp. 27-40.
- HERNÁNDEZ, F. X. y SANTACANA, J. (2006). *Museología crítica*. Oviedo: Trea.
- HERNÁNDEZ GARCÍA, J. (1999): «En torno a la programación». *Aula abierta*, 74, pp. 69-97.
- LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Graó, Barcelona.
- LE ROUX, A. (coord.) (2002). *Enseigner l'histoire-géographie par le problème?* París: L'Harmatan.
- LEVSTIK, L. S. y TYSON, C. A. (2008). *Handbook of research in social studies education*. Nueva York: Routledge.
- LLOBET, C. y PAGÈS, J. (2007). «Els museus des de la perspectiva dels alumnes». *Mnemòsine: revista catalana de museologia*, 3, pp. 65-81.
- LLOBET, C. y VALLS, C. (2003). «El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales en la educación primaria». En BALLESTEROS, D.; FERNÁNDEZ, C.; MOLINA, J. A. y MORENO, P. (coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: AUPDCS/Universidad de Castilla La Mancha, pp. 466-473.

- LÓPEZ, E. y SÁNCHEZ DE SERDIO, A. (2011). «Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural». *Desacuerdos 6. Educación*, pp. 205-215.
- MARTÍN CÁCERES, M. J. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva*. Tesis doctoral. Huelva: Universidad de Huelva.
- MATTOZZI, I. (2001). «La didáctica de los bienes culturales. A la búsqueda de una definición». En CUENCA, J. M.; DOMÍNGUEZ, C. y ESTEPA, J. (eds.). *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*. Huelva: Universidad de Huelva, pp. 57-96.
- MATTOZZI, I. (2009). «Un patrimonio per la storia». En BORGHI, B. y VENTUROLI, C. (eds.). *Patrimoni culturali tra storia e futuro*. Bolonia: Pàtron, pp. 41-47.
- MCMILLAN, J. y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- MOLINA, S. y PINTO, H. (2015). «La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal». *Educatio Siglo XXI*, vol. 33, 1, pp. 103-128.
- MORENO FERNÁNDEZ, O. M. (2009). «Educación y patrimonio». *Innovación y experiencias educativas*, 14.
- MORÓN-MONGE, H. y MORÓN-MONGE, M. C. (2016). «¿Educación patrimonial o educación ambiental?: perspectivas que convergen para la enseñanza de las ciencias». *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 14, pp. 244-257.
- OVEJERO, A. (1990). *Aprendizaje cooperativo, una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- PADRÓ, C. (2000). *La funció educativa dels museus: un estudi sobre les cultures museístiques*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- PAGÈS, J. (1997). «Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales». En BENEJAM, P. y PAGÈS, J. (coord.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori-ICE-UB, pp. 209-226.
- PAGÈS, J. (2000). «La formación inicial del profesorado para la enseñanza del patrimonio histórico y de la historia». *Treballs d'Arqueologia*, 6, pp. 177-188.

- PAGÈS, J. (2007). «La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España». *Didáctica geográfica*, 9, pp. 205-214.
- PAGÈS, J. (2008). «La educación para la ciudadanía en España». En SOUSA, F. y DE CARVALHO, C. (eds.). *Educação para a cidadania*. Lisboa: Universidade de Lisboa, pp. 11-32.
- PAGÈS, J. y PONS, M. (1986). «El passat que tenim present: Solsona i el Solsonès». VVAA. *Jornades d'Experiències Didàctiques: Ciències Socials al Cicle Superior*. Bellaterra: ICE-UAB, pp. 109-123.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (1994). «Elements per a un ensenyament renovat de les ciències socials. Procediments amb fonts primàries i aprenentatge de la història». *I Jornades de Didàctica de les Ciències Naturals i Socials al Baix Llobregat*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2007). «El marco teórico para el desarrollo conceptual de la Educación para la Ciudadanía». En PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (coord.). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Wolters Kluwer. Guías para Educación Secundaria Obligatoria.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2010). «La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia». Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, pp. 8-18.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, Col. Documents, 97.
- PARSONS, M. (2002). *Cómo entendemos el arte: una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.
- PASTOR, M. Immaculada (1999). *L'avaluació educativa a museus i centres culturals*. *Educació i Cultura*, 12, pp. 35-46.
- PINTO, H. (2013). «Usos del patrimonio en la didáctica de la Historia: Perspectivas de alumnos y profesores portugueses relativas a identidad y conciencia histórica». *Educatio Siglo XXI*, 31, pp. 61-87.

- PRATS, J. (1997). «La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (notas para un debate deseable)». AUPDCS (ed.). *La formación del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada, pp. 9-25.
- PRATS, J. (2002). «Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales». *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 1, pp. 81-89.
- PRATS, J. (2009). «La didattica della storia nell'Università Spagnola: la situazione attuale». BORGHI, B. y VENTUROLI, C. *Patrimoni culturali tra storia e futuro*. Bolonia: Pàtron Editore.
- PRATS, J. y SANTACANA, J. (2014). «El patrimonio inmaterial y la educación: bases conceptuales para un planteamiento didáctico». *Her&Mus: Heritage & Museography*, 15, pp. 8-15.
- RINAUDO, M. C. (2007) (en preparación). *Días de clase. Entre textos y tareas. Material para uso interno exclusivo de alumnos de Didáctica*. Río Cuarto.
- ROSS, E. W. (1994). *Reflective practice in social studies*. Washington: National Council for the Social Studies. Bulletin Number 88.
- ROSS, E. W. y HURSH, D. W. (2000). *Democratic social education: social studies for social change*. Nueva York: Falmer Press.
- ROURA, I. y ZABALA, M. E. (2006). «Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos». *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, pp. 233-261.
- SÁNCHEZ DE SERDIO, A. (2010). «Arte y educación: diálogos y antagonismos». *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, pp. 43-60.
- SANTACANA, J. y SERRAT, N. (2007). *Museografía didáctica*. Barcelona: Ariel.
- SANTISTEBAN, A. (2008). «La formación inicial del profesorado de educación primaria para enseñar Ciencias Sociales: futuro presente». ÁVILA, R. M.; CRUZ, M. A. y DÍEZ, M. C. (eds.). *Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado. La didáctica de las ciencias sociales en los nuevos planes de estudio*. Jaén: AUPDCS / Universidad de Jaén.

- SANTISTEBAN, A. (2009). «Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana». *Aula de Innovación Educativa*, 187, pp. 12-15.
- SANTISTEBAN, A. (2011a). «La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar la sociedad». SANTISTEBAN, A. y PAGÈS, J. (eds.). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis, pp. 85-104.
- SANTISTEBAN, A. (2011b). «Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales». SANTISTEBAN, A. y PAGÈS, J. (eds.). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis, pp. 63-84.
- SANTISTEBAN, A. (2012). «La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica». DE ALBA, N.; GARCÍA, F. y SANTISTEBAN, A. (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, vol. 1. Sevilla: Díada, pp. 277-286.
- SANTISTEBAN, A. (2014). «L'educació per al futur i la participació democràtica». *Perspectiva escolar*, 373, pp. 39-46.
- SANTOS GUERRA, M. Á. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- SAN FABIÁN, J. L. (2011). «El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido». *Revista de Educación*, 356, pp. 41-60.
- SERRAT, N. (2005). *Acciones didácticas en el marco de los museos. Estado de la cuestión y análisis*. Tesis doctoral. Barcelona: Departament de Didàctica i Organització Educativa. Universitat de Barcelona.
- SERRAT, N. (2006). «Inter-actividad: El museo como espacio para la participación». *Aula de innovación educativa*, 148, pp. 7-16.
- SERRAT, N. (2008). «Accions didàctiques en el marc dels museus. Una investigació entre els museus i l'escola». *Temps d'Educació*, 34, pp. 167-182.
- SHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

TUTIAUX-GUILLON, N. (2003). «Le patrimoine objet d'enseignement: un défi?» a BALLESTEROS, D., FERNÁNDEZ, C., MOLINA, J. A., MORENO, P. (coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 327-337.

VILADOT, P. (2009). «¿Para qué vienen? Expectativas de los docentes en las visitas escolares al museo». *Enseñanza de las Ciencias*, número extra: VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias.

ZUBIAUR, F. J. (2004). *Curso de museología*. Gijón: Trea.

PARTE VI

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario

Destinatarios: responsables de los servicios didácticos del Museu Egipci, El Born Centre de Cultura i Memòria, el Museu Picasso y el Museu Nacional d'Art de Catalunya.

RESPONSABLE DE SERVICIOS DIDÁCTICOS

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE SERVICIOS DIDÁCTICOS

USO DIDÁCTICO DEL PATRIMONIO CULTURAL

__Hombre

__Mujer

Edad: _____

1. ¿Disponen de servicio educativo propio o se trata de un servicio externalizado?

SÍ

NO

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL

2. ¿Qué tipo de formación académica ha recibido?

3. ¿Reciben algún tipo de formación continua específica durante su trayectoria profesional?

SÍ

NO

4. Concrete cuál es su función específica dentro del departamento educativo.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE ACTIVIDADES

5. ¿Cuáles son los objetivos que pretenden conseguir a partir de su programa de actividades? Nombre 4 o 5 y enumérelos por orden de prioridad y/o relevancia según su criterio.

6. ¿Se definen y explicitan los objetivos de las propuestas didácticas que plantea su museo? Nombre 4 o 5 y enumérelos por orden de prioridad y/o relevancia según su criterio.

7. ¿Disponen de instrumentos para valorar el grado de cumplimiento de los objetivos? En caso afirmativo, ¿cuáles?

8. ¿Qué criterios siguen a la hora de diseñar su programa de actividades? Nombre 4 o 5 y enumérelos por orden de prioridad y/o relevancia según su criterio.

9. Respecto a los objetivos y contenidos que se proponen, ¿se analiza el grado de coherencia entre ellos? ¿Existen indicadores para su análisis? En caso afirmativo, ¿cuáles son estos indicadores y cómo los establecen?

10. A la hora de diseñar el programa de actividades, ¿tienen en cuenta las competencias básicas que se establecen en el currículo de primaria? En caso afirmativo, ¿cuáles cree que se fomentan y/o potencian a través de las diferentes actividades educativas que ofrece su centro?

METODOLOGÍA

11. ¿Cuál es la metodología que utilizan con mayor frecuencia para el desarrollo de sus actividades?
12. ¿Cree que la metodología que aplica a su museo favorece la consecución de objetivos? ¿Por qué? ¿Disponen de instrumentos para su verificación? ¿Cuáles?
13. ¿Cuáles son los criterios que establecen para definir la metodología que utilizan en sus propuestas educativas?

CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE ACTIVIDADES

14. Respecto al contenido de las diferentes actividades educativas que ofrecen, ¿existe un enfoque que favorezca el desarrollo del pensamiento crítico (a partir de problemas relevantes, preguntas que inviten a la reflexión...)?
15. ¿Se trabaja la competencia social y ciudadana? ¿Favorecen un contexto de comunicación a partir de estrategias de indagación y cooperación? ¿Se desarrolla el pensamiento creativo?
16. ¿Existe un enfoque que favorezca la relación del patrimonio con el contexto cercano al alumnado de forma que favorezca el aprendizaje significativo?
17. ¿Se establecen relaciones entre el presente y el pasado?
 - NO
 - SÍ (¿cómo se establecen?)

MATERIALES

18. ¿Qué tipo de material se utiliza en las actividades que se ofrecen?
- Material educativo
 - Objetos
 - Otros (especificar cuáles)
19. ¿Quién diseña los materiales?
20. ¿El material didáctico está disponible y es accesible para las escuelas?
- Se envía a las escuelas
 - A través de la web
 - Otros (especificar cómo se facilita)

EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS

21. ¿Se realiza algún tipo de seguimiento postvisita?
- NO
 - SÍ (especificar qué tipo de seguimiento se realiza)
22. Respecto a los criterios de evaluación de las diferentes actividades educativas que se ofrecen:
- NO tenemos criterios de evaluación establecidos
 - SÍ tenemos criterios de evaluación establecidos (especificar cuáles)

23. ¿Qué función/finalidad tiene la evaluación?
24. ¿Se realiza algún tipo de seguimiento sobre el proceso de aplicación en el centro de las diferentes actividades una vez finalizada la visita?
25. En el proceso de elaboración del programa educativo, ¿han participado los agentes implicados en su posterior desarrollo? Si es así, ¿cómo lo han gestionado? En caso contrario, ¿por qué no?
26. ¿Existe coordinación y cooperación entre los diferentes departamentos del museo en el desarrollo de las actividades?
- NO (¿por qué?)
- SÍ (¿cómo?)

PERSONAL: EQUIPO DE MONITORES/AS Y GUÍAS

27. ¿Promueve el museo la formación continua de sus trabajadores?
- NO (¿por qué?)
- SÍ (¿cómo la plantean?)
28. ¿Cuál es la formación requerida para los monitores o monitoras?
29. ¿Cuál es el grado de estabilidad de la plantilla, tanto a nivel de monitores/as como de técnicos/as?

Anexo 2. Guion para la entrevista semiestructurada

Destinatarios: responsables de los servicios didácticos del Museu Egipci, El Born Centre de Cultura i Memòria, el Museu Picasso y el Museu Nacional d'Art de Catalunya.

En su página web he podido ver las diferentes actividades educativas, talleres y otras propuestas dirigidas al alumnado de diferentes etapas educativas que ofrece su museo.

El objetivo de esta entrevista es conocer en profundidad diversos aspectos relacionados, por un lado, con el funcionamiento y la organización de su equipo, y por otro lado con el proceso de elaboración y concreción de las diferentes propuestas de enseñanza y aprendizaje que ofrecen, concretamente las que van dirigidas a la etapa de educación primaria.

GUIÓN DE POSIBLES PREGUNTAS PARA LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

- 1) ¿Me podría explicar cómo está estructurado y organizado el equipo del servicio didáctico? ¿Qué tipo de formación y trayectoria profesional tienen los miembros del equipo?
- 2) ¿Cómo se gestiona el equipo de monitores/as a la hora de desarrollar las diferentes actividades? ¿Cuál es el grado de implicación por parte del equipo del servicio didáctico en esta «fase de aplicación»? ¿Hay algún tipo de coordinación y/o cooperación?
- 3) ¿Se ofrece algún tipo de formación continua a los miembros del equipo con el objetivo de actualizar y/o ampliar los conocimientos sobre nuevas tecnologías, recursos y otros aspectos relacionados con el uso didáctico del patrimonio cultural?
- 4) A partir del patrimonio de que dispone el museo, las diferentes actividades educativas se pueden diseñar con diferentes enfoques según su finalidad; por ejemplo, de contenido histórico, de dar valor al patrimonio cultural... Teniendo en cuenta esto, ¿cuál es la finalidad educativa del programa de actividades que ofrecen? ¿Por qué cree que es importante?

- 5) Respecto al material didáctico que utilizan, ¿me podría explicar cómo se decide qué materiales son los más adecuados para el buen desarrollo de las actividades? ¿Quién diseña estos materiales?
- 6) Me gustaría saber qué criterios siguen a la hora de elaborar el programa de actividades; si tienen en cuenta el currículo, los contenidos propios del área, las competencias básicas, la atención a la diversidad... Y también cómo es el proceso que siguen a la hora de concretar y elaborar las diferentes propuestas educativas.
- 7) Según el currículo de educación primaria actual, es muy importante enfocar las acciones de enseñanza-aprendizaje de manera que se promueva el pensamiento propio, crítico y reflexivo del alumnado. ¿Tienen en cuenta los nuevos enfoques y las nuevas concepciones metodológicas? ¿Qué metodología utilizan a la hora de implementar las diferentes actividades que proponen?
- 8) Me gustaría saber cómo funciona el proceso de organización con las escuelas: la comunicación con la escuela, si facilitan algún tipo de material didáctico para preparar las actividades antes de la visita, si ofrecen material para trabajar en el aula después de la visita, si existe algún tipo de comunicación postvisita para valorar la experiencia, el grado de consecución de los objetivos, etc.
- 9) Con el objetivo de evaluar el grado de eficiencia de las diferentes actividades que ofrecen, ¿elaboran algún tipo de evaluación? En tal caso, ¿cuáles son los criterios de evaluación establecidos? Explíqueme cómo es este proceso de evaluación: cómo lo llevan a cabo, cómo se estructura, qué tipo de herramientas utilizan, etc.

Anexo 3. Guion/esquema para el diario de observación o cuaderno de campo

Destinatarios: monitores y educadores que realizan las actividades en el Museu Egipci, El Born Centre de Cultura i Memòria, el Museu Picasso y el Museu Nacional d'Art de Catalunya.

Indicadores a tener presentes durante la práctica de observación en el museo:

INTRODUCCIÓN

INDICADORES PARA LA PRÁCTICA DE OBSERVACIÓN EN EL MUSEO

Respecto a la intervención de la monitora	Observaciones
1. ¿Muestra dominio y rigor a nivel conceptual de los contenidos en ciencias sociales?	
2. Grado de implicación de los alumnos y el profesorado durante la actividad.	
3. ¿La monitora promueve una comunicación fluida?	
4. Eficacia comunicativa: ¿adecuada? ¿Se adapta al nivel del grupo-clase? ¿Mantiene un buen tono?	
Respecto de la actividad	Observaciones
5. ¿La actividad y los contenidos se adaptan a la etapa educativa?	
6. ¿Se han explicitado los objetivos de la actividad al inicio?	
7. ¿La actividad es coherente con los objetivos propuestos?	
8. Los contenidos de la propuesta didáctica, ¿se adecúan a lo que el alumnado conoce previamente y contempla nuevos conocimientos a adquirir?	

9. ¿La actividad favorece el desarrollo de las competencias?	
10. ¿Se realizan adaptaciones para atender la diversidad?	
11. ¿Qué relación hay entre los contenidos en ciencias sociales que se desarrollan durante el taller respecto de los objetivos planteados en el programa educativo?	
12. ¿La metodología utilizada durante la actividad favorece la consecución de objetivos?	
13. ¿La actividad desarrollada favorece la comprensión de los diferentes contenidos de ciencias sociales?	
14. ¿Cuál es la metodología predominante en el desarrollo de la actividad educativa?	
15. ¿Cuál es la estrategia didáctica utilizada (explicación oral, simulación, resolución de problemas...)?	
16. ¿Los guías proporcionan una visión que supera la simple descripción de los objetos que custodia el museo?	
17. ¿Se ofrece una visión completa/interrelacionada con otras manifestaciones culturales?	
18. ¿Se destaca la relación entre el patrimonio y las personas? ¿Se humaniza el patrimonio de manera que se desarrolle una mejor comprensión del mismo?	
19. ¿Se relaciona el patrimonio con las experiencias del alumnado?	
20. ¿Se estimula el diálogo con los alumnos?	
21. ¿Se favorece el enriquecimiento del vocabulario en ciencias sociales del alumnado?	
22. ¿Se estimula la creatividad, la imaginación del alumnado con la actividad educativa propuesta?	
23. ¿Se propone una actividad que desarrolle los conceptos de tiempo y espacio, de causalidad y multicausalidad?	
24. ¿Se fomenta la autonomía del alumnado?	

25. ¿Se propone alguna actividad más allá del museo?	
26. ¿La actividad es activa, participativa?	

Anexo 4. Material para la intervención educativa

Actividad de introducción y exploración

¿Cuál es el origen del chocolate?

1. Hace más de **3.000** años se consumía como **bebida** en el periodo histórico de la cultura **olmeca**.
2. Más tarde, el cacao fue utilizado por la civilización **maya** teniendo un **valor monetario**. Es decir, intercambiaban cacao para adquirir otros bienes.
3. Esta bebida, el chocolate, fue llevada al **Imperio Azteca**.
4. Algunos **españoles** llegan a **América** y, una vez allí, conquistan el Imperio Azteca.



5. El chocolate, **como bebida**, llega a la **Península Ibérica** el año **1520** con **Hernán Cortés**, y se expande por **Europa**. Se cambia la fórmula para hacer la bebida más dulce.
6. Durante un siglo, esta bebida solo fue elaborada por monjes, y por eso solo se tomaba en algunos actos religiosos.
7. Poco a poco se extiende el consumo del chocolate (s. XVII-XVIII) por los países Europeos y Asiáticos y, por ello, se establece el cultivo en **África**.
8. La primera tableta de chocolate, con el uso de una máquina, fue en **Barcelona** el año 1777.

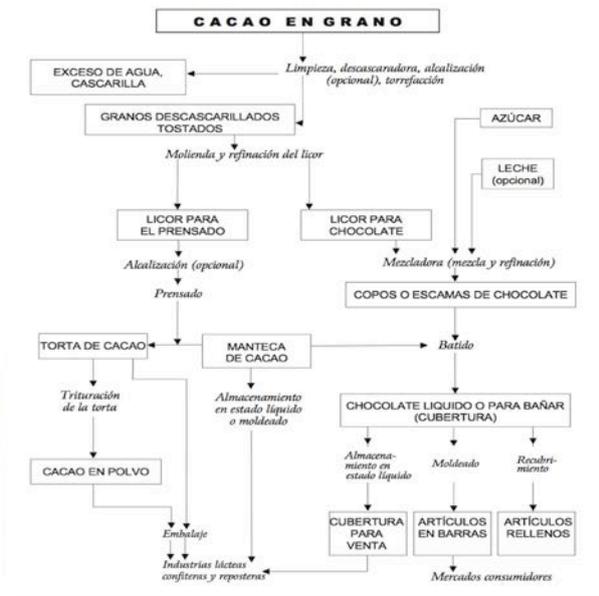
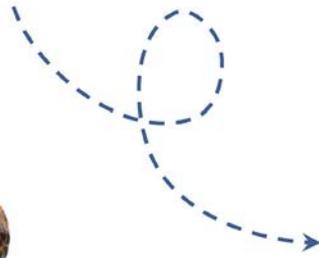


¿Cacao y chocolate? ¿Es lo mismo?

EL CACAO → ES UNA **MATERIA PRIMA** QUE SE EXTRAE DE LA NATURALEZA.



EL CHOCOLATE → ES UNA **ELABORACIÓN** COMPUESTA PRINCIPALMENTE POR: MASA Y MANTECA DE CACAO, AZÚCAR, LECHE, FRUTOS SECOS.



El árbol del cacao

CLIMA: Bosques tropicales CALIENTE (24°C-26°C)
HÚMEDO (lluvias abundantes)
Crece a la sombra de otros árboles.

El árbol vive de 30 a 40 años.

Altura: 8 metros aprox.

NOMBRE DEL ÁRBOL DEL CACAO:
THEOBROMA CACAO



El grano de cacao se encuentra en el interior del fruto.

¿De dónde procede el cacao?

Las principales plantaciones se encuentran en...

América Latina y Caribe:
Brasil, Colombia, República Dominicana, Ecuador y Méjico

Asia y Oceanía:
Indonesia, Malasia, Papúa-N.Guinea

África:
Costa de Marfil, Ghana, Camerún

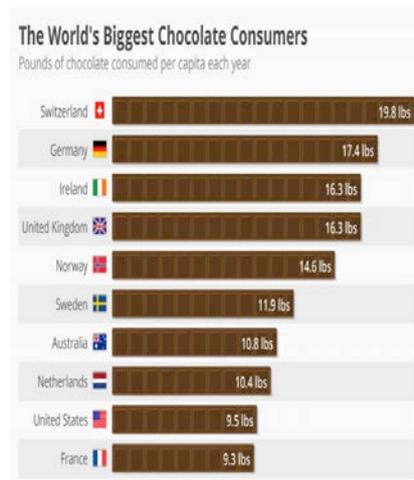
Busca en un mapa político dónde se encuentran estos países

Información importante para explicar al grupo:

1. Origen del chocolate.
2. El árbol del cacao (dónde se encuentra, clima...).
3. De dónde procede el cacao (muestra, con la ayuda de un mapa, los países de donde procede el cacao).

¿En qué países del mundo se consume más cacao?

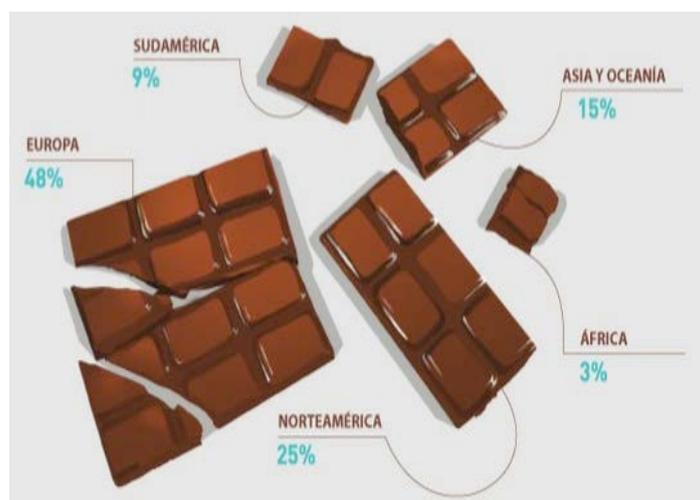
1. **SUIZA** (9 kg al año/persona)
2. **ALEMANIA** (7,9 kg al año/persona)
3. **IRLANDA** (7,5 kg al año/persona)
4. **REINO UNIDO** (7,5 kg al año/persona)
5. **NORUEGA** (6,6 kg al año/persona)
6. **SUECIA** (5,4 kg al año/persona)
7. **AUSTRALIA** (4,9 kg al año/persona)
8. **PAÍSES BAJOS** (4,7 kg al año/persona)
9. **ESTADOS UNIDOS** (4,3 kg al año/persona)
10. **FRANCIA** (4,2 kg al año/persona)
11. **GRECIA** (2,6 kg al año/persona)
12. **ITALIA** (2,4 kg al año/persona)
13. **ESPAÑA** (2,0 kg al año/persona)
14. **PORTUGAL** (1,1 kg al año/persona)



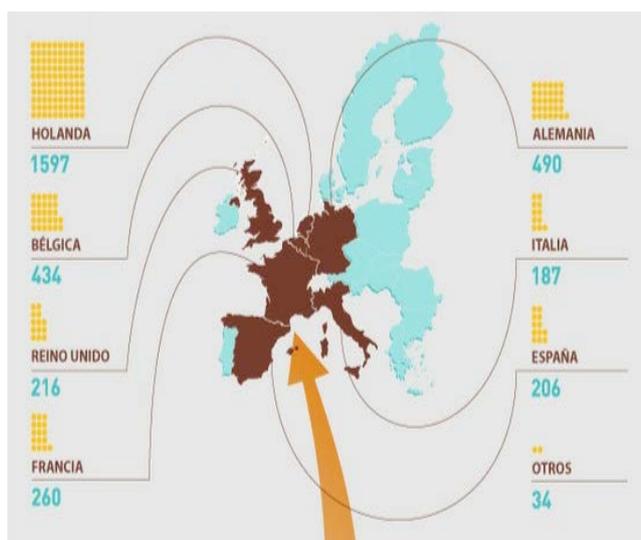
Datos del 14/03/16

Fuente: <http://www.ofertia.com/investigacion/consumidores-chocolate-mundo/#buttonStart>

El consumo de cacao en el mundo



En Europa... los principales compradores de cacao

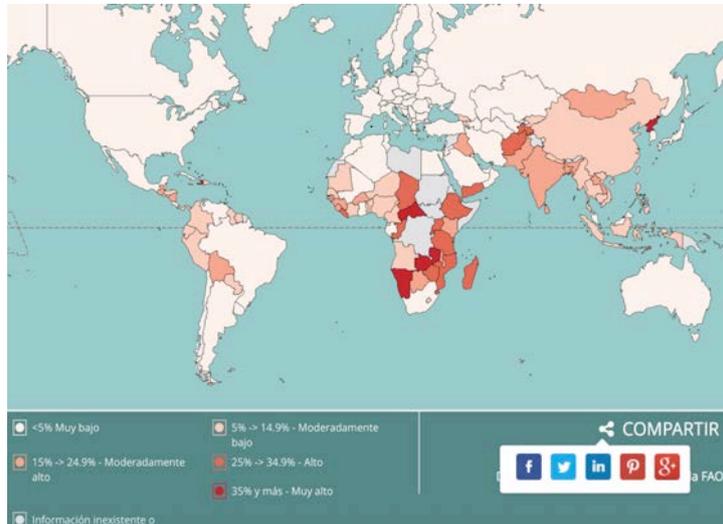


Las cifras que se indican corresponden al cacao que compra cada país en millones de €.

Datos del 2010.

Fuente:
<http://www.clubdelchocolate.com/84-los-productores-de-cacao-los-consumidores-de-chocolate.html>
 Biblioteca del Parlamento Europeo, ICCO, Eurostat.

MAPA DEL HAMBRE EN EL MUNDO (2015) - FAO



FAO → Organización de las Naciones Unidas por la Alimentación y la Agricultura

COMPRADORES DE CACAO

Las principales industrias de chocolate que se distribuyen el cacao en el mundo:

10

KRAFT FOODS INC (EE.UU.) → 16.825 toneladas	CH. LINDT & SPRÜNGLI AG (SUIZA) → 2.602 toneladas
MARS INC (EE.UU.) → 15.000 toneladas	YILDIZ HOLDING (TURQUÍA) → 2.108 toneladas
NESTLÉ SA (SUIZA) → 11.265 toneladas	AUGUST STORCK KG (ALEMANIA) → 2.000 toneladas
FERRERO GROUP (ITALIA) → 8.763 toneladas	GRUPO ARCOR (ARGENTINA) → 1.650 toneladas
HERSHEY FOODS CORP (EE.UU.) → 5.703 toneladas	MEIJI HOLDINGS (JAPÓN) → 1.599 toneladas

Fuente: <http://www.clubdelchocolate.com/84-los-productores-de-cacao-los-consumidores-de-chocolate.html>

¡Identifica en la bola del mundo los países correspondientes a las principales industrias del chocolate y márcalas!

Información importante para explicar al grupo:

1. Países del mundo donde se consume más chocolate.
2. Compradores de cacao en Europa.
3. En qué países del mundo se pasa más hambre, según la FAO.
4. En qué países se encuentran las 10 grandes industrias de cacao (enseñar con el mapa).

GLOBALIZACIÓN

¿Cómo puede ser?

¿QUÉ QUIERE DECIR LA GLOBALIZACIÓN DEL MERCADO DE CACAO?

Las plantaciones de cacao se encuentran en ciertos países del mundo. Aun así, la gente que no vivimos en esos países consumimos y comemos cacao, el chocolate. ¿Cómo es posible?

Actualmente, las diferentes sociedades/países del mundo se encuentran comunicados (medios de transporte, redes sociales e Internet, etc). Esto hace que las sociedades interactúen y se relacionen, globalmente (por todo el mundo).

PAÍSES PRODUCTORES — procede de ciertos países — **PAÍSES CONSUMIDORES**

se consume en otros

The World's Biggest Chocolate Consumers
Pounds of chocolate consumed per capita each year

Switzerland	19.8 lbs
Germany	17.4 lbs
Ireland	16.3 lbs
United Kingdom	16.3 lbs
Norway	14.6 lbs
Sweden	11.9 lbs
Australia	10.8 lbs
Netherlands	10.4 lbs
United States	9.5 lbs
France	9.3 lbs

Datos del 14/03/16
Fuente: <http://www.ofortia.com/investigacion/consumidores-chocolate-mundo/#buttonStart>

Cacao



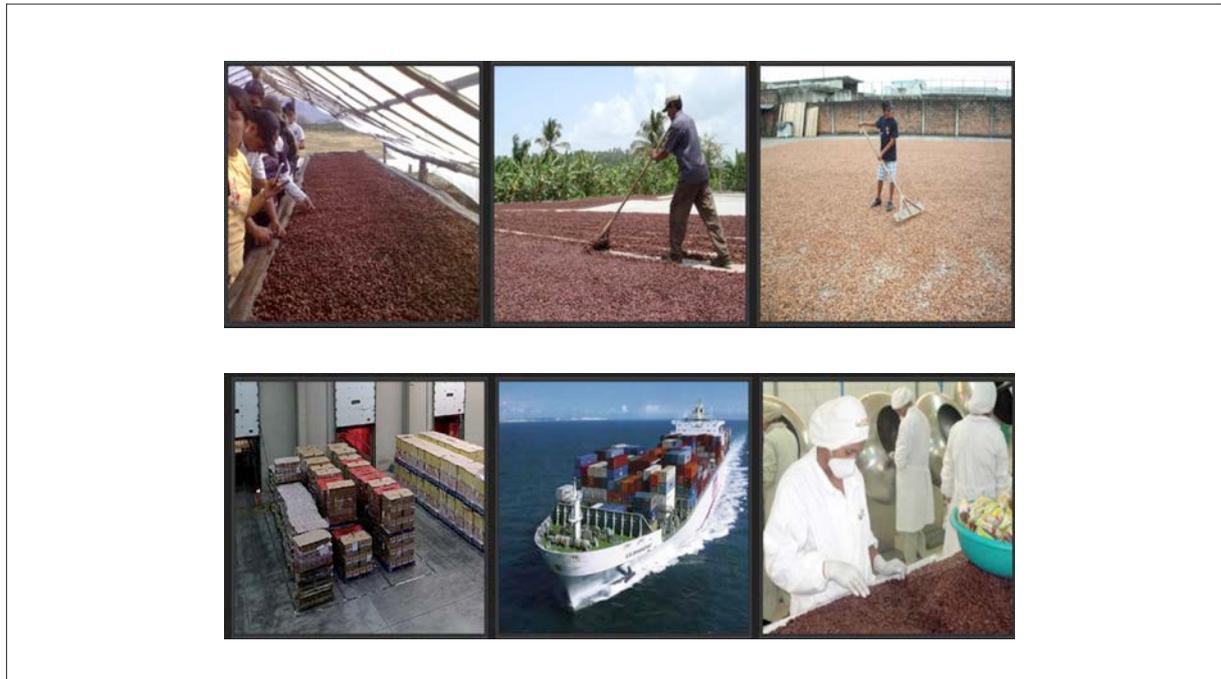
Lo que la naturaleza nos ofrece...

nosotros lo transformamos.

Chocolate

Proceso de comercialización del cacao





La globalización del mercado del cacao

RAZONES Y CAUSAS

- DEMANDA A NIVEL MUNDIAL DEL CACAO.
- MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y TRANSPORTE (hacen posible transportar el cacao por todo el mundo).



RIESGOS y/o CONSECUENCIAS

- SOBREEXPLOTACIÓN DE RECURSOS.
- CONTAMINACIÓN DEL MEDIO AMBIENTE.



E
F
E
C
T
O
S
P
O
S
I
T
I
V
O
S
/
N
E
G
A
T
I
V
O
S

Información importante para explicar al grupo:

1. ¿Qué quiere decir la globalización del mercado del cacao?
2. ¿Cuáles son los países productores y los consumidores de cacao?
3. ¿Qué pasa con el cacao desde que se coge del árbol hasta que llega a la tienda o supermercado donde lo compramos? ¿Cómo es posible que pase ésto (causas)?
4. ¿Cuáles son las consecuencias de esta globalización?

¿Quién fija el precio del cacao? ¿Por qué?

¿COMPRADORES?



¿VENEDORES?



¿Cuando vas a comprar... decides tú el precio?



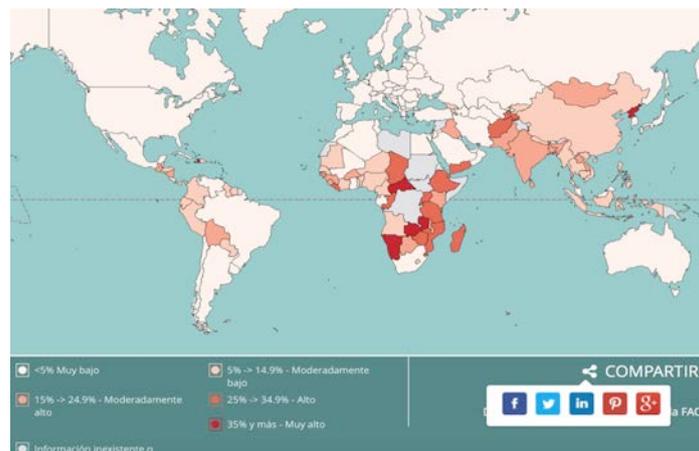
En el caso de la venta/compra del cacao, no pasa esto... ¡LOS COMPRADORES SON QUIENES FIJAN EL PRECIO!

¿Sabes por qué pasa esto?

En la mayoría de los casos, quienes venden son quienes deciden cuál es el precio de su producto, de aquello que va a vender. Quienes compran deciden si quieren comprar, o no, ese producto.

MAPA DEL HAMBRE EN EL MUNDO (2015) - FAO

FAO - Organización de las Naciones Unidas por la Alimentación y la Agricultura.



Los principales países que producen cacao son países pobres.

¿Quién fija el precio del cacao? ¿Por qué?

En el caso del cacao, el comprador tiene el poder. ¿Por qué? El comprador es el país rico que compra al pobre.

PAÍSES RICOS/
DESARROLLADOS=
COMPRADORES

Por parte del país pobre, hay una necesidad, una dependencia. El país pobre necesita vender su producto para poder ganar dinero.

PAÍSES POBRES/
SUBDESARROLLADOS
= VENEDORES

ESTO GENERA UNA **INTERDEPENDENCIA** ENTRE PAÍSES RICOS Y POBRES. EL PAÍS POBRE ESTÁ SOMETIDO AL PAÍS RICO.

COMPRADORES DE CACAO

Las principales industrias de chocolate que se distribuyen el cacao en el mundo:

10

KRAFT FOODS INC (EE.UU.) → 16.825 toneladas

MARS INC (EE.UU.) → 15.000 toneladas

NESTLÉ SA (SUIZA) → 11.265 toneladas

FERRERO GROUP (ITALIA) → 8.763 toneladas

HERSHEY FOODS CORP (EE.UU.) → 5.703 toneladas

CH. LINDT & SPRÜNGLI AG (SUIZA) → 2.602 toneladas

YILDIZ HOLDING (TURQUÍA) → 2.108 toneladas

AUGUST STORCK KG (ALEMANIA) → 2.000 toneladas

GRUPO ARCOR (ARGENTINA) → 1.650 toneladas

MEIJI HOLDINGS (JAPÓN) → 1.599 toneladas

Fuente: <http://www.clubdelchocolate.com/24-los-productores-de-cacao-los-consumidores-de-chocolate.html>

¿Cuál es el precio del cacao? Por qué?

El precio del cacao depende de muchos factores...

OFERTA → Cantidad de producto que se puede vender

DEMANDA → Cantidad de compradores que quieren ese producto

Si hay más demanda que oferta...el precio sube!



¿Qué pasaría si el consumo de chocolate en China continúa creciendo y cada vez hay más demanda?

SI EN UN FUTURO HAY MUCHA MÁS DEMANDA QUE OFERTA... EL PRECIO DE CACAO SERÁ MUCHO MÁS ELEVADO. COMPRAR CACAO SERÁ MUCHO MÁS CARO.

Información importante para explicar al grupo:

1. ¿Quién fija el precio del cacao? ¿Por qué?
2. ¿Quiénes son los compradores y los vendedores de cacao?
3. ¿Qué genera esta situación de compra/venta entre países ricos y pobres?
4. ¿Por qué puede subir o bajar el precio del cacao?

¿Cuáles son las condiciones de trabajo en los países que se cultiva cacao?

Las plantaciones de cacao se encuentran en países pobres y en muchos de los casos las condiciones de trabajo son desfavorables para los trabajadores.



¿Crees que es justo?



¿Qué es el comercio justo del cacao?

El Comercio Justo es un sistema comercial solidario y alternativo al convencional que persigue el *desarrollo de los pueblos y la lucha contra la pobreza*.

Se basa en:

- **Condiciones laborales y salarios adecuados** para los productores, que les permitan vivir con dignidad.
- **No explotación infantil**: Los productos no deben ser elaborados por niños o niñas.
- **Igualdad entre hombres y mujeres**: Ambos reciben un trato y un salario equitativo, es decir, en igualdad de condiciones.
- **Respeto al medio ambiente**: Los productos se fabrican teniendo en cuenta el entorno en el que se producen porque hay un compromiso de respeto con el medio ambiente.

Actualmente, hay organizaciones que quieren garantizar estos aspectos que defiende el comercio justo. Cuando compramos chocolate encontramos diferentes marcas, diferentes opciones... ¡Tú decides cuál escoges!



¿QUÉ QUIERE DECIR SER RESPONSABLES CUANDO COMPRAMOS CHOCOLATE?



EL COSTE REAL DE UNA TABLETA DE CHOCOLATE

El chocolate puede ser un gran negocio, pero del coste de cada tableta, sólo una pequeña parte va a los agricultores y agricultoras, algunas de las personas más pobres del mundo



Del coste/precio total de una tableta de chocolate, solo un 3% es el beneficio de quienes cultivan en la plantación de cacao.

Información importante para explicar al grupo

1. ¿Cuáles son las condiciones de trabajo de quienes trabajan en las plantaciones de cacao?
2. ¿Qué es el comercio justo del cacao?
3. ¿Qué quiere decir ser responsable cuando compramos cacao/chocolate?

Anexo 5. Cuestionario de validación de conocimientos

«¿QUÉ HE APRENDIDO HOY?»...

NOMBRE:



Escribe brevemente todo aquello que ahora sepas del CHOCOLATE.

- 1) ¿Cuál es el **origen** del chocolate?

- 2) ¿**De dónde** procede el cacao? ¿Y de **qué países**? ¿Cómo son esos países?

- 3) ¿En **qué países** del mundo se come (consume) más chocolate?

- 4) ¿Qué países son los **compradores** de chocolate?

- 5) ¿Qué significa la **globalización** del mercado del cacao? ¿**Por qué** pasa esto actualmente? ¿Sabrías decir alguna **consecuencia** de esta situación?

- 6) ¿**Quién fija el precio** del cacao? ¿Por qué? ¿**Qué genera** esta situación de compraventa entre países ricos y pobres?

- 7) ¿Cuáles son las **situaciones de trabajo** donde se cultiva cacao?

- 8) ¿Qué es el **comercio justo** del cacao? ¿Qué significa **ser responsables cuando compramos** chocolate?

Anexo 6. Material para la actividad de estructuración. El folleto del investigador

¿Costa Marfil es un buen lugar para cultivar cacao?

¿Costa Marfil está más lejos o más cerca de Suiza que otras posibles plantaciones en la resta del mundo?...

OBSERVA EN LOS MAPAS DEL MUNDO LA SITUACIÓN GEOGRÁFICA DE LOS PAÍSES: Costa Marfil, Suiza, Brasil y Malasia.

MARCA SI LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES SON CORRECTAS O FALSAS. (C) o (F)

Costa Marfil se encuentra más acerca de Suiza que Brasil de Suiza. ____

Entre Suiza i Malasia hay menos distancia que entre Suiza y Costa Marfil. ____

Brasil es un país que se encuentra en el continente de África. ____

Kuala Lumpur (capital de Malasia) pertenece al continente de Asia. ____

Costa Marfil se encuentra más cerca de Suiza que Brasil o Malasia. ____

Para transportar el cacao de un continente a otro lo hacen con: (Marca con un tic la opción correcta)

Avión
 Coche
 Barco

¿Por qué?

Agente investigador: _____

EN COSTA MARFIL PORQUE...

Se encuentra en _____

El cacao puede cultivarse en zonas del mundo dónde...

MARCA LAS QUE SEAN CORRECTAS

A. Hace calor B. Nunca llueve
C. Hay un clima húmedo D. Hace frío
E. Llueve bastante

¿En qué condiciones laborales se cultiva el cacao en Costa Marfil?

MARCA LA OPCIÓN CORRECTA

- Lo cultivan trabajadores con mucho dinero.
- Lo cultivan trabajadores que viven en la pobreza a cambio de un sueldo muy bien pagado.
- Lo cultivan trabajadores que viven en la pobreza que trabajan para empresas multinacionales del mercado del cacao, a cambio de un sueldo muy bajo.

Busca en el museo el espacio de **NIVEL DE VIDA EN COSTA MARFIL**. ¿Cuál dirías que es la imagen que representa cómo vive la gente en este país?

1 2 3 4

¿CREE QUE SERÁ MUY CARO PARA LOS GRANDES EMPRESARIOS COMPRAR PLANTACIONES DE CACAO Y PAGAR A LOS TRABAJADORES DE COSTA MARFIL? ¿POR QUÉ?

La investigación de expertos en el MX

¿Por qué Nestlé tiene tantas tierras de cultivo en Costa Marfil?

¿Por qué Nestlé hace trabajar a los niños y niñas en sus tierras en Costa Marfil y no en Suiza?



SUIZA...

Se encuentra en _____

OBSERVA LA IMAGEN: ¿Crees que Suiza es un país rico o pobre?




¿Qué es el IDH (Índice de Desarrollo Humano)?

A: Es un indicador que nos dice si la gente de un país hace mucho uso de la tecnología.

B: Es un indicador que sirve para controlar cuanto gente habita un país.

C: Es un indicador que nos informa del bienestar de un país, teniendo en cuenta la calidad de vida, la educación, la sanidad...

Reflexión del agente investigador:

Nestlé no hace trabajar a los niños y niñas en sus fábricas de chocolate en Suiza porque...



¿Suiza tiene un IDH alto o bajo? _____

¿Los niños y niñas trabajan en Suiza?

Marca tu respuesta

Sí No

¿Crees que los niños/as necesitan trabajar en Suiza?

Sí No

¿El chocolate que comemos crea una situación de justicia para todo el mundo?



Sí No

¿Recuerdas a quién representan estos logotipos?




A: Sí, representan a la ONU.

B: Sí, son organizaciones que promueven el comercio justo.

C: No, ninguna de las respuestas anteriores es cierta.

D: No lo sé.

¿Tienes alguna idea sobre qué puedes hacer tu como a consumidor de chocolate para mejorar esta situación social?

Anexo 7. Texto orientativo para la actividad de aplicación

¿CÓMO QUEREMOS QUE SEA NUESTRO ANUNCIO?

NUESTRO OBJETIVO:

¿QUÉ QUEREMOS CONSEGUIR CON NUESTRO ANUNCIO? HACER REFLEXIONAR A LA GENTE SOBRE LA SITUACIÓN SOCIAL EN EL MERCADO DEL CACAO.

¿QUÉ TENEMOS QUE INCLUIR EN NUESTRO ANUNCIO?

Nuestro póster tiene que incluir todo aquello que hemos aprendido y creemos que es importante que la gente sepa. Tenemos que hacer reflexionar a la gente sobre lo que está pasando: la situación de injusticia social.

1. Países productores y países consumidores (dónde se encuentran, cómo son estos países...).
2. Globalización del mercado del cacao.
3. Quién trabaja en las plantaciones de cacao y en qué condiciones.
4. Grandes empresas de chocolate / Organizaciones alternativas: Comercio justo (diferencias)
5. Importancia de ser responsable cuando compramos chocolate / Situación de injusticia social.

IMPRESCINDIBLES PARA A GRABAR EL ANUNCIO:

- PREPARAR UN GUIÓN DE LO QUE DIREMOS.
- INCLUIR MENSAJES BREVES Y CLAROS (PODEMOS COMBINAR PREGUNTAS CON EXPLICACIONES).
- DIRIGIRNOS A UN PÚBLICO.
- DURACIÓN (MÁXIMO 3 MINUTOS).

¿CÓMO QUEREMOS QUE SEA NUESTRO PÓSTER PARA EL COLEGIO?

NUESTRO OBJETIVO:

¿QUÉ QUEREMOS CONSEGUIR CON NUESTRO PÓSTER? CONCIENCIAR A TODO EL COLEGIO SOBRE TODO AQUELLO QUE SABEMOS PARA RESPONDER A LA GRAN PREGUNTA:

“¿TODOS PODEMOS COMER CHOCOLATE, ALREDEDOR DEL MUNDO?”

¿QUÉ TENEMOS QUE INCLUIR EN NUESTRO PÓSTER?

Nuestro póster tiene que incluir todo aquello que hemos aprendido y creemos que es importante que la gente sepa.

1. Países productores y países consumidores (dónde se encuentran, cómo son estos países...).
2. Globalización del mercado del cacao.
3. Quién trabaja en las plantaciones de cacao y en qué condiciones.
4. Grandes empresas de chocolate / Organizaciones alternativas: Comercio justo (diferencias)
5. Importancia de ser responsable cuando compramos chocolate / Situación de injusticia social.

IMPRESINDIBLES PARA EL FORMATO DEL PÓSTER:

- TIENE QUE TENER UN TÍTULO PRINCIPAL
- LETRA GRANDE Y CON COLORES VIVOS
- TIENE QUE MOSTRAR MENSAJES BREVES Y CLAROS
- EL TEXTO ACOMPAÑADO POR IMÁGENES QUE COMPLEMENTEN NUESTRO PÓSTER (PARA HACERLO MÁS ATRACTIVO Y VISUAL).

¿CÓMO QUEREMOS QUE SEAN NUESTROS CARTELES INFORMATIVOS?

NUESTRO OBJETIVO:

¿QUÉ QUEREMOS CONSEGUIR CON NUESTROS CARTELES? DESPERTAR LA CURIOSIDAD DE LOS ALUMNOS/AS Y MAESTROS/AS DEL COLEGIO PARA HACERLOS VENIR A VER EL PÓSTER.

¿QUÉ TENEMOS QUE INCLUIR EN NUESTROS CARTELES?

Nuestros carteles tienen que servir para despertar la curiosidad de la gente en saber qué es lo que está pasando en el mercado del cacao y así, vengan a ver nuestro póster. ¿Cómo lo haremos? Los carteles tienen que presentar preguntas que despierten la curiosidad de la gente. Las preguntas tienen que estar relacionadas con los temas que hemos estado trabajando.

Ejemplo de preguntas:

¿Sabes de dónde procede el chocolate que comes?

¿Te imaginas quién trabaja en una plantación de cacao? ¡Ven a verlo a nuestro póster!

IMPRESCINDIBLES PARA EL FORMATO DEL PÓSTER:

- TIENE QUE TENER UN TÍTULO PRINCIPAL
- LETRA GRANDE Y CON COLORES VIVOS
- TIENE QUE MOSTRAR MENSAJES BREVES Y CLAROS
- EL TEXTO ACOMPAÑADO POR IMÁGENES QUE COMPLEMENTEN NUESTRO PÓSTER (PARA HACERLO MÁS ATRACTIVO Y VISUAL).

Anexo 8. Transcripción del cuestionario a la responsable del servicio didáctico del Museu Egipci

Resultados de la investigación cuantitativa: cuestionarios de evaluación de los servicios didácticos.

Cuestionario administrado a E1, responsable del servicio didáctico del Museu Egipci de Barcelona.

Día: viernes, 15 de abril de 2016

Hombre

Mujer

Edad: **55**

1. ¿Disponen de servicio educativo propio o se trata de un servicio externalizado?

- SÍ**
 NO

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL

2. ¿Qué tipo de formación académica ha recibido?

- **Licenciada en Prehistoria**
- **Certificado de Aptitud Pedagógica**
- **Máster en Estudios Orientales**
- **Doctorado en Egiptología**

3. ¿Reciben algún tipo de formación continua específica durante su trayectoria profesional?
- SÍ**
- NO**

Estudios de Patrimonio, Antropología física y Egiptología

4. Concrete cuál es su función específica dentro del departamento educativo.

Responsable del Área Pedagógica. Las funciones concretas son:

- **Gestión de las reservas**
- **Diseño del contenido pedagógico de las actividades**
- **Diseño del material y las actividades educativas**
- **Logística de la visita de los escolares: desde la reserva hasta el proceso final**

OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE ACTIVIDADES

5. ¿Cuáles son los objetivos que pretenden conseguir a partir de su programa de actividades? Nombre 4 o 5 y enumérelos por orden de prioridad y/o relevancia según su criterio.
- **Dar a conocer el mundo de la egiptología a la comunidad educativa**
 - **Romper estereotipos falsos que existen sobre la civilización egipcia**
 - **Incentivar el conocimiento por el Mundo Antiguo**
6. ¿Se definen y explicitan los objetivos de las propuestas didácticas que plantea su museo? Nombre 4 o 5 y enumérelos por orden de prioridad y/o relevancia según su criterio.

Sí, generalmente sí se explican.

7. ¿Disponen de instrumentos para valorar el grado de cumplimiento de los objetivos? Cuáles?

Sí, disponemos de:

- **Material pedagógico**
- **Imágenes/PowerPoints**
- **Fichas, objetos de reproducción**
- **Encuestas de valoración**
- **La valoración que realizan los monitores/as**

8. ¿Qué criterios siguen a la hora de diseñar su programa de actividades? Nombre 4 o 5 y enumérelos por orden de prioridad y/o relevancia según su criterio.

- **La edad del público visitante**
- **Las necesidades de los programas curriculares**

9. Respecto a los objetivos y contenidos que se proponen, ¿se analiza el grado de coherencia entre ellos? ¿Existen indicadores para su análisis? En caso afirmativo, ¿cuáles son estos indicadores y cómo los establecen?

Sí que se analiza el grado de coherencia. Es total.

Los indicadores son el mismo público que realiza las actividades en el museo.

10. A la hora de diseñar el programa de actividades, ¿tienen en cuenta las competencias básicas que se establecen en el currículo de primaria? En caso afirmativo, ¿cuáles cree que se fomentan y/o potencian a través de las diferentes actividades educativas que ofrece su centro?

Se tienen en cuenta las competencias básicas del currículo. A través del Instituto Municipal de Educación de Barcelona tratamos de actualizarlas.

Hay varias que se potencian, sobre todo el aprendizaje, la investigación y la observación. A partir de la investigación, se pretende aportar conclusiones a hipótesis iniciales.

METODOLOGÍA

11. ¿Cuál es la metodología que utilizan con mayor frecuencia para el desarrollo de sus actividades?

La metodología es sobre todo muy visual. A partir de la imagen del objeto se crea y se discute, lo mismo que con las fichas.

12. ¿Cree que la metodología que aplica a su museo favorece la consecución de objetivos? ¿Por qué? ¿Disponen de instrumentos para su verificación? ¿Cuáles?

Sí, a través de la imagen se crea un discurso participativo, donde los comentarios de los alumnos/as son muy importantes.

13. ¿Cuáles son los criterios que establecen para definir la metodología que utilizan en sus propuestas educativas?

No tenemos una metodología 100% exacta. En función de las circunstancias del grupo, te adecúas a ellos.

CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE ACTIVIDADES

14. Respecto al contenido de las diferentes actividades educativas que ofrecen, ¿existe un enfoque que favorezca el desarrollo del pensamiento crítico (a partir de problemas relevantes, preguntas que inviten a la reflexión...)?

El discurso museístico del Museu Egipci parte siempre de una pregunta. A partir de la respuesta obtenida se conduce la actividad.

15. ¿Se trabaja la competencia social y ciudadana? ¿Favorecen un contexto de comunicación a partir de estrategias de indagación y cooperación? ¿Se desarrolla el pensamiento creativo?

Se trabaja, fundamentalmente, el trabajo en equipo y el respeto por el patrimonio.

En muchas ocasiones, sí que se desarrolla el pensamiento creativo.

16. ¿Existe un enfoque que favorezca la relación del patrimonio con el contexto cercano al alumnado de forma que favorezca el aprendizaje significativo?

Sí, sobre todo en educación infantil. Acercamos una pieza a su mundo cotidiano, por ejemplo una cama del Antiguo Egipto o unas joyas.

17. ¿Se establecen relaciones entre el presente y el pasado?

NO

SÍ (¿cómo se establecen estas relaciones?)

Sí que se establecen relaciones entre presente y pasado: a través de comparativas, utilizando la pieza como eje fundamental y a través de la arqueología experimental.

MATERIALES

18. ¿Qué tipo de material se utiliza en las actividades que se ofrecen?

Material educativo

Objetos

Otros (especificar cuáles)

Utilizamos fichas, PowerPoints, manualidades y sobre todo, los memorys.

19. ¿Quién diseña los materiales?

Yo misma, como responsable del departamento didáctico del museo.

20. ¿El material didáctico está disponible y es accesible para las escuelas?

Se envía a las escuelas

A través de la web

Otros (especificar cómo se facilita)

Se les hace llegar el dossier pedagógico y material en PowerPoint.

EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS

21. ¿Se realiza algún tipo de seguimiento postvisita?

NO

SÍ (especificar qué tipo de seguimiento se realiza)

Se les hace llegar una encuesta de satisfacción.

22. Respecto a los criterios de evaluación de las diferentes actividades educativas que se ofrecen:

NO tenemos criterios de evaluación establecidos

SÍ tenemos criterios de evaluación establecidos (especificar cuáles)

Nos basamos en los comentarios de los monitores/as que realizan las actividades y hacemos una revisión del material cada cierto tiempo.

23. ¿Qué función/finalidad tiene la evaluación?

La evaluación es importante porque te permite ver los cambios que se producen entre los alumnos/as a lo largo de los años.

24. ¿Se realiza algún tipo de seguimiento sobre el proceso de aplicación en el centro de las diferentes actividades una vez finalizada la visita?

No se realiza ningún tipo de seguimiento.

25. En el proceso de elaboración del programa educativo, ¿han participado los agentes implicados en su posterior desarrollo? Si es así, ¿cómo lo han gestionado?. En caso contrario, ¿por qué no?

No participan. La política del museo es que cada departamento sea autosuficiente.

26. ¿Existe coordinación y cooperación entre los diferentes departamentos del museo en el desarrollo de las actividades?

NO (¿por qué?)

SÍ (¿cómo?)

Cada departamento tiene su campo de aprendizaje. En nuestro caso, disponemos del departamento de restauración, administración y servicio didáctico.

PERSONAL: EQUIPO DE MONITORES/AS Y GUÍAS

27. ¿Promueve el museo la formación continua de sus trabajadores?

NO (¿por qué?)

SÍ (¿cómo la plantean?)

Todos los monitores/as que realizan las actividades tienen estudios de egiptología. Se les proporciona una formación específica centrada en las actividades y unas directrices para llevarlas a cabo, a través de un manual de información complementaria.

28. ¿Cuál es la formación requerida para los monitores o las monitoras?

Los monitores y monitoras son graduados en Humanidades, Historia del Arte y, en general, son exalumnos de la Escuela de Egiptología.

29. ¿Cuál es el grado de estabilidad de la plantilla, tanto a nivel de monitores/as como de técnicos/as?

Los monitores tienen contratos fijos discontinuos, lo que significa que hay altas y bajas continuamente.

Anexo 9. Transcripción de la entrevista a la responsable del servicio didáctico del Museu Egipci

Materia	Transcripción de la entrevista a la responsable del servicio didáctico del Museu Egipci
Fecha entrevista	15/04/2016
Identificación	E: Entrevistador E1: → responsable del servicio didáctico del Museu Egipci

—**E:** Pues iniciamos ahora la parte de la entrevista, más un poco en profundidad, con E1, la responsable del servicio pedagógico del Museu Egipci. Bueno, hemos visto en la web que tienes diferentes activi... tenéis diferentes actividades educativas, talleres, propuestas dirigidas al alumnado, etc., etc., ¿vale? La idea de esta pequeña entrevista es conocer en profundidad aspectos relacionados con el funcionamiento, organización y, sobre todo, el proceso de elaboración de todas las actividades que, que proponéis. ¿Cómo está estructurado, organizado, el equipo del servicio didáctico? ¿Solamente tú?

—**E1:** A ver. En un principio estoy yo como responsable del área pedagógica, y soy la que, la que gestiona todo lo que son reservas, tanto en época lectiva como no lectiva...

—**E:** Sí.

—**E1:** ... como la creación de contenidos, tanto de época lectiva como no, como, y no lectiva. Entonces yo tengo un equipo de monitores que trabajan, pues, un poco, pues bajo mis órdenes, y son ellos los que se dedican a hacer las actividades. Algunas de ellas yo también las, las llevo a cabo.

—**E:** Ah.

—**E1:** Sí, algunas también las llevo a cabo... en función de... si tenemos mucha demanda, y no llegamos entre los que somos, yo asumo algunas. O bien, cuando se hace algo nuevo también lo asumo, porque se tiene que probar primero que funcione bien. O en ocasiones, cuando algunos de mis monitores están en periodo todavía de, de aprendizaje, soy yo quien hace las actividades y ellos, pues ven un poco cómo se realiza.

—**E**: Perfecto. Comentabas antes, en la encuesta, que la formación y trayectoria profesional de los miembros del equipo era eehh exalumnos de la escuela de egiptología...

—**E1**: Sí.

—**E**: ... algunos que habían hecho el grado, me imagino en, en Humanidades, o...

—**E1**: Sí. Algunos han hecho Historia del Arte, y otros han hecho directamente, pues, Historia Antigua.

—**E**: Perfecto. A la hora de gestionar estos monitores, eemm ¿qué grado de implicación tienes con ellos? Eemm, ¿solamente la fase de aplicar las actividades, solamente la fase de prepararlos para el desarrollo de las actividades...?

—**E1**: Me has dicho todo, porque desde prepararlos hasta... desde la formación hasta el seguimiento. Sí, sí, es muy importante, porque todos sabemos que tenemos días mejores y días, pues un poco más complicados. Entonces cuando una de las monitoras ves que tiene un período complicado, pues también intentas saber qué está pasando, etc., etc., para poder solucionar, pues, el problema que, que haya, ¿no? Esto es muy importante porque se ve enseguida.

—**E**: ¿Dirías que, que estáis muy coordinados en este aspecto? ¿La parte responsable del servicio didáctico con la gente que ejecuta estas actividades?

—**E1**: Bastante. Bastante. Sí, sí.

—**E**: ¿Cooperación existe?

—**E1**: Cooperación... cuando dices cooperación... eehh...

—**E**: Como responsable del servicio didáctico puedes pretender la consecución de una serie de objetivos, a través de una determinada metodología, con una propuesta y contenidos, etc. Facili... cuando hablo de cooperación es, ¿facilitas todos los recur... facilitáis todos...?

—**E1**: Al 100%. Al 100%. Al 100%. Piensa que incluso a veces he hablado con la monitora que la tenía en la otra punta del planeta Tierra y... tenía que hacer una actividad al cabo de un mes, y he cogido y todos los materiales se los he enviado, o sea... para que en ningún momento se encontrara que le falta esto, le falta lo otro, o no me lo he podido

preparar bien, eso sí que se lleva, bueno, muy a rajatabla. Que todo el mundo tenga la información y, y con tiempo.

—**E:** Hablábamos de la formación continua, en una de las encuestas, de los miembros del equipo. Eehh ¿os preocupa esta formación de, de los trabajadores, de los monitores que tienen que desarrollar las actividades y...?

—**E1:** A ver... es importante, pero de hecho, como ya tienen conocimientos egiptológicos bastante importantes, aquí yo me quedo más tranquila. A mí me preocupa más, en muchas ocasiones, la manera de cómo se explican estos contenidos para que lleguen al público.

—**E:** Esta era la siguiente pregunta.

—**E.1:** Eso es lo que más me preocupa.

—**E:** ¿Formáis, les dotáis de algún tipo de formación, didáctica del patrimonio?

—**E.1:** Yo esto lo que hago es coger y, y explicarles un poco toda esta metodología en función de que si se encuentran con un grupo así, con un grupo asá, etc., etc., y esto lo trabajamos siempre. Sí, sí.

—**E:** A partir del patrimonio que tiene el museo, en este caso el Museu Egipci, de las diferentes actividades que, que tenéis diseñadas con diferentes enfoques, etc., ¿cuál es la finalidad, de todas estas actividades educativas? Por ejemplo: ¿dar valor al patrimonio cultural?

—**E.1:** Sí, dar a conocer el Antiguo Egipto, sobre todo.

—**E:** ¿Esa sería la principal, o una de las principales finalidades educativas?

—**E.1:** Una de las principales, sí, sí. Llevar el Antiguo Egipto a todo el público infantil y juvenil, evidentemente y...

—**E:** ¿Y por qué crees que es importante que el mundo infantil de primaria, o de secundaria, conozca el mundo egipcio?

—**E.1:** Mmm primero porque esto es un museo egipcio, entonces aquí enseñamos la civilización faraónica, y segundo porque eehh de hecho, Occidente sigue bebiendo del

Antiguo Egipto, y hay muchísimos elementos del Antiguo Egipto que los hallamos hoy en día. Desde aspectos de la medicina, desde la religión, por ponerte algún ejemplo. Filosofía, etc., etc.

—**E:** Aahhh, ¿cómo se decide qué materiales son los más adecuados para el desarrollo de una actividad? ¿Lo decides tú, únicamente?

—**E.1:** En un principio sí.

—**E:** ¿Y cómo decides que este material es bueno, porque lo has testado previamente, porque, por opinática, por intuición, por decir vamos a utilizar para explicar los sarcófagos y tal, vamos a utilizar unos PowerPoint con unas imágenes, vamos a utilizar unas fichas, o el memory que me hablabas y tal... es decir, ¿en base a qué criterios eliges este material para hacer más adecuado, más acertado...?

—**E.1:** En base de la experiencia, de los años que llevo aquí, y de ver cómo han evolucionado los niños. Y entonces, ya, ellos marcan un poco la demanda, con su actitud ¿eh? Esto la verdad es que te das cuenta que, por muchos estudios que puedas tener de Pedagogía y de Historia Antigua, si hay algo muy importante son los años de experiencia, y esto, de verdad que no se obtiene de ningún sitio, sino es cada día al pie del cañón. Entonces hay muchas cosas que ya las ves y sabes el qué has de cambiar y cómo, o incluso decir «a ver, voy a hacer esto con este material, y sé que, solamente eehh está pensado para una clase de 17 niños, y cuando son 17 no son 20, y es por algo»; y es que no te equivocas; y el tiempo será tanto, y no te equivocas. Pero esto es que no es magia, esto es experiencia, son años, y ya está. No tiene más.

—**E:** A la hora de elaborar el programa de actividades, hablábamos antes de... tenéis en cuenta el currículo, tenéis en cuenta imagino también, o no, los contenidos propios del área, en este caso ciencias sociales, las competencias básicas... ¿la atención a la diversidad la contempláis?

—**E.1:** La atención a la diversidad sí.

—**E:** ¿Sí? Atención a alumnos con ritmos diferentes de aprendizaje...

—**E.1:** Sí, sí. Además, además, en ocasiones algún profesor nos ha llamado y nos ha dicho «mira, tengo alumnos de primero y me gustaría hacer tal cosa específica», y nosotros se lo hemos montado. Aquí también personalizamos muchas cosas. Me llama desde una mamá, o una profesora y dice «mira, yo quiero hacer, o estoy trabajando

tal tema». El otro día me quedé muy sorprendida, me llamó una profesora y me dice «somos la clase de Osiris», y dije «mira, fíjate, y tenemos una exposición temporal de Osiris». «Y querríamos venir al museo y tal, y claro nos gustaría que nos hablarais de Osiris», y digo «pues mira, no te preocupes». Entonces le propuse toda una serie de actividades que giraban en torno a lo que es la exposición temporal. Y claro, se personalizó. O últimamente se están personalizando muchas cosas, sobre todo así, en... fuera de lo que sería la, la escuela, o la profesora mismo dice «no, no, es que a mí me gustaría esto». También hace pocos meses, una clase, las pirámides, «es que queremos trabajar las pirámides...», y digo «pues mira, no te preocupes», entonces lo que hago es... eehh le hago una propuesta, se la envió. Entonces si a la profesora le parece bien, desarrollo la propuesta. Una vez la he desarrollado, ya asigno un monitor para hacer esta actividad, y le explico el qué, el cómo y le apporto la información y los materiales. Esto es lo que se hace normalmente.

—**E:** Pero si tuvieras que pensar en una actividad nueva...

—**E.1:** Sí.

—**E:** ... imaginémosnos que decimos «mira, vamos a romper todas las actividades, tenemos que pensar...». ¿Cuál es el proceso? ¿Cómo...?

—**E.1:** ¿Pensar una actividad nueva?

—**E:** Sí.

—**E.1:** (Ríe)

—**E:** O sea, ¿la última actividad nueva que has implementado...?

—**E.1:** Es que, bueno los... no, la última nueva ya está, ya está... bueno, muchas veces estoy en el tren, o en el metro y digo «¡clic!», ya saco mi libreta y pim, pim, pim. Me la apunto.

—**E:** Vale.

—**E.1:** Ahora vamos a hacer una cosa muy especial, que será una noche en el Museo Egipcio, y... bueno, se tenía que plantear qué se hace, y es verdad ¿eh? Que hay días que «clic», te encierras en el despacho y «tuc, tuc, tuc, tuc, tuc», me sale toda una serie de cosas. Y bueno, ya está, haremos un mapa, el mapa de la reina Nefertiti, que lo descu-

briremos, y entonces claro, el mapa está hecho en un papiro muy grande, y además todo jeroglíficos. Bueno, habrán, lo que he pensado hacer es dibujar un poco lo que hace... cómo están situadas las, las piezas, pues eso que harán como un dibujo dentro del mapa, ¿sabes? Y entonces en algunos sitios estará todo puesto en jeroglíficos. Entonces los chicos lo primero que tendrán que hacer es transliterar y traducir; y una vez hecho esto, iremos a buscar el tesoro, y esto lo haremos de noche con linternas, nos quedaremos aquí a dormir con linternas y tal. Y por último, lo que haremos también será, cuando ya hayamos descubierto lo que se ha de descubrir, que ya estoy pensando que será, bueno, un tesoro que riéte tú de Tutankamón [ríe]. No, bromas aparte. Y luego, antes de irnos a dormir, la media última hora nos quedaremos en las... en una de las salas de exposiciones temporales; nos sentaremos todos en el suelo y tal, y entonces eehh... con linternas y tal, yo explicaré uno de los mitos de los antiguos egipcios, y como soporte he pensado utilizar con cartón pluma, dibujar algunas de las imágenes del mito y las seguimos iluminando cuando toque y tal, así todo en plan algo de misterio y tal. Se me ocurren estas cosas; se me ocurren, me lo apunto y entonces ya lo ejecuto.

—**E:** ¿No las testas previamente con un grupo experimental?

—**E.1:** Esta no hará falta.

—**E:** Vale.

—**E.1:** Por lo que te decía de la experiencia. Esto ya sé muy bien el qué, el cómo y que funcionará. Esto es como el memory. El memory yo sabía que funcionaría, porque es que, cada vez los niños, todo lo que sea más gráfico y visual les entra más. Entonces, es flipante porque, a través del PowerPoint... Primero les has enseñado un PowerPoint y les has explicado un montón de cosas. Luego se hace una ficha, que sintetiza un poco todo lo que se ha explicado; pero es que el memory, llega un momento que dicen «esta es la Hatshepsut», «esto es no sé qué»..., y llegan a su casa y hablan con un lenguaje egiptológico que los padres flipan, y los niños, claro, no han hecho un esfuerzo. Están... han aprendido jugando. Y a mí, una de las filosofías importantes es aprender jugando, y eso, vaya, yo intento potenciarlo siempre. Y, y bueno, esta noche que pasaremos loca aquí en el Museo Egipcio, con pijamas y sacos de dormir y tal, pues también vamos a aprender cosas mientras descubrimos el tesoro de Nefertiti, ¿no? Pero bueno, esto son cosas que se me ocurren, no... [ríe], si tú vieras la cantidad de cosas que tengo hechas por ahí fliparías, como lo del ladrillo mágico, bueno, los ladrillos estos, los Osiris germinantes, le estoy dando vueltas, que si se hace esto y lo otro, no, lo vamos a hacer en barro y tal... bueno, que de un Osiris germinante, lo estuve regando... bueno, la peña

de aquí dice «qué, ¿ya ha germinado?», y al final germinó. Bueno, bueno... esto fue una pasada [ríe].

—**E:** Según el currículo de educación primaria, en la actualidad es importante enfocar... pues, todo lo que se hace de una manera que fomente el pensamiento crítico, reflexivo, del alumno, etc. Aquí en el museo, ¿tenéis en cuenta estas concepciones, eehh o estos nuevos enfoques?

—**E.1:** El pensamiento crítico... eeh a ver, estamos hablando de unos chicos que vienen máximo dos horas al museo, y con un tipo de actividad que es... eehhh muy concreto. Entonces, no sé hasta qué punto lo del pensamiento crítico puede llegarse a desarrollar, como tal. Es cierto que se explica una serie de contenidos, eehh... se hace muchas preguntas al alumnado, se les invita a observar, a participar, a decir la suya... y eso también ayuda a que, de alguna manera, ellos ya están dando su opinión, y por lo tanto unos criterios, una manera de pensar. Y, y forma parte de la personalidad de cada alumno. Pero bueno, esto se puede hacer con 12, 15 alumnos, pero cuando tienes grupos de 30 o de 20, la cosa se complica un poco más.

—**E:** Un poco me gustaría hablar de cómo funciona el proceso de organización con las escuelas; es decir, la comunicación que tienes con la escuela, si le facilitáis material didáctico para preparar las actividades antes de la visita, después, si existe comunicación postvisita...

—**E.1:** La escuela se pone en contacto conmigo, entonces me dice qué día quiere venir, a qué hora y el tipo de actividad que quiere hacer. También me especifica la edad del grupo y las características. Eso también es muy importante porque alguna profesora me ha dicho «mira, oye, tengo un grupo de 30 niños, y de estos 30 niños hay 12 que no hablan ni español, ni catalán ni nada, y no sé qué, y no sé cuántos...». Entonces está muy bien porque yo a partir de aquí también muchas veces creamos estrategias. O, eehh... la ONCE, aquí ha venido la ONCE; entonces «es que es un grupo de invidentes y tal y cual, no sé qué...». Pues aquí ha habido un grupo de sordomudos, entonces han venido con el traductor. Entonces, la monitora ya tenía consigna de hablar mucho más lento y tal, para que la traductora por signos, pues pudiera hacer su, su trabajo sin ningún problema. Por ejemplo, aahhh... entonces tenemos un contacto previo con la profesora, muchas veces es o telefónico o vía e-mail. Yo agradezco el e-mail porque si no a veces... el teléfono es que le sale humo, eh de verdad. A partir de aquí, se mira la agenda, se lleva a cabo la reserva. Entonces, yo inmediatamente la confirmo; esto es importante, confirmarla y, a partir de aquí, si la profesora necesita algún tipo de material de soporte y tal, ya lo solicita ella misma, siempre. Y a veces me dice «mira,

nosotros vamos a trabajar el tema», o «no trabajaremos el tema hasta después», o simplemente «solamente trabajaremos cuando vengamos aquí al museo». Esto muchas veces también lo especifican. Y, y ya está; entonces ya, en función de la edad de los alumnos y lo que nos ha solicitado el profesorado, pues lo que hacemos ya es ponerlo en la agenda y prepararlo todo. Cuando vienen los alumnos, en función de los grupos, a veces puede ser un grupo-clase, pero a veces podemos tener hasta un máximo de 4, o sea 120 alumnos. Esto ya está totalmente organizado; yo, una semana antes del inicio de las actividades, yo ya he programado la semana y entonces he asignado monitores. Entonces los monitores, eehh... a una semana vista ya saben todo el trabajo que tienen. Pero yo lo que hago es, cada, cada semestre también, les envío ya lo que tengo reservado, y siempre ellos saben que, que el documento último definitivo es el que reciben una semana antes. Por lo tanto siempre todo está muy organizado; todo el mundo sabe lo que tiene que hacer, a qué aula ha de ir y los *timings*.

—**E:** Porque los monitores no están aquí permanentemente, sino los monitores solamente vienen a hacer la actividad.

—**E.1:** Efectivamente.

—**E:** Hacen la actividad y se van.

—**E.1:** Sí, sí, efectivamente. Entonces yo lo que hago cada mañana, aahhh... cada mañana pongo todo lo necesario en las aulas; soy yo la que prepara las aulas cada mañana. Todo, que no falte absolutamente nada. Desde los cuadernos, los PowerPoints ya están preparados y abiertos, los la... todo, todo, todo... los materiales...

—**E:** Entonces los monitores solamente vienen, ejecutan la actividad...

—**E.1:** Sí, y luego guardan ellos los materiales. Eso sí, lo hacen ellos.

—**E:** Vale. Una vez se ha ido este monitor. ¿Le evalúas de alguna manera a este monitor?

—**E.1:** Bueno, este monitor sí que se evalúa en sí, porque yo estoy bastante al pie del cañón.

—**E:** Vale, pero ¿tienes algún instrumento para evaluarlo? Algún tipo eehhh encuesta que vayas marcando...

—**E.1:** Bueno, muchas veces, cuando suben de... «qué tal, cómo ha ido...», pero es que muchas veces yo también bajo a escuchar y tal, porque a veces oyes un comentario y dices «bueno, voy a ver si esto es así», y muchas veces no es así.

—**E:** Entiendo que tiras de fondo de armario de la experiencia, ¿no?...

—**E.1:** Sí.

—**E:** ... que lo estás utilizando de forma recurrente, como para poder... como que te permite tener un marco de evaluación y saber la...

—**E.1:** Totalmente. Además es que también son muchos años que llevo con mis monitores, y ya cuando les veo la cara ya sé un poco por dónde van los tiros.

—**E:** Por ejemplo, ¿ahora cuánto... los monitores que tienes ahora cuánto, la media de estancia que llevan aquí contigo cuánto es?

—**E.1:** Pues hay alguno que lleva más de 5 y 6 años. Sí. Ahora he incorporado dos personas nuevas al equipo; son también exalumnas mías, y la verdad es que estoy encantada.

—**E:** ¿Y cuántos sois en total ahora en el equipo?

—**E.1:** Pues en el equipo... a ver... mira a ver... está la Montse, la Arantxa, la Desi... luego tengo a la Ana, a la otra Ana, a la Conchita... 7.

—**E:** ¿Contigo?

—**E.1:** No, yo no me he contado aquí [ríe].

—**E:** ¿Y cuántas escuelas os vienen al año? ¿Cuántos escolares, perdona?

—**E.1:** Ostras... bueno, escolares llegamos a los casi 20.000. Sí, no, no, aquí se mueve un volumen muy importante de alumnos, ¿eh? Bueno, te digo 20.000 porque yo cuento por actividad. Por actividad, es decir, hay escuelas que hacen visita guiada y taller, o sea...

—**E:** Entonces, cuando la visita, cuando la escuela Paco Gil viene y hace, unos la visita guiada y otros el taller, ¿cuentas como dos?

—**E.1:** Cuento como dos, efectivamente, sí.

—**E:** Perfecto. ¿Quieres añadir algo?

—**E.1:** No. Yo creo que no [ríe].

—**E:** Perfecto. Paramos ya.

Anexo 10. Resultados de la observación o diario de campo en el Museu Egipci

Identificación Museu Egipci Fecha: mayo 2016	Observador: Paco Gil Monitora a cargo de la actividad: M1 Grupo observado: 20 alumnos de 5.º curso (ciclo superior) de primaria.
--	--

Introducción

La responsable del servicio didáctico del Museu Egipci es la encargada de dar la bienvenida al grupo escolar que visita el museo, para realizar un taller y una visita guiada.

Una vez recibido el grupo, hace la presentación de la monitora encargada del taller y de la visita, la monitora M1, y a partir de aquí es la propia monitora quien se ocupa del grupo.

El grupo de 5.º de primaria (ciclo superior), de unos 20 alumnos y alumnas en total, es conducido por la monitora a una sala/aula donde se realizará el taller «La momificación en el Antiguo Egipto».

La sala/aula está distribuida en diversas mesas alargadas, donde pueden sentarse 4-5 alumnos/as por mesa, situados mirando a una pizarra y un proyector.

Indicadores per a la pràctica de observació en el museu	
Respecto a la intervención de la monitora	Observaciones
1. ¿Muestra dominio y rigor a nivel conceptual de los contenidos en ciencias sociales?	Sí, se muestra como una profesional que conoce perfectamente el tema que está tratando durante la actividad.

2. Grado de implicación de los alumnos y el profesorado durante la actividad.	<p>El alumnado ha sido implicado durante la duración de la actividad a través de preguntas, participación, etc.</p> <p>El profesorado se ha implicado únicamente al final de la actividad, con una mínima participación en una simulación final.</p>
3. ¿La monitora promueve una comunicación fluida?	Sí, a través de cuestiones que va planteando al alumnado durante el desarrollo de la actividad.
4. Eficacia comunicativa: ¿adecuada? ¿Se adapta al nivel del grupo-clase? ¿Mantiene un buen tono?	Sí. El tono es adecuado y el vocabulario utilizado también se adecúa al grupo.
Respecto a la actividad	Observaciones
5. ¿La actividad y los contenidos se adaptan a la etapa educativa?	Sí. Se trata de la etapa del Antiguo Egipto, con un enfoque adecuado a la etapa de ciclo superior de primaria.
6. ¿Se han explicitado los objetivos de la actividad al inicio?	Aunque al inicio de la actividad la monitora explica lo que harán durante la sesión, no se explicitan propiamente los objetivos de la misma.
7. ¿La actividad es coherente con los objetivos propuestos?	Sí, totalmente.
8. Los contenidos de la propuesta didáctica, ¿se adecúan a lo que el alumnado conoce previamente y contemplan nuevos conocimientos a adquirir?	Sí, totalmente.

<p>9. ¿La actividad favorece el desarrollo de las competencias?</p>	<p>Sí; aunque la duración de la actividad es únicamente de una hora, algunas competencias, como la social y ciudadana, autonomía, aprender a aprender, conocimiento del medio social, cultural y natural..., se pueden ver favorecidas a través de esta actividad.</p>
<p>10. ¿Se realizan adaptaciones para atender la diversidad?</p>	<p>En este caso no había necesidad de hacer ninguna adaptación. Aun así, la monitora repetía o daba explicaciones alternativas para asegurar que todos los/as alumnos/as podían seguir el ritmo.</p>
<p>11. ¿Qué relación hay entre los contenidos en ciencias sociales que se desarrollan durante el taller respecto de los objetivos planteados en el programa educativo?</p>	<p>El contenido trabajado durante el taller es la momificación en el Antiguo Egipto. Por lo tanto, está relacionado con uno de los principales objetivos del programa educativo del museo: acercar y dar a conocer los aspectos del Antiguo Egipto al alumnado.</p>
<p>12. ¿La metodología utilizada durante la actividad favorece la consecución de objetivos?</p>	<p>Sí. La metodología utilizada es a partir de cuestiones que favorecen la participación del alumnado, imágenes proyectadas (PowerPoint), una ficha que se va trabajando a lo largo del taller para consolidar los conocimientos que se van adquiriendo y una actividad final de simulación que permite hacer la experiencia más vivencial y significativa para el alumno/a.</p>
<p>13. ¿La actividad desarrollada favorece la comprensión de los diferentes contenidos en ciencias sociales?</p>	<p>Sí. Con la metodología aplicada durante la actividad se favorece la comprensión de los contenidos que se trabajan.</p>

<p>14. ¿Cuál es la metodología predominante en el desarrollo de la actividad educativa?</p>	<p>Es una metodología que invita a la reflexión, a la construcción del conocimiento a través de cuestiones, imágenes proyectadas, una ficha y una simulación del proceso de momificación donde participan todos/as los/as alumnos/as (y el profesorado, en la parte final); por lo tanto, es una metodología significativa, participativa y dinámica.</p>
<p>15. ¿Cuál es la estrategia didáctica utilizada (explicación oral, simulación, resolución de problemas...)?</p>	<p>Explicación oral y con diversas cuestiones que van guiando la explicación: proyección de imágenes (PowerPoint), observación de elementos/objetos reales, reproducciones y una simulación final.</p>
<p>16. ¿Los guías proporcionan una visión que supera la simple descripción de los objetos que custodia el museo?</p>	<p>Sí. Se hace una descripción, pero también se explica la simbología, el motivo o razón de existencia del objeto en cuestión y su importancia dentro de la civilización egipcia.</p>
<p>17. ¿Se ofrece una visión completa/interrelacionada con otras manifestaciones culturales?</p>	<p>Sí, a pesar de que no excesivamente. Se hacen algunas comparaciones con otras manifestaciones culturales, sobre todo respecto de las diferentes religiones y/o tradiciones culturales.</p>
<p>18. ¿Se destaca la relación entre el patrimonio y las personas? ¿Se humaniza el patrimonio de manera que se desarrolla una mejor comprensión del mismo?</p>	<p>Sí, durante el taller se van haciendo algunos comentarios que pueden favorecer la comprensión de la importancia del patrimonio para las personas, como por ejemplo el hecho de cómo ayudan los objetos, momias, etc., encontrados por los arqueólogos para conocer mejor la cultura egipcia y sus tradiciones religiosas.</p>

<p>19. ¿Se relaciona el patrimonio con las experiencias del alumnado?</p>	<p>Sí. Durante la explicación oral y la conversación (a través de cuestiones) se van haciendo relaciones entre el patrimonio (o aspectos relacionados con el tema que tratan) y el contexto cercano al alumno. Por ejemplo, respecto de las máscaras que se hacían para identificar a las momias, lo relaciona con las selfies que se hacen hoy día con el móvil; comparación del jamón con una de las fases de momificación (proceso de salar el cuerpo para deshidratar los líquidos antes de momificar); comparación de los arqueólogos con Indiana Jones o Tadeo Jones (personajes conocidos por el alumnado), entre otros.</p>
<p>20. ¿Se estimula el diálogo con los alumnos?</p>	<p>Sí. Es a partir de cuestiones planteadas al alumnado como se van desarrollando los contenidos y los conceptos a trabajar durante el taller.</p>
<p>21. ¿Se favorece el enriquecimiento del vocabulario del alumnado?</p>	<p>Sí. Primero se deja que los alumnos expliquen con sus palabras algunos aspectos y después la monitora explica el concepto/clave. Por ejemplo: politeísta, embalsamador, vasos canopos, sarcófagos, antropomórficos, psicostasia ('juicio del alma'), etc.</p>
<p>22. ¿Se estimula la creatividad, la imaginación del alumnado con la actividad educativa propuesta?</p>	<p>Sí, aunque no excesivamente, pero sí que a través de las cuestiones que se van planteando, se ayuda a que el alumnado imagine las situaciones del Antiguo Egipto relacionadas con la momificación.</p>
<p>23. ¿Se propone una actividad que desarrolle los conceptos de tiempo y espacio, de causalidad y multicausalidad?</p>	<p>Sí. Se hacen algunas relaciones respecto al tiempo, pasado y presente, y el espacio (diferentes lugares geográficos comparados con Egipto). También respecto de la causalidad (cuáles eran las causas de la momificación, por qué se hacían, etc.).</p>

24. ¿Se fomenta la autonomía del alumnado?	No es una actividad donde se potencie mucho este aspecto. Aun así, en la parte final de la actividad los niños y niñas tienen que hacer una simulación del ritual de momificación y cada uno de ellos tiene un papel a desarrollar durante la simulación, previamente explicado durante el taller.
25. ¿Se propone alguna actividad más allá del museo?	No. En este caso, la escuela ya está trabajando una secuencia/proyecto relacionado con el tema; por lo tanto, la visita y el taller en el Museo Egipci forman parte de esta secuencia.
26. ¿La actividad es activa, participativa?	Sí. En todo momento el alumnado participa con sus opiniones, ideas, conocimientos sobre el tema. También van haciendo, entre todos/as, una ficha durante el taller. Finalmente, todos participan en la simulación del ritual de momificación (con una reproducción de una momia, van saliendo grupos de 4 niños y niñas y cada uno de ellos tiene un rol a desarrollar: poner las vendas de lino a la momia, los amuletos, los vasos canopos, reproduciendo las palabras del sacerdote del Antiguo Egipto, etc.).

Anexo 11. Transcripción del cuestionario a la responsable de la empresa externa proveedora de servicios educativos al servicio didáctico de El Born Centre de Cultura i Memòria

Día: martes, 26 de abril de 2016

Hombre

Mujer

Edad: **51**

1. ¿Disponen de servicio educativo propio o se trata de un servicio externalizado?

- SÍ
 NO

Somos una empresa de servicios culturales que proporcionamos la conceptualización, creación e implementación de proyectos culturales y educativos a diferentes museos y centros patrimoniales de la ciudad de Barcelona.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL

2. ¿Qué tipo de formación académica ha recibido?

- **Licenciada en Historia del Arte**
- **Gestora cultural**
- **Postgraduada en Museos y Educación**
- **Guía oficial de Turismo**

3. ¿Reciben algún tipo de formación continua específica durante su trayectoria profesional?

- SÍ**
 NO

Especialmente, a través de mi participación en jornadas sobre Museos y Educación.

4. Concrete cuál es su función específica dentro del departamento educativo.

Directora de Proyectos en Fragment Serveis Culturals.

Me ocupo, básicamente, de la gestión, creación, investigación y evaluación de los proyectos educativos, de difusión y de formación realizados en la empresa Fragment Serveis Culturals.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE ACTIVIDADES

5. ¿Cuáles son los objetivos que pretenden conseguir a partir de su programa de actividades? Nombre 4 o 5 y enumérelos por orden de prioridad y/o relevancia según su criterio.

- **Poner en el mapa El Born Centre de Cultura i Memòria**
- **Acercar a los visitantes las realidades sociales del período histórico que se pretende explicar**
- **Mostrar un espacio significativo a la sociedad**

6. ¿Se definen y explicitan los objetivos de las propuestas didácticas que plantea su museo? Nombre 4 o 5 y enumérelos por orden de prioridad y/o relevancia según su criterio.

Están íntimamente ligados con los anteriormente descritos.

7. ¿Disponen de instrumentos para valorar el grado de cumplimiento de los objetivos? ¿Cuáles?

Trabajamos por programas, y al finalizar cada uno de ellos hacemos una valoración cuantitativa.

8. ¿Qué criterios siguen a la hora de diseñar su programa de actividades? Nombre 4 o 5 y enumérelos por orden de prioridad y/o relevancia según su criterio.

• **La generación de un marco o modelo teórico**

• **Contemplar la participación de los agentes que colaboran en el diseño de los programas**

9. Respecto a los objetivos y contenidos que se proponen, ¿se analiza el grado de coherencia entre ellos? ¿Existen indicadores para su análisis? En caso afirmativo, ¿cuáles son estos indicadores y cómo los establecen?

Sí que se hace una evaluación sistemática y se realizan pruebas. De hecho, antes de implantar una actividad se hace una prueba piloto.

10. A la hora de diseñar el programa de actividades, ¿tienen en cuenta las competencias básicas que se establecen en el currículo de primaria? En caso afirmativo, ¿cuáles cree que se fomentan y/o potencian a través de las diferentes actividades educativas que ofrece su centro?

Depende del tipo de actividad y del nivel educativo. Esto puede hacer variar el tipo de competencias a desarrollar.

METODOLOGÍA

11. ¿Cuál es la metodología que utilizan con mayor frecuencia para el desarrollo de sus actividades?

La metodología es, básicamente, la de poner en práctica la investigación y la de la reflexión en la acción.

12. ¿Cree que la metodología que aplica a su museo favorece la consecución de objetivos? ¿Por qué? ¿Disponen de instrumentos para su verificación? ¿Cuáles?

Sí, sin ninguna duda.

Se realiza una valoración externa, entrevistas a los docentes y, sobre todo, se habla con los alumnos.

13. ¿Cuáles son los criterios que establecen para definir la metodología que utilizan en sus propuestas educativas?

Fundamentalmente, la etapa educativa a la que van dirigidas las diferentes propuestas educativas.

CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE ACTIVIDADES

14. Respecto al contenido de las diferentes actividades educativas que ofrecen, ¿existe un enfoque que favorezca el desarrollo del pensamiento crítico (a partir de problemas relevantes, preguntas que inviten a la reflexión...)?

Sí, sin lugar a dudas.

15. ¿Se trabaja la competencia social y ciudadana? ¿Favorecen un contexto de comunicación a partir de estrategias de indagación y cooperación? ¿Se desarrolla el pensamiento creativo?

Sí, a través del desarrollo de las habilidades de investigación de los alumnos.

16. ¿Existe un enfoque que favorezca la relación del patrimonio con el contexto cercano al alumnado de forma que favorezca el aprendizaje significativo?

Sí, siempre.

17. ¿Se establecen relaciones entre el presente y el pasado?

NO

SÍ (¿cómo se establecen estas relaciones?)

Sí, de diferentes maneras: a través de la metodología, las actividades, escuchando a la audiencia...

MATERIALES

18. ¿Qué tipo de material se utiliza en las actividades que se ofrecen?

Material educativo

Objetos

Otros (especificar cuáles)

Cultura material, fuentes primarias, secundarias, réplicas de objetos...

19. ¿Quién diseña los materiales?

Un equipo de pedagogos.

20. ¿El material didáctico está disponible y es accesible para las escuelas?

- Se envía a las escuelas**
- A través de la web**
- Otros (especificar cómo se facilita)

Se hace llegar a las escuelas interesadas maletas y juegos pedagógicos.

EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS

21. ¿Se realiza algún tipo de seguimiento postvisita?

- NO
- SÍ** (especificar qué tipo de seguimiento se realiza)

Se les hace llegar una encuesta.

22. Respecto de los criterios de evaluación de las diferentes actividades educativas que se ofrecen:

- NO tenemos criterios de evaluación establecidos
- SÍ tenemos criterios de evaluación establecidos** (especificar cuáles)

Sin embargo, tienen un escaso impacto y acogida por parte de los docentes.

23. ¿Qué función/finalidad tiene la evaluación?

Analizar si se han alcanzado los objetivos de manera efectiva.

24. ¿Se realiza algún tipo de seguimiento sobre el proceso de aplicación en el centro de las diferentes actividades una vez finalizada la visita?

Sí, aunque hay muy poco *feedback*.

25. En el proceso de elaboración del programa educativo, ¿han participado los agentes implicados en su posterior desarrollo? Si es así, ¿cómo lo han gestionado? En caso contrario, ¿por qué no?

Sí, todos los monitores que participan en el desarrollo de la actividad.

26. ¿Existe coordinación y cooperación entre los diferentes departamentos del museo en el desarrollo de las actividades?

NO (¿por qué?)

SÍ (¿cómo?)

Nosotros somos una empresa proveedora de servicios educativos y la propia misión de El Born Centre de Cultura i Memòria dificulta la coordinación entre departamentos.

PERSONAL: EQUIPO DE MONITORES/AS Y GUÍAS

27. ¿Promueve el museo la formación continua de sus trabajadores?

NO (¿por qué?)

SÍ (¿cómo la plantean?)

Todos los monitores/as que realizan las actividades reciben una formación *ad-hoc* y un manual con el contenido de las actividades y los objetivos de las mismas.

28. ¿Cuál es la formación requerida para los monitores o monitoras?

Son equipos transversales. Todo el mundo ha de ser graduado o licenciado en Historia, Humanidades o Arqueología. Además, les exigimos un nivel de idiomas.

29. ¿Cuál es el grado de estabilidad de la plantilla, tanto a nivel de monitores/as como de técnicos/as?

Es muy estable. Existe muy poca movilidad. En educación, es fundamental.

Anexo 12. Transcripción de la entrevista a la responsable de la empresa proveedora de servicios educativos de El Born Centre de Cultura i Memòria

Materia	Transcripción de la entrevista a la responsable de la empresa externa proveedora de servicios educativos de El Born Centre de Cultura i Memòria
Fecha entrevista	26/04/2016
Identificación	E: Entrevistador E.2 → responsable de Fragment Serveis Culturals

E: Me comentas que es un caso atípico porque en el caso del museo la dirección nunca ha contemplado...

E.2: El Centre Cultural del Born, ahora de memoria histórica, inicia su inauguración en contexto del tricentenario; entonces, focaliza mucho en todo un sentido de actividades. El tema es que se externaliza toda la programación a un equipo vinculado a educación desde la universidad, pero dijéramos sin nada, se genera de cero y posteriormente entra la empresa. Se encuentra con una programación educativa de personas que sabían mucho de temas educativos, concretamente de didáctica del patrimonio, pero no focalizaban todas las posibilidades del yacimiento más allá del siglo XVIII y de la guerra, para entendernos. Y entonces lo que hemos tenido que hacer es adaptar; primero se generó un marco teórico donde posicionarnos educativamente, reorganizar toda esta programación que ya nos venía dada y además darle a esta programación teórica un marco práctico y metodológico, y todavía estamos en ello. Porque diríamos que la programación que nosotros teníamos era una programación basada en el patrimonio, muy focalizada según el encargo —supongo que se había hecho por la dirección anterior—, a la guerra, a las consecuencias en un contexto muy determinado, y nosotros lo que estamos haciendo ahora es generar una programación grande que abarca todos los ciclos educativos, entendiendo que educación no es solo escolar sino que va desde P3 hasta todos los colectivos, dirigido a todas las comunidades de aprendizaje, y por lo tanto con programaciones diferenciadas: programación escolar, programación para adultos, centros, familiar, etc.

E: ¿Qué tipo de trayectoria profesional tienen los miembros del equipo del servicio educativo?

E.2: A ver, hay dos responsables del servicio educativo en el museo que son técnicos contratados directamente por el ICUB, que son la Anna Molina i la Rosana, ya las conoces.

E: ¿Y qué tipo de formación tienen?

E.2: Anna Molina me parece que tiene una larga, larguísima trayectoria en museos. Trabaja en museos y gestión cultural, e incluso en educación más, imagino, Anna, en temas de contenido generales, montajes de exposiciones e investigación, pero es una persona muy interesante, con una buenísima, que conoce perfectamente el yacimiento y que tiene una formación impresionante, y por tanto es para nosotros un lujo trabajar con ella. Ella venía del Museo de Historia de la Ciudad, nos conocemos ya hace mucho tiempo, nos reencontramos el Born, curiosamente. Rosana es pedagoga.

E: ¿Cómo está estructurado el equipo del servicio didáctico?

E.2: Como no había nada, es decir, parte el Born de una falta de recursos flagrante —pero eso es habitual ahora—, y entonces se decide externalizar todo el servicio educativo, todo, porque cuando nosotros entramos ni Anna ni Rosana estaban; nosotros, por tanto, trabajábamos directamente con la directora de operaciones no había. Nos instruimos casi como un departamento educativo al uso.

E: ¿Aunque sea una empresa externa?

E.2: Sí.

E: ¿Aunque sois una empresa externa?

E.2: Exacto. Porque en el propio concurso público se contemplaba dos coordinadoras que tenían que encargarse de hacer el contenido, implantar visitas, evaluaciones, generación de material educativo...

E: Y, por tanto, ¿como empresa externa solo os encargáis de trabajar con El Born o también con otras entidades?

E.2: No, no, como empresa tenemos una trayectoria de veinte años y trabajamos con otros museos de la ciudad.

E: ¿Cómo se llama la empresa?

E.2: Fragment Serveis Culturals.

E: Vale, Fragment Serveis Culturals.

E.2: De hecho, nosotros empezamos con el Museo Marítimo de Barcelona hace veintiún años o veinte, de ahí pasamos al Museo de Historia de la Ciudad, ahora Museo de Historia de Barcelona, llevamos ahora hará veinte años con concursos, obviamente, como está reglado. Hace nueve años que estamos en el Museo Nacional de Arte de Cataluña, ahora estamos en el Borne, hace dos años que ganamos el concurso del Museo del Diseño. Llevamos la coordinación de las Casas de la Fiesta. Y otros proyectos que van saliendo puntuales.

E: ¿En la dirección de Fragment estás tú?

E.2: En la cabeza de Fragment estoy yo, que soy la directora de Proyectos, y mi compañera, que es la que fundó la empresa conmigo, Núria Capdevila.

E: De acuerdo, ¿que tenéis todo un equipo de pedagogos, didactas...?

E.2: Sí, nosotros tenemos un equipo estable que trabajamos habitualmente, bastante multidisciplinar, pero fundamentalmente tenemos antropólogos, historiadores de arte, arqueólogos...

E: ¿Maestros de primaria?

E.2: Maestros, tenemos siempre una colaboración permanente con dos maestras por todos los temas de metodología, competencias, currículo, por tanto ya hace muchos años que colaboramos con ellos, habitualmente.

E: Pero, ¿no forman parte de la plantilla estable?

E.2: No, como estables solo tenemos cinco personas estables y después estos colaboradores que, bueno, llevan veinte años con nosotras pero que tienen sus faenas y colaboran con nosotras en asesoramiento pedagogo cuando lo necesitamos.

E: ¿Y los monitores que hacen las actividades también que contratáis son según las necesidades del centro?

E.2: Asociado a cada centro ya sabes que ganamos concursos que se ganan por dos años, prorrogables a cuatro, y entonces estamos obligados a hacer un contrato por dos años y prorrogables a cuatro.

E: Por tanto, estos monitores trabajan en cada una de estas sedes de estas instituciones, en este caso el centro de El Born, y por lo tanto cuando terminan estos dos años si os prorrogan los mantengáis dos años más.

E.2: Sí, exacto. Cabe decir que tenemos mucha fidelidad a la empresa y que mucha gente que, quiero decir, que se promociona que se pasen por diferentes centros porque entonces retroalimenta los equipos; los educadores intentamos también que no solo se implementen actividades sino que formen parte también de proyectos educativos, generaciones de contenidos, valoración de prácticas, de sesiones para consensuar cómo están yendo las actividades, mejoras, etc. Esto sí que lo hacemos y lo hemos hecho siempre, vaya.

E: A la hora de desarrollar las diferentes actividades con los monitores ¿cómo lo organizáis? ¿Cómo os coordináis? Es decir, vosotros ya habéis encargado este diseño de estas actividades o este material educativo...

E.2: Las encargamos siempre. Nosotros formamos parte, nosotros participamos de la generación, conceptualización, ideación y desarrollo de los contenidos.

E: Y uno a cuando haya de aplicarse la estos contenidos a través de unas actividades ¿cómo os formáis? ¿Cómo os coordináis con estos monitores? ¿Les hacéis una formación? ¿Un training?

E.2: Siempre, siempre, siempre. A ver, cuál sería el previo, normalmente, fundamentalmente ya intentamos que alguien de los educadores tenga una especialidad concreta, es lo que te digo, dentro de los historiadores ya sabes que hay diferentes especialidades, pues intentamos colaborar con aquel que es especialista en el tema o temas de los que estamos desarrollando, forman con nosotros parte del equipo de conceptualización de estas actividades o actividad, hacemos la investigación, nos planteamos las previas, porque hay también que tener una manera concreta de trabajar, con una metodología concreta, una secuenciación primero, una organización de la actividad para que desde el museo o centro cultural nos den el visto bueno, si es una exposición temporal o los especialistas en cada tema en el caso de la colección permanente o el conjunto en el caso de El Born, del yacimiento, y después desarrollamos los contenidos. Antes de la formación, damos este guion a todos los educadores y hacemos

una sesión formativa en la que explicamos cuál debería ser, sobre todo claves metodológicas, porque los contenidos son fáciles y lo que cuesta más son las metodologías, cómo nos adaptamos, pues, cómo utilizamos los recursos, los materiales, si tenemos que utilizar fuentes primarias o secundarias, si hemos generado un material de apoyo, cómo, cuándo y de qué manera, cómo hacer preguntas, de qué manera nos dirigimos y entonces hacemos está sentada de puesta en común, dudas sobre aquello y entonces hacemos la visita por los espacios o recorrido planteados.

E: ¿Va también una formación continua a los miembros del equipo?

E.2: Siempre lo hacemos, siempre.

E: ¿Nuevas teologías, recursos u otros aspectos ligados a didáctica del patrimonio?

E.2: Siempre. Te diré que somos la única empresa, creo, que hemos ido sistemáticamente cada año en todas las jornadas de Museos y Educación que se hacen. No nos perdemos ninguno.

E: Perfecto.

E.2: Esto lo tenemos como sistemática. Piensa que nosotros nos montamos la empresa, de hecho, porque no encontramos, en el momento que terminamos la carrera —y teníamos muy claro que nos queríamos dedicar a la difusión del patrimonio histórico-artístico— no encontramos en ese momento departamentos constituidos, porque ya sabes que hace veinte años todos apenas se empezaba a crear en el uso reflejándose en Europa y tantos ejemplos de fuera, como por ejemplo los anglosajones, etc., o Francia. Y entonces todavía no había una sistemática. Nosotros habíamos trabajado Olimpiada Cultural, habíamos participado de esta problemática trabajando con escuelas taller directamente por la Olimpiada Cultural y teníamos muy claro que queríamos dedicarnos a esto. Entonces, como la oferta era muy escasa, decidimos y vimos que se estaba externalizando este tipo de servicio y que esto iba a más. Decidimos generar una empresa que se dedicara profesionalmente a esto. Este punto de partida creo que es interesante porque, claro, es vocacional nuestro, no nos dedicamos a gestionar educación, museos, porque sí ni por casualidad, ni hemos llegado de derivados de otras prácticas, sino que nacimos con esta visión y por eso nos formamos y continuamos formándonos en ello. De hecho, somos tituladas en museos y educación, historiadoras, gestoras culturales, para que me ido haciendo esta formación continua.

E: En el caso de El Born, si tuvieras que decir la finalidad educativa que tiene su programa de actividades ¿cuál dirías que es?

E.2: En el caso de El Born, acercar la edad moderna en todas las comunidades de aprendizaje y hacer visible este museo en el entorno inmediato de la ciudad y el mundo.

E: Muy bien. Muy bien. Muy bien, es que quiero evitar hablar porque quiero que afloren. Ahora...

E.2: Bueno, es mi es mi visión.

E: Es que quiero, tú, esto es para ti, personal. Respecto al material didáctico que utiliza, ¿cómo se decide cuál es el material más adecuado para una actividad o por otro? Las decide todo el equipo, hay un departamento de pedagogos o de que son los que consideran que...

E.2: No, nosotros se lo decimos cuando habíamos [...] nosotros, por ejemplo, estamos trabajando con materiales pre- y postvisita de apoyo al profesorado. ¿Qué hemos hecho? Hombre, primero hemos hecho una búsqueda de todo lo que se está haciendo, todo, en su día. Después empezamos a generar un equipo, pero de diez personas, para hacer estos «pre» y «post», hicimos una lluvia de ideas, hacia dónde queríamos ir, qué metodología, cómo nos queríamos acercar a este profesorado, y establecimos primero la metodología, que es lo que queríamos y lo que no.

E: ¿Quién diseña los materiales?

E.2: Nosotros. Tenemos una persona especialista en bellas artes especializada con la generación de materiales, muy vinculada también a la educación; por lo tanto, es postgraduada en educación pero viene del mundo de las bellas artes y, entonces, es ella la que nos ayuda a generar. Después tenemos otras empresas que más complicadas podemos contratar. Pero en principio tenemos una persona que genera materiales dentro de la empresa, también trabaja fija durante todo el año para nosotros.

E: A la hora de elaborar o diseñar el programa de actividades de El Born, ¿cuál es el criterio que sigues, que siga a la hora de elaborarlos?

E.2: Primero nosotros hemos creado un marco de referencia amplio; por lo tanto, estamos nosotros, nos hemos encontrado que no entramos en el mapa de las programacio-

nes al uso. El siglo XVIII, se cree que el Borne es solo siglo XVIII y, de entrada, el Born no es solo siglo XVIII, y que nos cuenta la guerra además con el estigma que nos han puesto de la estigmatización... bueno, en fin. Lo primero que hemos tenido que hacer conjuntamente, con trabajos conjuntos, cada semana nos encontramos, sistemáticamente, con la responsable del servicio educativo, Anna Molina y Rosana, semanalmente un día para contrastar como la programación, mejoras y rehacer nuevas problemáticas, porque el programa debe ser vivo.

E: ¿Por qué Anna Molina, que es responsable del servicio educativo de El Born, no es ni quien diseña ni quien establece los criterios, ni...?

E.2: Ella nos ayuda ahora a establecer criterios, justamente es lo que te decía, con Anna Molina empezamos a trabajar hace un año, conjuntamente, quien debía ser nuestra programática de diseño de un marco general de actividades, donde pudo ser a partir de temáticas poder incluir todo un proceso de visitas, no sé cómo explicarlo, habíamos. Nosotros, en El Born, trabajamos muchas temáticas que se asocian a que tienen muchas posibilidades por los docentes, muchísimas, pero como la historia moderna no forma parte historiográficamente, primero ha sido mal interpretada y como que solo son unos determinados cursos los que trabajan la época moderna teníamos un marco muy reducido de acercarnos a este los docentes, en la comunidad educativa. Que pensamos que teníamos que ir mucho más allá. Nosotros tenemos un yacimiento que nos permite cuenta la Barcelona desde el siglo XIII hasta el contemporáneo y que nos interesaba, no cuenta la historia moderna, que obviamente tenemos que explicar, porque es la base, si no explica los procesos de continuidad histórica. Que dijimos, por qué no creamos grandes marcos de referencia, que sí que trabajan en los proyectos educativos, pues urbanismo, ciudad y urbanismo, patrimonio, cultura material, cultura, etc., genera unos ejes temáticos, grandes ejes temáticos, de los que colgaban todo el proyecto educativo dirigido a todos los niveles educativos. Por tanto, no sé si me has entendido, Paco.

E: Perfectamente.

E.2: Entonces, dentro de ciudad y urbanismo, urbanismo y paisaje, o mejor dicho, tenemos una programación de P3 hasta bachillerato y que tiene su continuidad en la programación de adultos y otras comunidades, que en eso estamos, aunque no nos hay me puesto pero nos pondremos. Y así con todos, para que cuando alguien esté interesado en la arqueología tenga un abanico de actividades sobre arqueología, cultura material, patrimonio, desde P3 hasta bachillerato, en cuanto a escolaridad. Que nos permite eso, trabajar desde la arqueología, primer temáticas transversales, valores,

nuestra época, obviamente, tenemos un yacimiento del siglo XVIII pero que nos permite hacer estos puentes entre el pasado y el presente, fundamentalmente, también, con un objetivo que nos ha venido dado por cómo ha ido todo. Si nos han puesto el estigma que nosotros estamos allí con un tema concreto nosotros hemos de dar voz a lo que estamos haciendo y es conocer el pasado para entender el presente y construir el futuro, que es la base de cualquier historiador, ya lo sabes. Por lo tanto, yo creo que nos hemos tenido que reinventar para colocar en el mapa lo que estamos haciendo, realmente.

E: Entiendo, por tanto, que tiene presente el currículo, los contenidos propios del área, las competencias básicas...

E.2: Las debemos tener, las debemos tener forzosamente en cuenta porque, es lo que te decía, nosotros no estamos, el Museo de Historia, por ejemplo, es muy fácil, porque está especificado, e incluso sabemos por épocas cuándo te vendrán porque coincide con el que trabajan que te vienen a ver al museo. Barcium, ya sabemos que todo el mundo trabaja, pues, época romana, después, medieval, etc. Industrialización... aquí no. Es lo que te decía, entonces, que tenemos que decir ¿trabajamos gremios? Y si trabajamos gremios aparte de que cuál es el tema clave nuestro, los intercambios comerciales. Nuestro punto de partida de referencia siempre debe ser el yacimiento, porque es lo que tenemos, no podemos trabajar de espaldas a lo que tenemos, es que he de poner en valor lo que tenemos, pero creamos marcos de referencia mucho más amplios; por lo tanto, nos ha obligado a hacer temáticas transversales, valores, historia...

E: Hablas de valores, por ejemplo, ¿qué valores?

E.2: A ver que te ponga un ejemplo con valores; trabajamos, por ejemplo, la solidaridad, ahora estamos haciendo un programa para niños de primaria que es un programa que es novedad, que saldrá ahora en el casal de verano, que es solidaridad, respeto hacia el otro, tolerancia, paz, a través del trabajo con cuentos. Tenemos una colección de cuentos en el museo que hicimos unos profesionales y hemos generado un, bueno, estamos generando un proyecto más macro del que colgará esta actividad, también, que es interpretar la historia a través de la cultura material y a través de la narrativa mediante el cuento.

E: Muy curioso...

E.2: Ah ¿sí? ¿Por qué?

E: Luego te comentaré.

E.2: Es muy bonito.

E: **¿Tú crees que a través de las actividades que hacéis se desarrolla un pensamiento crítico y reflexivo del alumno a través de las actividades que planteáis?**

E.2: La metodología promociona esto, ya te lo digo bien claro. Nosotros partimos siempre de las secuencias de enseñanza-aprendizaje que planteamos en cualquier etapa educativa, parte siempre de una pregunta dilema en la que damos respuesta al final de la actividad; por lo tanto, la propia actividad va generando su conocimiento, que tiene en cuenta el conocimiento previo; por lo tanto, nosotros empezamos siempre con esta pregunta dilema, con una evaluación inicial para conocer las preconcepciones, ideas erróneas, intereses del grupo-clase en torno al tema, si lo han trabajado en clase o no, fundamental, porque es lo que te decía, a nosotros este tema nos ha obligado a trabajar e ir mucho más allá de lo que habríamos ido con cualquier otro período histórico, fundamentalmente porque le hemos puesto valor, lo he trabajado muchísimo, hemos encajado además en la evolución histórica y nos ha obligado a ir metodológicamente a un contenido más allá de lo normal. Por eso te decía temáticas transversales, al responder esta pregunta dilema a partir de preguntas regeneradoras, esto lo aplicamos siempre, pero no solo en El Born, lo aplicamos desde siempre, desde hace muchos años, en todas partes.

E: **¿Cómo os comunicáis con la escuela? ¿Les facilitáis el material didáctico para trabajar antes de la visita?**

E.2: Esto es lo que te decía, de momento no había este *feedback*. El tema es que cuando generamos el primer programa educativo, por el primer programa escolar, hace dos años, generamos una serie de actividades que eran nuevas que hemos tenido que rehacer con contenidos y metodologías para que no fueran visitas de tocar, experiencial, pero esto sin un razonamiento crítico detrás, dando valor a la documentación, no porque mira qué bonito, que cualquier armario tan estupendo que tiene muchos objetos, pero ¿cómo los atamos?, ¿cómo los tejemos?, ¿cómo hacemos para que el objeto te ayude a abrir una vía de investigación que con las explicaciones de la educadora y con las propias actividades te permitan generar un nuevo conocimiento significativo? Entonces como que estos dos años hemos estado en la generación de estos contenidos y de este programa general para que tenga todo una lógica, vamos piano, piano y ahora después de dos años me he dicho este año toca empezar a generar este material pre- y postvisita y de apoyo al profesorado que le permite a él investigar antes y continúa después de la visita. Y eso lo estamos preparando ahora para el próximo curso.

E: Una vez han venido hacer la vista en el museo y han hecho las actividades, ¿volvéis a contactar con la escuela para saber si se han alcanzado los objetivos que había a priori antes de hacer la visita al museo?

E.2: Vale, esto es el tema de la evaluación. Estamos haciendo evaluaciones y seguimientos de las evaluaciones que nos han ayudado mucho para ver las expectativas que tenían los docentes, fundamental, pero nos está costando mucho, Paco, tener este retorno. Es muy complicado, justamente hoy hablábamos de ello en una reunión que hemos tenido de trabajo de la evaluación, como estas evaluaciones no sé cómo hacer, que crear una fidelidad de los docentes como una necesidad mutua, porque si tenemos su *feedback* nosotros les podremos ofertar unas mejores cosas, pero es muy complicado, mira qué te digo.

E: Pero ¿tenéis los criterios establecidos?

E.2: Sí, a ver, indicadores. Hemos empezado, tenemos unas evaluaciones calificativas y cuantitativas al uso con los indicadores de siempre, pero a nosotros nos interesaba mucho la parte cualitativa, no cuantitativa, que también nos iba muy bien en esta fase del museo, del centro cultural, perdona, haciendo entrevistas presenciales cuando terminaba la visita, coge el profe y maestro, y hacerle cuatro preguntas, qué pensaba, desde qué asignatura, qué esperabas trabajar, el grupo, pero cuesta que saliendo del seno o no, sabes, vienen con un tiempo muy reducido, también se debe decir. Entonces ahora estamos en... creo que la evaluación es un elemento fundamental, fundamental, se deben encontrar las vías. Ahora estamos a ver si la podemos hacer doble, esta, que recoge datos cualitativos y cuantitativos, y en paralelo una después de haber hablado con el docente, decirle si podemos enviarle una *online* para que, tranquilo, nos hagas el retorno. Pero tenemos que ver de qué manera atractiva la planteamos para que llegue, no diga «qué palo, no la haré». ¿Sabes? Estamos en ello.

Anexo 13. Resultados de la observación o diario de campo en El Born Centre de Cultura i Memòria

Identificación El Born Centre de Cultura i Memòria Fecha: mayo de 2016	Observador: Paco Gil Monitora a cargo de la actividad: M2 Grupo observado: 26 alumnos de ciclo superior (5.º curso) de primaria
--	---

Introducción

La monitora encargada de la actividad en El Born Centre de Cultura i Memòria es M2, quien se ocupará de realizar una visita guiada por la exposición temporal y una parte del yacimiento y del taller «Barcelona, una ciudad abierta al mundo».

Indicadores per a la pràctica de observación en el museo

Respecto a la intervención de la monitora	Observaciones
1. ¿Muestra dominio y rigor a nivel conceptual de los contenidos en ciencias sociales?	Sí, se muestra como una profesional que conoce perfectamente el tema que está tratando durante la actividad.
2. Grado de implicación de los alumnos y el profesorado durante la actividad.	El alumnado ha sido implicado durante la duración de la actividad a través de muchas preguntas relacionadas con el conocimiento previo del contenido a desarrollar durante la actividad. De los dos profesores responsables, únicamente uno de ellos participaba durante la actividad, animando a los alumnos y alumnas a contestar a las preguntas que planteaba la monitora.
3. ¿La monitora promueve una comunicación fluida?	Sí, a través de cuestiones que va planteando al alumnado durante el desarrollo de la actividad.

4. Eficacia comunicativa: ¿adecuada? ¿Se adapta al nivel del grupo-clase? ¿Mantiene un buen tono?	Sí. El tono es adecuado, aunque algunas partes de la exposición temporal comportaban cierta dispersión del grupo, lo cual dificultaba la audición de las explicaciones. Por otra parte, la presencia de otros grupos escolares en la misma sala hacía más difícil, en algunos casos, la comunicación de la monitora.
Respecto a la actividad	Observaciones
5. ¿La actividad y los contenidos se adaptan a la etapa educativa?	Sí. Se trata del período histórico de la historia moderna y los contenidos se adecuaban al ciclo superior de primaria.
6. ¿Se han explicitado los objetivos de la actividad al inicio?	Únicamente se explicitó el contenido y las diferentes partes de la visita: la exposición temporal y parte del yacimiento y del taller. No se pusieron de manifiesto los objetivos de la actividad.
7. ¿La actividad es coherente con los objetivos propuestos?	Sí, totalmente.
8. Los contenidos de la propuesta didáctica, ¿se adecúan a lo que el alumnado conoce previamente y contemplan nuevos conocimientos a adquirir?	Sí, totalmente. Además, la monitora hacía continuas referencias a los contenidos previos que tenían los/as alumnos/as.
9. ¿La actividad favorece el desarrollo de las competencias?	Sí. Toda la visita, de 2 horas de duración, favoreció el desarrollo de determinadas competencias, como la social y ciudadana, autonomía, aprender a aprender y conocimiento del medio social.
10. ¿Se realizan adaptaciones para atender la diversidad?	En ningún momento hubo adaptaciones para atender la diversidad. De hecho, en la recepción del grupo-clase, la monitora no preguntó si había alumnos/as con necesidades educativas especiales.

<p>11. ¿Qué relación hay entre los contenidos en ciencias sociales que se desarrollan durante el taller respecto de los objetivos planteados en el programa educativo?</p>	<p>El contenido trabajado durante el taller es el papel de los gremios en la Barcelona de los siglos XVII-XVIII y la función de los notarios y de los drogueros, pequeños comerciantes que vendían tabaco y chocolate en la ciudad. Así pues, los contenidos se relacionan, en general, con los objetivos de la programación educativa del taller.</p>
<p>12. ¿La metodología utilizada durante la actividad favorece la consecución de objetivos?</p>	<p>Sí. La metodología utilizada es a partir de cuestiones que favorecen la participación del alumnado y su implicación. También se utilizan los dioramas de la exposición temporal y, sobre todo, un material muy pedagógico para la realización del taller, que lo hace muy atractivo y dinámico.</p>
<p>13. ¿La actividad desarrollada favorece la comprensión de los diferentes contenidos en ciencias sociales?</p>	<p>Sí. Con la metodología aplicada durante la actividad se favorece la comprensión de los contenidos que se trabajan. Especialmente, durante la realización del taller.</p>
<p>14. ¿Cuál es la metodología predominante en el desarrollo de la actividad educativa?</p>	<p>Tenemos que hablar de diferentes metodologías utilizadas durante la visita: desde la explicación más tradicional, apoyada con numerosas preguntas a los/as alumnos/as, el uso de dioramas, ficticios, objetos materiales y maletas pedagógicas durante el taller.</p>
<p>15. ¿Cuál es la estrategia didáctica utilizada (explicación oral, simulación, resolución de problemas...)?</p>	<p>Explicación oral y con diversas cuestiones que van guiando la explicación: proyección de imágenes (vídeos), observación de elementos/objetivos reales, reproducciones y un taller final.</p>
<p>16. ¿Los guías proporcionan una visión que supera la simple descripción de los objetos que custodia el museo?</p>	<p>Sí. Se hace una descripción, pero también se relaciona continuamente con aspectos que superan la simple descripción: la vida cotidiana en la Barcelona de los siglos XVII y XVIII, el comercio, la sociedad de la época, etc.</p>

17. ¿Se ofrece una visión completa/interrelacionada con otras manifestaciones culturales?	Sí, continuamente. De hecho, el contenido del museo es proclive a ello, permitiendo la relación con elementos populares y cotidianos, como los juguetes, o bien con manifestaciones artísticas como la orfebrería, la joyería, etc.
18. ¿Se destaca la relación entre el patrimonio y las personas? ¿Se humaniza el patrimonio de manera que se desarrolla una mejor comprensión del mismo?	Sí, durante la visita se relacionan elementos patrimoniales con la vida diaria de la época o elementos costumbristas: los juguetes, las fiestas, etc.
19. ¿Se relaciona el patrimonio con las experiencias del alumnado?	Sí. Durante la explicación oral y el taller se hacen continuas referencias a experiencias cercanas al alumnado. Un ejemplo sería cuando se desarrolla el rol de los notarios de la época o las viviendas de principios del siglo XVIII.
20. ¿Se estimula el diálogo con los alumnos?	Sí, totalmente. Es a partir de cuestiones planteadas al alumnado como se van desarrollando los contenidos y los conceptos a trabajar durante el taller.
21. ¿Se favorece el enriquecimiento del vocabulario del alumnado en ciencias sociales?	Sí, aunque en ocasiones el vocabulario que se requiere comporta un alto nivel de comprensión, la monitora recurre a sinónimos o ejemplos próximos al/la alumno/a.
22. ¿Se estimula la creatividad, la imaginación del alumnado con la actividad educativa propuesta?	Sí, sobre todo en las dos últimas partes de la visita: la explicación del yacimiento y la realización del taller.
23. ¿Se propone una actividad que desarrolle los conceptos de tiempo y espacio, de causalidad y multicausalidad?	Sí, continuamente se establece una relación entre pasado y presente y entre cambio y continuidad, especialmente en la parte del yacimiento.

24. ¿Se fomenta la autonomía del alumnado?	No se desarrolla ni fomenta la autonomía del alumno. De hecho, toda la visita tiene un carácter grupal y el taller se realiza en grupos de alumnos.
25. ¿Se propone alguna actividad más allá del museo?	No. El grupo-clase ya había trabajado previamente el contenido histórico que se desarrolla en el yacimiento y no hay ninguna actividad para realizar después de la visita.
26. ¿La actividad es activa, participativa?	Sí. En todo momento el alumnado participa con sus opiniones, preguntas, comentarios, etc. Únicamente la parte del taller es la que comporta un trabajo activo, de carácter grupal y más procedimental.

Anexo 14. Transcripción del cuestionario a la responsable del servicio didáctico del Museu Picasso

Resultados: cuestionarios de evaluación de los servicios didácticos.

Cuestionario administrado a la responsable del servicio didáctico del Museu Picasso de Barcelona.

Día: lunes, 7 de noviembre de 2016

Hombre

Mujer

Edad: **50**

1. ¿Disponen de servicio educativo propio o se trata de un servicio externalizado?

SÍ

NO

Se trata de un modelo mixto. El museo cuenta con servicio didáctico propio, pero el desarrollo de las actividades y talleres está gestionado por una empresa externa: Ágora.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL

2. ¿Qué tipo de formación académica ha recibido?

Licenciada en Historia del Arte

3. ¿Reciben algún tipo de formación continua específica durante su trayectoria profesional?

SÍ

NO

La formación continua forma parte de uno de los proyectos estructurales del museo. Asisto a un par de sesiones de formación a lo largo del año, como mínimo.

4. Concrete cuál es su función específica dentro del departamento educativo.

**Responsable del departamento didáctico. Mis funciones concretas son:
Diseño de las actividades
Coordinación de los servicios educativos en general**

OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE ACTIVIDADES

5. ¿Cuáles son los objetivos que pretenden conseguir a partir de su programa de actividades? Nombre 4 o 5 y enumérelos por orden de prioridad y/o relevancia según su criterio.

- **Fomentar la autonomía del estudiante ante la obra**
- **Hacerlo, concretamente, a través de la obra de Picasso**
- **Revalorizar el patrimonio local**
- **Generar curiosidad y apreciación de la obra de Picasso a través del diálogo con los estudiantes**

6. ¿Se definen y explicitan los objetivos de las propuestas didácticas que plantea su museo? Nombre 4 o 5 y enumérelos por orden de prioridad y/o relevancia según su criterio.

Sí, quedan absolutamente explicitados y guardan relación con los descritos anteriormente.

7. ¿Disponen de instrumentos para valorar el grado de cumplimiento de los objetivos? ¿Cuáles?

En estos momentos, se está trabajando con dos investigadores de la Universidad de Barcelona con el objetivo de diseñar instrumentos que permitan analizar el grado de adquisición de los objetivos.

Por otra parte, el museo dispone en la actualidad de instrumentos, como cuestionarios de valoración de los talleres y entrevistas que realizamos a los maestros/as.

8. ¿Qué criterios siguen a la hora de diseñar su programa de actividades? Nombre 4 o 5 y enumérelos por orden de prioridad y/o relevancia según su criterio.

Cumplir con los objetivos definidos anteriormente

Vinculación entre el contenido de la visita a la exposición y los talleres realizados

El flujo de visitantes, que garantice el buen funcionamiento del museo

9. Respecto a los objetivos y contenidos que se proponen, ¿se analiza el grado de coherencia entre ellos? ¿Existen indicadores para su análisis? En caso afirmativo, ¿cuáles son estos indicadores y cómo los establecen?

Sí que se analiza el grado de coherencia. Se hace a través de las encuestas que se administran a los maestros/as. Por otra parte, antes de ponerla en práctica se hace un test previo y hacemos que agentes externos al museo participen y observen la actividad, para que puedan aportar *feedback*.

10. A la hora de diseñar el programa de actividades, ¿tienen en cuenta las competencias básicas que se establecen en el currículo de primaria? En caso afirmativo, ¿cuáles cree que se fomentan y/o potencian a través de las diferentes actividades educativas que ofrece su centro?

Se tienen en cuenta las competencias básicas del currículo. Básicamente, las competencias que más se trabajan son las de la comunicación y el desarrollo del lenguaje y la competencia artística, todo ello a través de una metodología basada en la formulación de hipótesis y la investigación por parte del alumno/a.

METODOLOGÍA

11. ¿Cuál es la metodología que utilizan con mayor frecuencia para el desarrollo de sus actividades?

La metodología se basa, fundamentalmente, en lo que se conoce con el nombre de *estrategias del pensamiento visual*, Visual Thinking Strategies (VTS), un método que ha de iniciar el maestro/a y que ha de facilitar la discusión de las imágenes artísticas entre los alumnos/as.

12. ¿Cree que la metodología que aplica a su museo favorece la consecución de objetivos? ¿Por qué? ¿Disponen de instrumentos para su verificación? ¿Cuáles?

Efectivamente, la metodología que aplicamos permite la consecución de los objetivos. Es muy interactiva y, por el momento, no disponemos más que de las encuestas que la validan. Como decía antes, estamos trabajando en el diseño de nuevos instrumentos con la Universidad de Barcelona.

13. ¿Cuáles son los criterios que establecen para definir la metodología que utilizan en sus propuestas educativas?

Los que comentaba anteriormente, básicamente aquellos que permitan que los alumnos/as sepan revalorizar la obra y el patrimonio de Picasso.

CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE ACTIVIDADES

14. Respecto al contenido de las diferentes actividades educativas que ofrecen, ¿existe un enfoque que favorezca el desarrollo del pensamiento crítico (a partir de problemas relevantes, preguntas que inviten a la reflexión...)?

Siempre se trabaja a partir de una hipótesis que fomente y estimule la investigación de los alumnos/as.

15. ¿Se trabaja la competencia social y ciudadana? ¿Favorecen un contexto de comunicación a partir de estrategias de indagación y cooperación? ¿Se desarrolla el pensamiento creativo?

Sin duda, se desarrolla el pensamiento creativo.

16. ¿Existe un enfoque que favorezca la relación del patrimonio con el contexto cercano al alumnado de forma que favorezca el aprendizaje significativo?

El Museu Picasso se centra en un aprendizaje significativo, a partir del interés que muestra el alumno/a al ver la obra.

17. ¿Se establecen relaciones entre el presente y el pasado?

NO

SÍ (¿cómo se establecen estas relaciones?)

Sí que se establecen relaciones entre presente y pasado. Especialmente si el alumno/a las pide, ya que las obras hacen referencia a tiempo no vivido por aquel/aquella.

MATERIALES

18. ¿Qué tipo de material se utiliza en las actividades que se ofrecen?

- Material educativo
- Objetos
- Otros** (especificar cuáles)

En las salas no utilizamos ningún tipo de material. Únicamente miran las obras.

En los talleres utilizamos material propio de las bellas artes.

19. ¿Quién diseña los materiales?

Los materiales son diseñados internamente por el equipo del servicio didáctico (dos personas y yo misma). En ocasiones, lo hacen los mismos artistas que participan en alguna exposición y también la empresa proveedora del servicio de educadores/as.

20. ¿El material didáctico está disponible y es accesible para las escuelas?

- Se envía a las escuelas**
- A través de la web**
- Otros (especificar cómo se facilita)

Se les hace llegar cuando hacen la reserva para que puedan trabajar el contenido antes de visitar el museo.

EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS

21. ¿Se realiza algún tipo de seguimiento postvisita?

NO

SÍ (especificar qué tipo de seguimiento se realiza)

Al finalizar la visita, se administra una encuesta de satisfacción a los maestros/as.

22. Respecto a los criterios de evaluación de las diferentes actividades educativas que se ofrecen:

NO tenemos criterios de evaluación establecidos

SÍ tenemos criterios de evaluación establecidos (especificar cuáles)

A través de los formularios de satisfacción de las visitas/actividades.

23. ¿Qué función/finalidad tiene la evaluación?

Recoger la opinión de lo que más les ha gustado, de lo que no... de por qué no les ha gustado... qué les ha parecido... qué es lo que más les ha gustado de los talleres...

24. ¿Se realiza algún tipo de seguimiento sobre el proceso de aplicación en el centro de las diferentes actividades una vez finalizada la visita?

No se realiza ningún tipo de seguimiento.

25. En el proceso de elaboración del programa educativo, ¿han participado los agentes implicados en su posterior desarrollo? Si es así, ¿cómo lo han gestionado? En caso contrario, ¿por qué no?

Sí participan... cuando son artistas externos, no... pero hay un trabajo muy estrecho entre nuestro servicio didáctico y la empresa proveedora de educadores/as, externa al museo.

26. ¿Existe coordinación y cooperación entre los diferentes departamentos del museo en el desarrollo de las actividades?

NO (¿por qué?)

SÍ (¿cómo?)

Sí, existe una coordinación constante. Nos reunimos un mínimo de dos veces al año.

PERSONAL: EQUIPO DE MONITORES/AS Y GUÍAS

27. ¿Promueve el museo la formación continua de sus trabajadores?

NO (¿por qué?)

SÍ (¿cómo la plantean?)

Todos los educadores/as de la empresa externa, Ágora, obligan a una formación a su personal.

28. ¿Cuál es la formación requerida para los monitores o monitoras?

Se requiere una formación mínima de Grado en Historia del Arte. De hecho, el concurso que se diseñó entre las empresas proveedoras de educadores/as contemplaba este aspecto como factor clave para la contratación.

29. ¿Cuál es el grado de estabilidad de la plantilla, tanto a nivel de monitores/as como de técnicos/as?

Es bastante estable.

Anexo 15. Transcripción de la entrevista a la responsable del servicio didáctico del Museu Picasso

Materia	Transcripción de la entrevista a la responsable de programas públicos del Museu Picasso de Barcelona
Fecha entrevista	07/11/2016
Identificación	E: Entrevistador E.3 → responsable programas públicos del Museu Picasso

E: Vamos a hacer una entrevista semiestructurada a E.3, jefa de programas públicos del Museu Picasso.

E.3: Mira, mi cargo actual es el de jefe de servicios educativos y actividades.

E: Perfecto, muy bien. Anna, ¿me podrías explicar cómo está organizado el equipo del servicio didáctico?

E.3: Sí, en estos momentos en el servicio estamos la responsable, que soy yo, y tres personas más. Dos están destinadas a lo que es el programa educativo y una a actividades. Las dos personas que están destinadas al programa educativo trabajan con el programa dirigido a escuelas, pero también tenemos otros proyectos que vamos compartiendo y que se van distribuyendo entre ellas dos, como puede ser el programa de prácticas, los estudios universitarios, el programa de escuelas del barrio, etc.

E: Comentabas que tu formación es historiadora del arte. ¿En el caso de estas dos personas?

E.3: Sí, en el caso de estas dos personas una es maestra graduada en Ciencias de la Educación y la otra curiosamente lo es en Gestión de Empresas, ya que entró para hacer tareas administrativas del departamento y después ha ido asumiendo otras tareas.

E: A nivel de trayectoria profesional que tenéis los miembros del equipo, ¿siempre habéis estado vinculados a equipamientos culturales?

E.3: En mi caso sí. En el caso de la persona que nos proviene de Ciencias de la Educación había sido maestra en una escuela y después estuvo vinculada al instituto muni-

cial de personas con discapacidad y la otra persona había estado vinculada al mundo cultural, más en la organización de festivales y eventos públicos.

E: ¿Cómo gestionáis el equipo de educadores en el momento de desarrollar las diferentes actividades?

E.3: Una de las dos personas que te comentaba es quien pasa los plánings a la empresa que nos proporciona el servicio y a partir de aquí ellos nos hacen llegar el cuadro de educadores que nosotros revisamos y quizás en alguna ocasión pedimos algún cambio, pero esto es muy puntual.

E: ¿Dirías que el grado de implicación es elevado?

E.3: Sí.

E: Y que también hay coordinación y cooperación entre esta empresa proveedora de estos educadores...

E.3: Sí, sí, correcto. Tenemos una relación constante de revisión de los calendarios, de revisión de las parrillas de actividades, de ajustes, de revisión de los contenidos, de adecuación, etc. Aunque algunos proyectos o algunas visitas que ofrecemos llevan algunos años ofreciéndose, los contenidos están en revisión constante.

E: Antes hablábamos de la formación continua que teníais tanto vosotros como ellos, temas o aspectos relacionados con la didáctica del patrimonio cultural; de esto hacéis formación.

E.3: Nosotros estos últimos años, como formación interna, nos hemos estado centrando en formación – metodologías en vez de contenidos, porque entendemos que los contenidos son un tema en el que obviamente es bueno formarse, pero también hay que hacer trabajo personal en este sentido. En cambio en las metodologías sí que hicimos un cambio metodológico importante hace tres años, y a partir de aquí hemos estado trabajando para que este cambio no se deformara y no cayera en viejas rutinas. Sí que unos años de énfasis en cambio metodológico y después, claro, el cambio por lo que hace a la formación en contenidos, aquí cada exposición nos aporta contenidos nuevos, nos aporta búsqueda sobre Picasso, cada exposición nos pide que hagamos unas lecturas en torno, o sea que hay una constante de renovación en este sentido.

Otro tema que estamos haciendo es a través de nuestro programa de prácticas, lo que le pedimos al estudiante en prácticas, que nos ayude a elaborar unos dosieres de contenidos para los nuevos educadores que puedan incorporarse para que tengan toda esta información recogida y la tengan actualizada. Es una parte de la tarea que hace el estudiante en prácticas.

E: Como finalidad fundamental del programa de actividades ¿cuál crees que es la finalidad básica?

E.3: Claro, la primera es hacer que la nueva generación quiera al arte, y a Picasso en concreto. Cuando hablaba antes de objetivos te comentaba este objetivo de fomentar la autonomía frente al arte porque queremos que se fomente y se aprecie ¿no?

E: A la hora de diseñar material didáctico y... decías que lo diseñabas o bien internamente o bien por esta empresa proveedora de los educadores 'copar tercer'. ¿Quién decide en última instancia cuales son los materiales más adecuados?

E.3: ¡Uy!, aquí somos muy equipo, aquí hacemos asambleas. A mí me parece muy importante tener al equipo involucrado para esta toma de decisiones, porque nosotros también nos acotamos visitas, es decir, regularmente en esta parrilla de educadores se nos ve a nosotros porque tenemos que estar al día de lo que funciona, lo que no funciona, qué respuesta tienen los alumnos, qué respuesta tienen los profesores ¿no? Por tanto, como todos lo tenemos que ejecutar es muy importante que todos nos lo creamos, a veces hay tomas de decisiones más largas, pero cuando están tomadas están consensuadas y es una decisión de todos. Y esto es muy importante, porque nosotros, muchas veces no estamos en ejecución directa, y que estas personas, no las educadoras, sino la cabeza de equipo, entienda por qué se hacen unos pasos y no otros y los haya asumido como propios es muy importante para una buena transmisión de la información.

E: Antes comentábamos los criterios este programa educativo. Hablábamos que teníais presente el currículo, los contenidos básicos del ahora, las competencias básicas, la atención a la diversidad... ¿Cómo es el proceso de elaborar las diferentes propuestas educativas, es decir, un punto de partida, cuál es?

E.3: El punto de partida es hablar con expertos y formarnos, buscar personas con experiencia en ese ámbito que nos hagan sesión de formación a nivel interno y después lo trasparamos a la responsable de la empresa, los conocimientos; no sé si dudas o preocupaciones o temas por los cuales les pediremos en un futuro medio que estén

preparadas sus educadoras, ya que es parte de la empresa formar a estas educadoras con estas necesidades. Aquí la llave es el tiempo, poder trabajar a medio o largo plazo. Porque si yo quiero implementar una visita... Nosotros este año hemos implementado unas visitas con público con discapacidad visual y auditiva. Lo primero que hicimos el febrero pasado es recoger información sobre estos temas. Después hicimos internamente unas pruebas piloto. Ahora las estamos poniendo en práctica nosotros como equipo y vienen educadores a seguirnos para después coger el relevo. Todo esto requiere mucho tiempo para asegurarnos que esta formación está bien hecha.

E: Según el currículo de educación primaria actual es importante tener presente... que promueva tener el pensamiento crítico, autónomo, reflexivo del alumnado y tal... Comentábamos, evidentemente, que contempláis estos nuevos grupos y las nuevas concepciones metodológicas. ¿Hasta qué punto es importante promover el pensamiento crítico y reflexión del alumnado delante de solo admirar la obra de arte?

E.3: Es muy importante porque tenemos generaciones que son muy visuales pero que no saben leer la imagen. No se paran a desgranarla, no se paran a mirar qué contenidos tienen más allá de los primeros, ¿no? Por eso creemos que es muy importante darles las llaves para que sepan leer, no solo leer sino leer críticamente, es decir, leer haciendo hipótesis, contrastándolas y valorando lo que dicen los demás y a partir de aquí extraerán sus propias conclusiones, en positivo o negativo, para estar alfabetizados en su entorno, que es el visual.

E: Comentábamos que teníais comunicación con las escuelas cuando han contratado o han hecho una reserva. Entonces les enviáis un material didáctico para que trabajen antes de venir a la visita.

E.3: Sí.

E: Más allá del envío de este material y posterior envío de un cuestionario para valorar la satisfacción, etc., ¿no sugerís un trabajo a posteriori en clase con este material didáctico?

E.3: No, de momento no lo estamos haciendo porque la experiencia es que no sirve de nada. Todos los cuestionarios en este sentido dicen que tienen un 5 o 6% como mucho de uso por parte de los maestros estos materiales. Por tanto, como todos los servicios educativos de este mundo tenemos recursos muy limitados y decidimos destinarlo a acoger más grupos que a hacer unos materiales que después no se usan. Como nuestras visitas son muy poco estructuradas que se lleva la maestra, se lleva el grupo, varía

mucho de una visita a otra. Unos se centran en un tipo de contenidos y otros en otro. Nosotros sí que hacemos una visita de continuación donde hacemos una visita-taller, hacemos un taller de continuación y muchas veces la profesora, si quiere, este taller lo puede aprovechar, pero ya depende de ella. Son talleres que permiten después en clase continuar. Hay algunos que pueden continuar, por ejemplo, en lengua describir el trabajo; otros son modulares, el grupo se parte en subgrupos y después en la clase si quieren pueden repetir lo que han hecho los otros grupos, pero eso ya... Por cierto, el cuestionario se lo hacemos rellenar aquí porque no vuelve, antes de irse se lo hacemos rellenar.

E: Y consideráis que es mejor que lo rellenen aquí a que después tengáis la garantía.

E.3: No la enviarían.

E: Sabiendo que seguramente si la rellena aquí es para llenar la experiencia y ya está.

E.3: No, porque ponen... se quejan, eh, si se tienen que quejar. ¿Sabes que nos pasa muchas veces? Que la persona que hace la reserva no es la que ve, no tenemos sus e-mails, una vez que se han ido todos vamos con mucha faena y una vez que has hecho la actividad te vas.

Anexo 16. Resultados de la observación o diario de campo en el Museu Picasso

Identificación Museu Picasso Fecha: diciembre de 2016	Observador: Paco Gil Monitoras a cargo de la actividad: M3 y M4 Grupo observado: 6.º curso de primaria de la escuela Sant Jaume FEP
---	---

Introducción

La actividad recibe el nombre «¡Hagamos de artistas!» y se divide en dos partes. En la primera, los alumnos visitan el museo y se centran en observar cuatro obras muy distintas para poderlas analizar posteriormente. Al principio de la dinámica, las monitoras dejan a los alumnos entre uno y dos minutos para que observen el cuadro que tienen enfrente. Después, se les formulan preguntas abiertas relacionadas con la pintura, por ejemplo: «¿Quién creéis que aparece en el cuadro?», «¿Creéis que está alegre o triste?», «¿Qué creéis que está observando?». Este mismo ritual se repite con las cuatro obras protagonistas de la exposición, las cuales pertenecen a épocas y estilos muy distintos: realismo, puntillismo, época azul y cubismo.

La segunda parte de la actividad consiste en un taller donde los alumnos se convierten en artistas, imitando así los estilos de Picasso. El taller se realiza en una sala donde hay cuatro mesas con distintos materiales en cada una de ellas. Los alumnos se distribuyen en las distintas mesas formando grupos de seis. Las monitoras de la actividad explican que ahora es su turno y que tienen que representar el modelo que tienen encima de la mesa, un plato de fruta, utilizando distintas técnicas. Así, cada grupo representa el mismo modelo pero utilizando los diferentes estilos de Picasso: realismo, puntillismo, época azul y cubismo.

Las obras protagonistas de la actividad son:

Ciencia y caridad, 1897

La espera (Margot), 1901

Las azoteas de Barcelona, 1903

Las Meninas, 1957

Indicadores para la práctica de observación en el museo	
Respecto a la intervención de la monitora	Observaciones
1. ¿Muestra dominio y rigor a nivel conceptual de los contenidos en ciencias sociales?	A pesar de que las monitoras fueran expertas en arte y en Picasso, durante la visita utilizaron un vocabulario muy adaptado a los conocimientos de los participantes y no han hecho uso de vocabulario técnico relacionado con el arte, como tampoco han introducido contenidos relacionados con CCSS.

2. Grado de implicación de los alumnos y el profesorado durante la actividad.	<p>Los alumnos han sido realmente muy activos y participativos durante toda la actividad, tanto en las explicaciones como en el taller. Desde el primer momento se les ha visto muy entregados a la actividad, respondiendo a las preguntas que se les planteaban, y han compartido sus ideas sobre la pintura.</p> <p>Las monitoras de la actividad daban por válidas todas las aportaciones y esto ha hecho que los alumnos se sintieran con más ganas de participar. De hecho, todos los alumnos han participado en algún momento y todas las intervenciones han sido muy adecuadas y reflexionadas, de modo que han facilitado que la actividad fuera fluida e interesante.</p> <p>Hay que destacar también que se ha percibido que los alumnos habían trabajado el análisis de las obras de arte, ya que los elementos que destacaban de las obras evidenciaban que había todo un trabajo detrás y que ya partían de ciertos conocimientos, como la relación cromática o la pincelada, entre otros.</p> <p>En cuanto al profesorado, las maestras se han mostrado interesadas en la actividad y esto también ha facilitado que los alumnos se sintieran más implicados durante la visita. Sin embargo, se ha observado que durante las explicaciones las maestras se han mantenido al margen y no han participado en el debate. En cambio, en los desplazamientos de una obra a otra las maestras comentaban con los alumnos qué les había parecido la pintura, les hacían reflexionar e introducían conocimientos ya trabajados en clase. Durante el taller, las maestras han observado cómo trabajaban los alumnos y su intervención ha sido muy discreta.</p>
---	---

<p>3. ¿La monitora promueve una comunicación fluida?</p>	<p>Las monitoras de la actividad han dejado claro desde un principio que la actividad consistía en observar y en analizar las obras de arte y que este análisis lo harían a partir de las reflexiones de todos los alumnos.</p> <p>Durante el análisis, las monitoras formulaban algunas preguntas para guiar las reflexiones de los alumnos y conseguir un análisis completo. Las monitoras han organizado correctamente los turnos de palabra y han logrado que todos los alumnos intervinieran y que la comunicación fuera fluida.</p>
<p>4. Eficacia comunicativa: ¿adecuada? ¿Se adapta al nivel del grupo-clase? ¿Mantiene un buen tono?</p>	<p>La comunicación entre las monitoras y los participantes ha sido adecuada, a pesar de que no se han introducido suficientes conocimientos nuevos. Las explicaciones han sido siempre desarrolladas por los alumnos y esto ha permitido que estuvieran más interesados en la actividad, pero en la mayoría de las ocasiones las monitoras adoptaban el rol de moderadoras y esto dificultó la introducción de ideas y conocimientos nuevos.</p> <p>Las monitoras han utilizado un vocabulario coloquial para referirse a las obras y no han introducido apenas palabras nuevas. En cambio, se ha observado que los alumnos habían trabajado el arte antes y en algún momento utilizaban palabras técnicas. Por este motivo, se considera que las monitoras hubieran podido aprovechar esta ventaja e introducir nuevos conocimientos.</p>

Respecto a la actividad	Observaciones
5. ¿La actividad y los contenidos se adaptan a la etapa educativa?	<p>La actividad está diseñada para ser realizada con todos los ciclos de educación primaria. Todos los ciclos de primaria trabajan las mismas cuatro obras para poder trabajar los distintos estilos de la obra de Picasso. Esta actividad permite trabajar distintos contenidos de arte, que en función de la etapa educativa a la que van dirigidos se profundizan más o menos.</p> <p>En el caso del grupo de 6.º de primaria, la actividad estuvo acertada, porque los participantes se mostraron atentos y motivados y pudieron conocer la obra de Picasso y las características de realismo, puntillismo, época azul y cubismo. Sin embargo, se habría podido trabajar con más detalle los contenidos de arte, ya que en alguna ocasión no se introdujeron conocimientos nuevos.</p>
6. ¿Se han explicitado los objetivos de la actividad al inicio?	<p>Al inicio de la actividad, las monitoras se presentaron al grupo y pidieron que cada uno de los alumnos escribiera en un papel su nombre y se lo pegaran en la camiseta para que la distribución de los turnos de palabra fuera más ágil. Una vez hechas las presentaciones, las monitoras explicaron que la actividad constaba de dos partes y que primeramente se visitarían cuatro obras del museo. Las monitoras introdujeron que la actividad consistía en observar y analizar las obras y que tenían que estar muy atentos para poder fijarse en todos los detalles. Después de la breve presentación, se invitó a los alumnos a acceder a las salas del museo.</p>

<p>7. ¿La actividad es coherente con los objetivos propuestos?</p>	<p>Los objetivos de la actividad son aprender a analizar una obra de arte y conocer la obra de Pablo Picasso. La actividad es coherente con los objetivos, ya que los participantes han tenido la oportunidad de observar obras de arte para poderlas analizar, fijándose en los detalles que las monitoras introducían. Además, los alumnos también han podido conocer la obra de Picasso, ya que las obras trabajadas pertenecían a distintas épocas y todas ellas presentaban características diferentes. De este modo los alumnos han podido conocer los elementos diferenciadores entre una época y otra, como por ejemplo los colores, la pincelada y la forma.</p>
<p>8. Los contenidos de la propuesta didáctica, ¿se adecúan a lo que el alumnado conoce previamente y contempla nuevos conocimientos a adquirir?</p>	<p>Antes de la visita al Museu Picasso, los alumnos habían trabajado en la escuela cómo analizar una obra de arte, pero no habían profundizado en Picasso. Así, los contenidos han sido adecuados, ya que presentaban conocimientos nuevos para los alumnos, pero quizás se habría podido profundizar más en algunos detalles, por ejemplo en los estilos de Picasso.</p> <p>En cuanto a los estilos de Picasso, se ha introducido lo más esencial de cada uno para que los alumnos pudieran realizar el taller teniendo una idea de lo que se esperaba de ellos. Sin embargo, no se ha mencionado ninguna curiosidad sobre estos estilos, ni en qué etapa de la vida de Picasso tuvieron lugar (los alumnos pensaban que la obra <i>Las Meninas</i> era una pintura que realizó cuando era pequeño), ni tampoco el estado de ánimo de Picasso cuando pintaba. Teniendo en cuenta que los alumnos no conocían estos aspectos, se habrían podido detallar para que ampliaran sus conocimientos.</p>
<p>9. ¿La actividad favorece el desarrollo de las competencias?</p>	<p>La actividad permite trabajar algunas competencias básicas de primaria, como la competencia comunicativa lingüística, ya que trabaja que los participantes puedan expresar oralmente aquello que las obras de arte les sugieren. También la competencia artística y cultural, ya que la actividad gira en torno a las distintas obras de arte pertenecientes a diferentes estilos (realismo, puntillismo, época azul, cubismo), así que los alumnos conocen una gran variedad de posibilidades de representar la realidad.</p>

<p>10. ¿Se realizan adaptaciones para atender la diversidad?</p>	<p>La actividad no incluye ninguna adaptación para atender las distintas necesidades de los alumnos, ya que se considera una actividad muy flexible y abierta a un público muy diverso en que todos, dentro de sus posibilidades, pueden intervenir y participar.</p>
<p>11. ¿Qué relación hay entre los contenidos en ciencias sociales que se desarrollan durante el taller respecto de los objetivos planteados en el programa educativo?</p>	<p>1. Aprender a mirar el arte y a disfrutarlo. Este objetivo se trabaja, ya que antes de analizar la obra se promueve que los alumnos se concentren y observen la pintura durante uno o dos minutos para poder descubrir el máximo de detalles posibles de la pintura y poder hacer un análisis más completo.</p> <p>2. Promover la autonomía frente la obra de arte. La autonomía es uno de los elementos que más se trabaja, ya que se promueve que los alumnos piensen y se cuestionen las escenas que aparecen en las pinturas y puedan hacer una propia interpretación de la obra.</p> <p>3. Generar un espacio de debate e intercambio de opiniones, promoviendo la participación. El debate e intercambio de opiniones están muy presentes durante la primera parte de la actividad, ya que a partir de las interacciones y del debate los alumnos construyen el análisis completo de la pintura y se introducen nuevos conocimientos.</p> <p>4. Estimular la capacidad de articular interpretaciones e ideas. Este objetivo también es trabajado, ya que se promueve que todos los alumnos participen y se los ayuda durante las explicaciones. Las monitoras siempre agradecen sus colaboraciones y todas las interpretaciones son válidas, de modo que esto motiva a los alumnos a participar y a opinar.</p> <p>5. Ofrecer el placer de crear un vínculo con el arte, a nivel individual y grupal. A pesar de que este objetivo esté pensado para ser logrado a largo plazo, las monitoras animan a los participantes a descubrir los elementos de las pinturas promoviendo la imaginación y la creatividad.</p>

	<p>6. Relacionar ideas y contenidos. Este objetivo es el menos trabajado en la visita, ya que las explicaciones son simples y no se relacionan suficientemente los contenidos ni se introducen conocimientos nuevos.</p> <p>7. Observar cómo la realidad puede ser plasmada de muchas maneras. Este objetivo también está muy presente durante la visita, ya que las obras seleccionadas para analizar son obras pertenecientes a diferentes estilos, de modo que se quiere demostrar que hay muchas maneras de representar la realidad. Además, durante el taller los alumnos tienen la oportunidad de poner en práctica aquello que han visto y se los invita a representar la realidad de un modo determinado, y así ellos también experimentan con las distintas posibilidades de plasmar la realidad.</p>
<p>12. ¿La metodología utilizada durante la actividad favorece la consecución de objetivos?</p>	<p>La metodología utilizada durante la actividad consiste en la interacción constante entre los participantes y de los participantes con las monitoras. A través del intercambio de opiniones y de debates, donde los protagonistas son los alumnos, las monitoras guían el debate para que los alumnos puedan destacar los elementos de la obra necesarios para su análisis. Así, la metodología favorece que los alumnos logren los objetivos, ya que permite que los participantes aprendan a observar una obra de arte para que posteriormente la puedan analizar.</p> <p>La segunda parte de la actividad, el taller, permite reforzar los conocimientos adquiridos durante la visita al museo sobre los estilos de Picasso. Sin embargo, esta segunda parte está más enfocada a que los alumnos se diviertan antes de finalizar la visita al museo, ya que no se aprovecha para introducir nuevos conocimientos.</p>

<p>13. ¿La actividad desarrollada favorece la comprensión de los diferentes contenidos de ciencias sociales?</p>	<p>Los contenidos de ciencias sociales no fueron introducidos en la actividad «¡Hagamos de artistas!», ya que la actividad está muy centrada en aprender a analizar una obra de arte y en conocer la pintura de Picasso. Las monitoras se centraron en hablar de los elementos y detalles de las obras de Picasso pero no aprovecharon la visita para introducir contenidos de CCSS.</p>
<p>14. ¿Cuál es la metodología predominante en el desarrollo de la actividad educativa?</p>	<p>Durante la actividad se ha observado dos tipos de metodologías diferentes. Durante la visita a las obras de Picasso, la metodología se ha basado exclusivamente en la interacción oral entre los participantes entre sí y entre los participantes y las monitoras. Las monitoras tuvieron un rol pasivo y los alumnos un rol activo, ya que han sido ellos mismos los encargados de analizar las pinturas, mientras que las monitoras organizaban los turnos de palabra y en ocasiones guiaban el debate de los alumnos. En esta primera parte no se ha hecho uso de ningún otro material.</p> <p>En cambio, en la segunda parte se han puesto en práctica los conocimientos adquiridos durante la primera parte de la actividad. Los alumnos han podido experimentar con aquello que habían aprendido anteriormente y se les ha ofrecido la oportunidad de realizar un dibujo imitando uno de los estilos de Picasso. Así, los alumnos también han sido protagonistas de su aprendizaje, pero en esta ocasión la interacción oral no ha tenido tanta presencia.</p>

<p>15. ¿Cuál es la estrategia didáctica utilizada (explicación oral, simulación, resolución de problemas...)?</p>	<p>La estrategia didáctica que más ha predominado durante toda la actividad ha sido el cuestionamiento.</p> <p>Las monitoras han adoptado el rol de moderadoras de debate y sus explicaciones orales han sido muy sencillas y muy puntuales, ya que pretendían que los alumnos fueran los que analizaran las pinturas que se les mostraban.</p> <p>De esta manera, las monitoras han aprovechado las intervenciones de los alumnos para hacerles reflexionar sobre algunos de los aspectos que aparecían durante el debate. Por ejemplo, en la obra <i>La espera (Margot)</i>, un alumno comentaba que creía que aquella obra se había pintado en verano porque la chica del cuadro vestía con ropa muy fina. La monitora aprovechó esta intervención para preguntar si había algún elemento más que hiciera pensar que fuera verano, refiriéndose a los colores cálidos de la obra.</p> <p>En cuanto a la segunda parte de la actividad, la estrategia didáctica se basó en la experimentación y la puesta en práctica de todo aquello que anteriormente se había observado en primera persona.</p>
<p>16. ¿Los guías proporcionan una visión que supera la simple descripción de los objetos que custodia el museo?</p>	<p>Las monitoras de la actividad se centraron únicamente en hablar sobre las cuatro obras de arte que mostraron a los participantes. La actividad giró en torno a la descripción y el análisis de las pinturas. En cambio, no se introdujo ninguna otra información relacionada con el autor, los estilos o la época.</p>

<p>17. ¿Se ofrece una visión completa/interrelacionada con otras manifestaciones culturales?</p>	<p>La actividad se centró en mostrar las cuatro obras de Picasso que se tenían que analizar. Esto fue un impedimento para introducir otros contenidos que podrían haberse interrelacionado.</p> <p>El único autor del que se habló durante la visita fue Pablo Picasso y en ningún caso se mencionó a ningún otro artista; incluso cuando se analizó la obra <i>Las Meninas</i>, las monitoras no mencionaron que aquella obra se inspiraba con <i>Las Meninas</i> de Diego Velázquez.</p> <p>Así, la actividad no introdujo ninguna otra manifestación cultural, sino que se limitó a presentar las cuatro obras de Picasso, sin tampoco ofrecer detalles de los diferentes estilos a los que pertenecían.</p>
<p>18. ¿Se destaca la relación entre el patrimonio y las personas? ¿Se humaniza el patrimonio de manera que se desarrolle una mejor comprensión del mismo?</p>	<p>El análisis de las obras de Picasso permitió introducir conexiones entre la pintura con objetos y situaciones cotidianas, aunque estas comparaciones tuvieron un papel muy discreto durante el análisis.</p> <p>La mayor parte de las comparaciones con la realidad las realizaron los alumnos, que cuando explicaban qué les había sugerido a ellos la obra, algunos incluyeron comparaciones con la realidad para que su intervención fuera más clara.</p> <p>Por parte de las monitoras también se incluyeron comparaciones con la realidad, pero sobre todo relacionaron las pinturas con experiencias cotidianas de los alumnos.</p>

<p>19. ¿Se relaciona el patrimonio con las experiencias del alumnado?</p>	<p>Durante el análisis de las obras también se incluyeron relaciones con experiencias con las que los alumnos se podían sentir más identificados.</p> <p>En ocasiones, cuando los alumnos intervenían en el análisis de las pinturas, las monitoras sintetizaban y aclaraban las aportaciones para remarcar lo que se había dicho, y además aprovecharon para relacionarlo con elementos de la realidad.</p> <p>Por ejemplo, la primera obra que se analizó, <i>Ciencia y caridad</i>, causó rechazo entre los alumnos, pues parecía no gustarles demasiado, sobre todo los personajes, que no les inspiraban confianza. Un alumno describía la obra remarcando que había una mujer tumbada en la cama y que los otros personajes la observaban. La monitora aprovechó para comparar la situación del cuadro con cuando estamos enfermos. A partir de aquel momento, los alumnos supieron que más decir del cuadro y añadieron que la mujer de la cama parecía muy enferma porque no tenía buen aspecto.</p> <p>Las comparaciones con la realidad que se incluyeron, aunque fueron escasas, permitieron que los alumnos sintieran las obras de arte más cerca de ellos.</p>
<p>20. ¿Se estimula el diálogo con los alumnos?</p>	<p>El diálogo fue uno de los elementos principales de la actividad, ya que la primera parte de la visita se centró exclusivamente en promoverlo entre los alumnos. Fue a partir de sus aportaciones como se construyó un análisis completo de las pinturas.</p>
<p>21. ¿Se favorece el enriquecimiento del vocabulario en ciencias sociales del alumnado?</p>	<p>El contenido de ciencias sociales tuvo muy poca presencia en el desarrollo de la actividad. La exposición no profundizó en contenidos de ciencias sociales ni presentó otros nuevos, y eso imposibilitó que se pudiera adquirir nuevo vocabulario relacionado con esta área.</p>

<p>22. ¿Se estimula la creatividad, la imaginación del alumnado con la actividad educativa propuesta?</p>	<p>El hecho de que los alumnos fueran los encargados de analizar la obra de arte que se les mostraba y de explicar lo que les sugería permitió que los alumnos imaginaran todo lo que podía haber detrás de la pintura. Además, todas las intervenciones fueron consideradas correctas y esto motivó a los alumnos a participar, de modo que se les animó a ser creativos y a compartirlo con todo el grupo.</p>
<p>23. ¿Se propone una actividad que desarrolle los conceptos de tiempo y espacio, de causalidad y multicausalidad?</p>	<p>Los conceptos de espacio-tiempo, causalidad y multicausalidad no fueron trabajados en la visita al museo, ya que no se ofreció ninguna información que diera lugar a hablar de estos conceptos.</p>
<p>24. ¿Se fomenta la autonomía del alumnado?</p>	<p>La autonomía tuvo un papel destacado en la actividad «¡Hagamos de artistas!», ya que tanto en la primera como en la segunda parte de la visita se invitó a los alumnos a ser autónomos y a tomar sus propias decisiones. De este modo, los alumnos fueron autónomos en el análisis de las pinturas y también en la realización del taller, ya que trabajaron solos y tuvieron libertad a la hora de crear su dibujo, siempre utilizando una técnica de Picasso.</p>
<p>25. ¿Se propone alguna actividad más allá del museo?</p>	<p>La visita «¡Hagamos de artistas!» propone una guía de actividades para las escuelas para poder ser realizadas previamente a la visita. Estas actividades pretenden conseguir que los alumnos estén entrenados en el análisis de obras de arte para que, una vez en el museo, se promuevan debates interesantes para comentar las pinturas. Sin embargo, la visita no incluye ninguna actividad para trabajar en la escuela después de la visita en el museo.</p>

26. ¿La actividad es activa, participativa?	La actividad «¡Hagamos de artistas!» es totalmente activa y participativa, ya que se necesita la total participación de los alumnos para poder ir construyendo el conocimiento y poder hacer un análisis detallado de la pintura en cuestión. Además, se anima a todos los alumnos a participar y se organizan turnos de palabra para que todos puedan aportar algo.
---	--

Anexo 17. Transcripción del cuestionario a la responsable del departamento de educación del Museu Nacional d'Art de Catalunya

Resultados de la investigación cuantitativa: cuestionarios de evaluación de los servicios didácticos. Cuestionario administrado a la responsable del departamento de educación del Museu Nacional d'Art de Catalunya.

Día: martes, 15 de noviembre de 2016

Hombre

Mujer

Edad: **58**

1. ¿Disponen de servicio educativo propio o se trata de un servicio externalizado?

SÍ

NO

Se trata de un modelo propio, aunque la realización de las actividades y talleres, el equipo de educadores está gestionado por una empresa externa.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL

2. ¿Qué tipo de formación académica ha recibido?

- **Licenciada en Historia del Arte**
- **Máster en Educación Artística y Arte Medieval**

3. ¿Reciben algún tipo de formación continua específica durante su trayectoria profesional?

SÍ

NO

No exactamente. Se trata de autoformación. Cursos que pueden interesarme.

4. Concrete cuál es su función específica dentro del departamento educativo.

Responsable del departamento de educación del museo. Fundamentalmente, diseño las grandes líneas estratégicas del departamento.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE ACTIVIDADES

5. ¿Cuáles son los objetivos que pretenden conseguir a partir de su programa de actividades? Nombre 4 o 5 y enumérelos por orden de prioridad y/o relevancia según su criterio.

- **Ofrecer servicios a la comunidad educativa**
- **Dar respuesta a las necesidades de las escuelas y los docentes**
- **Dar soporte al currículo**
- **Formar docentes en el ámbito de la educación artística**

6. ¿Se definen y explicitan los objetivos de las propuestas didácticas que plantea su museo? Nombre 4 o 5 y enumérelos por orden de prioridad y/o relevancia según su criterio.

Sí, quedan explicitados en la web.

7. ¿Disponen de instrumentos para valorar el grado de cumplimiento de los objetivos? ¿Cuáles?

Fundamentalmente, se administran unas encuestas de satisfacción y evaluación postvisita a los maestros/as.

8. ¿Qué criterios siguen a la hora de diseñar su programa de actividades? Nombre 4 o 5 y enumérelos por orden de prioridad y/o relevancia según su criterio.

- **Tener en cuenta las necesidades de la comunidad educativa**
- **Las competencias propias según el currículo**
- **Trabajar por proyectos**
- **Dar soporte a los centros educativos**
- **Interpretar el arte como instrumento de innovación educativa**

9. Respecto a los objetivos y contenidos que se proponen, ¿se analiza el grado de coherencia entre ellos? ¿Existen indicadores para su análisis? En caso afirmativo, ¿cuáles son estos indicadores y cómo los establecen?

Sí que se analiza, fundamentalmente a través de unas encuestas postvisita, bastante extensas y que permiten valorar el grado de coherencia, pero, sobre todo, el nivel de satisfacción de la visita al museo.

10. A la hora de diseñar el programa de actividades, ¿tienen en cuenta las competencias básicas que se establecen en el currículo de primaria? En caso afirmativo, ¿cuáles cree que se fomentan y/o potencian a través de las diferentes actividades educativas que ofrece su centro?

Se tiene en cuenta la capacidad del pensamiento creativo, la autonomía del alumno/a, la interacción social y la relación entre los propios alumnos/as.

METODOLOGÍA

11. ¿Cuál es la metodología que utilizan con mayor frecuencia para el desarrollo de sus actividades?

Utilizamos una metodología basada en las estrategias del pensamiento visual (Visual Thinking Strategies).

Usamos una metodología variada, basada en el diálogo, las visitas que permiten el diálogo y la construcción de conocimiento.

También aquellas que se basan en la manipulación, el movimiento y el lenguaje musical y corporal.

12. ¿Cree que la metodología que aplican a su museo favorece la consecución de objetivos? ¿Por qué? ¿Disponen de instrumentos para su verificación? ¿Cuáles?

Efectivamente, la metodología que aplicamos permite la consecución de los objetivos. Disponemos de las encuestas de satisfacción postvisita.

13. ¿Cuáles son los criterios que establecen para definir la metodología que utilizan en sus propuestas educativas?

Los que comentaba anteriormente, básicamente aquellos que permitan que los alumnos/as sepan utilizar el lenguaje artístico.

CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE ACTIVIDADES

14. Respecto al contenido de las diferentes actividades educativas que ofrecen, ¿existe un enfoque que favorezca el desarrollo del pensamiento crítico (a partir de problemas relevantes, preguntas que inviten a la reflexión...)?

En estos momentos, el museo está trabajando en una línea basada en el enfoque que permita una mirada más transversal y crítica sobre el patrimonio. Hasta ahora, el contenido era más conceptual; sin embargo, desde hace un tiempo se trabaja a partir del conflicto relacionado con el entorno.

15. ¿Se trabaja la competencia social y ciudadana? ¿Favorecen un contexto de comunicación a partir de estrategias de indagación y cooperación? ¿Se desarrolla el pensamiento creativo?

Intentamos trabajar a partir de estrategias de indagación, tratando de favorecer el pensamiento creativo, sobre todo, a través de la mediación con las personas, con educadores que implementan las actividades, aunque el propio museo no lo facilita.

16. ¿Existe un enfoque que favorezca la relación del patrimonio con el contexto cercano al alumnado de forma que favorezca el aprendizaje significativo?

Sí. Un ejemplo de ello es la utilización de Facebook a la hora de analizar el arte románico, por ejemplo, o la relación del mural y el Street Art.

17. ¿Se establecen relaciones entre el presente y el pasado?

NO

SÍ (¿cómo se establecen estas relaciones?)

Sí que se establecen relaciones entre presente y pasado. Como las que he comentado anteriormente: Facebook, la relación mural y el Street Art.

MATERIALES

18. ¿Qué tipo de material se utiliza en las actividades que se ofrecen?

Material educativo

Objetos

Otros (especificar cuáles)

De todo tipo: dossieres que se envían a las escuelas, objetos que se pueden manipular, como por ejemplo en un taller de música, etc.

19. ¿Quién diseña los materiales?

En general, el propio departamento y en algunos casos, colaboradores externos.

20. ¿El material didáctico está disponible y es accesible para las escuelas?

- Se envía a las escuelas**
- A través de la web**
- Otros (especificar cómo se facilita)

Se les hace llegar cuando hacen la reserva para que puedan trabajar el contenido antes de visitar el museo.

No obstante, su visibilidad en la página web es bastante complicada.

EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS

21. ¿Se realiza algún tipo de seguimiento postvisita?

- NO
- SÍ** (especificar qué tipo de seguimiento se realiza)

En algunos casos, cuando la escuela ha mostrado su interés.

22. Respecto a los criterios de evaluación de las diferentes actividades educativas que se ofrecen:

- NO tenemos criterios de evaluación establecidos
- SÍ tenemos criterios de evaluación establecidos** (especificar cuáles)

A través de las encuestas.

23. ¿Qué función/finalidad tiene la evaluación?

Básicamente, conocer la opinión del profesorado sobre la actividad realizada y la mediación con los educadores/as que realizan la actividad.

24. ¿Se realiza algún tipo de seguimiento sobre el proceso de aplicación en el centro de las diferentes actividades una vez finalizada la visita?

En muy pocas ocasiones.

25. En el proceso de elaboración del programa educativo, ¿han participado los agentes implicados en su posterior desarrollo? Si es así, ¿cómo lo han gestionado? En caso contrario, ¿por qué no?

En algunas ocasiones, pero no demasiado. El hecho de que los educadores/as sean personal subcontratado, externo, y que cambien cada dos o cuatro años, en función del concurso público de adjudicación, dificulta el proceso.

26. ¿Existe coordinación y cooperación entre los diferentes departamentos del museo en el desarrollo de las actividades?

NO (¿por qué?)

SÍ (¿cómo?)

Sí, siempre que se solicita. Se hace de forma unidireccional: desde el departamento educativo se reclama la colaboración de los comisarios de las exposiciones.

PERSONAL: EQUIPO DE MONITORES/AS Y GUÍAS

27. ¿Promueve el museo la formación continua de sus trabajadores?

NO (¿por qué?)

SÍ (¿cómo la plantea?)

De hecho, se ha configurado una mesa de trabajo para gestionar el diseño y la ejecución de la formación.

28. ¿Cuál es la formación requerida para los monitores o monitoras?

Licenciados en Humanidades, que dispongan del Máster en Secundaria y, en algunos casos, incluso el título oficial de guía.

29. ¿Cuál es el grado de estabilidad de la plantilla, tanto a nivel de monitores/as como de técnicos/as?

Es bastante inestable, ya que va por concurso público de adjudicación. En cualquier caso, siempre pedimos a la empresa ganadora el máximo de estabilidad.

Anexo 18. Transcripción de la entrevista a la responsable del servicio didáctico del Museu Nacional d'Art de Catalunya

Materia	Transcripción de la entrevista a la responsable del servicio didáctico del Museu Nacional d'Art de Catalunya
Fecha entrevista	15/11/2016
Identificación	E: Entrevistador E.4 (entrevistada) → responsable del servicio didáctico del Museu Nacional d'Art de Catalunya

E: Empezamos ahora con la entrevista semiestructurada con E.4, jefa del departamento didáctico del MNAC. ¿Me podrías decir cómo está estructurado el equipo del departamento?

E.4: Sí, mira, en el equipo somos cuatro personas. Estoy yo como responsable. Sandra Figueras, que es una de las técnicas del departamento de educación, que tiene formación en bellas artes y ella entró a formar parte de la plantilla del museo habiendo sido educadora de sala. Ester Fuertes, que está en comisión de servicios del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya desde hace tres años. Antes había sido persona contratada por el museo. Ella es licenciada en Historia del Arte y también es profesora de instituto y también lo había sido de educación primaria. Es del equipo técnico. Y después también está Laura Sabaté, que es la administrativa del departamento. Aparte, para dar soporte a este departamento, como te comentaba, tenemos un equipo de educadoras que forman parte de una empresa subcontratada de servicios culturales, y después cada año tenemos estudiantes en prácticas que vienen, pues del mundo de la historia del arte, de las bellas artes, pero también de la formación de profesorado de máster y de postgrados, etc.

E: ¿Cómo gestionáis el equipo de educadores, es decir, la única comunicación que tenéis es con la empresa responsable o directamente con ellos?

E.4: Nosotros, a pesar de que el contrato publica que sea a través del responsable de la empresa, intentamos tener el contacto directo con ellas, con el consentimiento del museo y de la propia empresa, en reuniones periódicas. Como mínimo hacemos una al

mes todo el equipo para valorar lo que ha pasado durante el mes y puntualmente para tratar temas específicos. Por ejemplo ahora, «Picasso romànic».

E: ¿Dirías que la implicación por parte de estos educadores es alta en esta fase de aplicar la propuesta educativa a la actividad?

E.4: Sí, 100%.

E: Y bien coordinada ¿también?

E.4: Sí.

E: Me comentabas antes que si se ofrece formación continua a los miembros del equipo ¿se hace alguna formación específica al uso didáctico del patrimonio cultural?

E.4: ¿Al equipo?

E: Sí, al equipo vuestro.

E.4: Bueno, es lo que te comentaba ¿no? A través de esa mesa de trabajo que organizamos tratamos diferentes temas. La última, una de las mesas de trabajo fue la metodología de las estrategias de pensamiento visual, Visual Thinking Strategies, que lo desarrolló Philip Yenawine en el MOMA, que es una metodología que vamos a implementar y estamos implementando en el museo, por ejemplo, esto es una, o cómo trabajar en el ámbito comunitario, esa es otra.

E: Metodología que utiliza también el Picasso, si no recuerdo mal.

E.4: Exacto, sí.

E: Hablabas de la comunidad; tengo la intuición de que tu filosofía o de que tu idea es que tenga un impacto lo que hacéis aquí, lo que exhibís aquí, sobre la comunidad, más allá de la comunidad educativa escolar, es decir, que tiene que tener una situación de mejora en el territorio.

E.4: Exacto.

E: ¿Esto viene impuesto por parte de dirección?

E.4: Es una de las líneas estratégicas del museo, hacer ese giro social. Ahora no hablamos del giro pedagógico sino del giro social.

E: ¿Quieres decir que en el momento que entre otro director puede hacer otro giro en el departamento didáctico?

E.4: Casi siempre. Yo diría que de todas maneras el departamento de educación nació, como te decía, en los años setenta del siglo pasado, ha sido el que ha resistido los vientos y vendavales que han pasado ¿no? Por las nuevas direcciones ¿no? Quiero decir que el departamento de educación ha tenido una línea clara de trabajo ¿no? Que ha ido manteniéndose a pesar de, pero evidentemente adaptándose a las circunstancias o por lo que haya dictado la dirección. La última dirección, la de Pepe Serra, tiene un claro mandato social, poniendo al público en el centro de las acciones del museo. Eso de alguna manera nos ha hecho crecer en ese sentido, ya no hemos trabajado tanto al margen, sino que estamos iniciando ese proceso hacia el centro del trabajo. Por lo tanto, este giro social tiene que ver con eso.

E: Tu opinión como profesional que llevas años en este departamento, al igual que existe un pacto de Toledo en las pensiones o igual que existe... debería existir un pacto, independientemente de la voluntad del director, debería mantenerse un línea y que no debería someterse a estos vaivenes intelectuales o...

E.4: Bueno, a ver, la dirección también marca sus estrategias, pero igual que yo pienso que la educación debería ser una base que no debe estar manipulada por todos los políticos que van pasando, en nuestro caso creo que también debería ser así.

E: Si tuvieras que definir la finalidad de todas las actividades que desarrolláis en el museo, ¿dirías que es más tener un revalorizar el patrimonio cultural o que gocen estéticamente de, o que tenga una finalidad o un impacto más allá de esta revalorización del patrimonio cultural o del goce estético o del goce artístico o intelectual?

E.4: Yo creo que el objetivo al final es que el público conecte emocionalmente, personalmente, con el patrimonio, porque en definitiva eso le permitirá gozar del patrimonio y poner en valor el patrimonio. Yo creo que, siempre he pensado que es a través de esa conexión que nosotros podemos provocar entre el público o los públicos y el patrimonio que hará que el público disfrute estéticamente, pero también ponga en valor porque le representa algo significativo a su vida.

E: Por lo tanto, entiendo que todas las actividades que hacéis tienen como objetivo que persiguen esa finalidad.

E.4: Exacto, que exista esa chispa que conecte en algún momento a esas diferentes realidades.

E: ¿Es el propio departamento el que decide cuáles son los materiales más adecuados para cada una de las actividades?

E.4: Sí.

E: No es en este caso... tú que digas que haces un planteamiento, lo pones encima de la mesa, lo consensúas con el resto del equipo.

E.4: No siempre lo hablamos entre todas, porque cada una desde su perspectiva, por eso me ha gustado hacer énfasis sobre cuál es la formación de cada una de nosotras, aporta ese conocimiento, despertar sensibilidad al desarrollo del propio programa.

E: Imagínate que es una mesa redonda y... me podrías explicar ¿cómo es todo el proceso que sigue el departamento para construir un material educativo?

E.4: Lo que te comentaba, por ejemplo, lo último que hemos desarrollado es este que te decía de la Guerra Civil que hay un cambio significativo, muy significativo en la manera en cómo se presentan la exposición, la colección de arte moderno en la que hay una parte muy importante que habla sobre la Guerra Civil Española. Lo que te decía, cómo hacemos un estudio, también qué dice el currículo, en caso de las escuelas, sobre la Guerra Civil Española, en qué etapas se trata y de qué manera esa temática se plantea, pues primero hacemos este vaciado para conocer lo que se pide a los alumnos en relación... y entonces nosotros planteamos cómo abordar eso que se pide, que es perspectiva, cómo se puede abordar desde una perspectiva en este caso más crítica, más abierta, que no sea única y exclusivamente hablar de hechos históricos, porque en definitiva aquí también somos un museo de arte y somos de la opinión que el arte habla del mundo y del ser humano ¿no?, y eso es lo que también nos guía. Por lo tanto, más allá de hablar de hechos históricos, que también, buscamos ese nuevo enfoque. ¿Entonces qué pasa? Investigamos también para ver qué hay en el entorno educativo que plantee un enfoque desde la perspectiva de los valores, por ejemplo, de las competencias, y que también descubrimos que hay toda una corriente dentro del ámbito escolar que trabaja el tema de los valores y los conflictos ¿no? La escuela d'Educació per a la Pau, por ejemplo, que está en la Autònoma, que es una nueva corriente que está

trabajando con esta perspectiva. Nos ponemos en contacto con la gente de Educació per a la Pau diciéndoles que queremos montar un espacio educativo que hable de la Guerra Civil Española desde esta perspectiva. Ellas hacen una formación a nuestro equipo de educadores y a nosotras mismas sobre cómo hablar de la educación por la paz en el tema del conflicto y empezamos a desarrollar el proyecto.

E: En algún caso antes de desarrollar un material ¿hay alguna comunicación con alguna escuela?

E.4: En algún caso sí, pero pocas veces nuestro interlocutor ha sido la escuela.

E: ¿Ofrecéis la posibilidad, una vez venido al museo, sois proactivos? ¿Ofrecéis material para ir trabajando en contenidos, etc.?

E.4: Sí, sí.

E: ¿Cuál es el nivel de respuesta que recibís de la escuela?

E.4: Poca, poquísima. Ahora, lo que te comentaba, a raíz de todo este movimiento de innovación educativa es por este motivo, y toda esta historia de trabajar con proyectos, etc., etc., sí que hemos detectado que las escuelas nos llaman porque han sabido sobre nuestro trabajo en el Proyecto Tándem que te comentaba.

E: ¿Crees que vuestras actividades promueven el pensamiento crítico y reflexivo de los alumnos/as? ¿Tenéis en cuenta las nuevas concepciones metodológicas?

E.4: Efectivamente, más allá de los hechos y conceptos históricos, nuestra propuesta educativa contempla esa perspectiva y análisis crítico por parte de los alumnos.

E: ¿Y tenéis algún tipo de comunicación postvisita con los centros educativos que os vienen a visitar?

E.4: Sí, de hecho, cada vez más las escuelas nos piden mantener esa relación, más allá de la visita física a nuestro equipamiento.

E: Para finalizar, ¿valoráis o evaluáis el grado de eficiencia de las actividades que ofertáis?

E.4: En algún caso, pero muy pocas veces. El hecho es que el nivel de respuestas por parte de las escuelas, una vez han hecho la visita, es muy bajo. Sin embargo, desde que trabajamos con proyectos de innovación educativa, hemos notado un incremento por parte de los diferentes centros educativos, para ver qué hacemos y cómo lo hacemos.

E: Muchas gracias por tu atención.

Anexo 19. Resultados de la observación o diario de campo en el Museu Nacional d'Art de Catalunya

Identificación Museu Nacional d'Art de Catalunya (MNAC) Fecha: diciembre de 2016	Observador: Paco Gil Monitora a cargo de la actividad: M5 Grupo observado: 5.º curso de primaria de la Escola Sant Bernat de Olesa de Montserrat
--	--

Introducción

La actividad observada se denomina «EmocionARTE», jugando con las palabras *emoción* y *arte*. Se pretende dar a conocer los secretos que se ocultan detrás de una selección determinada de obras de arte, a partir de un cuestionario que se administra a los alumnos y preguntándoles qué les sugieren.

Indicadores para la práctica de observación en el museo	
Respecto a la intervención de la monitora	Observaciones
1. ¿Muestra dominio y rigor a nivel conceptual de los contenidos en ciencias sociales?	<p>La dinamizadora de la actividad es licenciada en Historia del Arte, de manera que tiene unos conocimientos muy amplios del tema. No obstante, durante la actividad la educadora ha utilizado un vocabulario muy adaptado a los conocimientos de los participantes y no ha hecho uso del vocabulario técnico relacionado con el arte.</p> <p>Las explicaciones de las obras de arte han destacado, sobre todo, el uso de los colores (colores fríos y cálidos), la perspectiva, la luz y el material. Las explicaciones han sido muy claras y sencillas, con el objetivo de hacerlas comprensibles a los participantes, de manera que se han obviado explicaciones más técnicas.</p>

<p>2. Grado de implicación de los alumnos y el profesorado durante la actividad.</p>	<p>Los alumnos participantes en la actividad han demostrado mucha implicación, ya que desde el primer momento habían mostrado interés por las preguntas que se les planteaban. La mayoría de ellos ha tenido un rol muy activo, aportando sus opiniones y experiencias, y se han compartido ideas muy interesantes y sorprendentes, como por ejemplo: «La obra de arte <i>La vicaria</i>, de Marià Fortuny, me transmite misterio y por eso me gustaría ser un personaje más de la pintura para resolver el misterio».</p> <p>Por otra parte, el profesorado se ha mantenido muy al margen de la actividad, ya que no ha participado durante la exposición. Además, tampoco sabían de qué se trataba la actividad en sí, hasta que se les ha explicado una vez estaban en el propio museo.</p>
<p>3. ¿La monitora promueve una comunicación fluida?</p>	<p>La monitora tenía muy claro que lo más importante de la actividad «EmocionARTE» era que el grupo fuera muy participativo y pudiera aportar opiniones e ideas. De esta manera, ha promovido mucho la participación y la comunicación, ha hecho preguntas con el objetivo de que los niños y niñas pudieran aportar sus experiencias y ha sabido organizar los turnos de palabra de manera muy dinámica y fluida.</p>
<p>4. Eficacia comunicativa: ¿adecuada? ¿Se adapta al nivel del grupo-clase? ¿Mantiene un buen tono?</p>	<p>La comunicación entre la monitora y los participantes ha sido muy fluida, ya que, aunque se aportaron ideas y palabras/conceptos nuevos, la monitora los acompañaba de una explicación clarificadora y con ejemplos adecuados al nivel del grupo-clase.</p> <p>La monitora se ha mostrado muy receptiva a responder preguntas y eso ha permitido que durante los desplazamientos, e incluso cuando la actividad había finalizado, algunos de los alumnos/as se quedaran resolviendo más cuestiones con la educadora.</p>

Respecto a la actividad	Observaciones
5. ¿La actividad y los contenidos se adaptan a la etapa educativa?	<p>La actividad y los contenidos se adaptan a la etapa educativa de los niños, ya que la misma actividad incluye diferentes variantes para todos los ciclos de primaria. De esta manera, se escogen obras de arte que sean más simples o complejas de interpretar, según la edad de los niños/as que realizan la visita.</p> <p>La actividad ha contemplado diferentes materiales, algunos conocidos y otros desconocidos, que han permitido que los participantes recordaran y profundizaran en algunos contenidos ya trabajados, así como en la adquisición de nuevos conceptos.</p>
6. ¿Se han explicitado los objetivos de la actividad al inicio?	<p>Antes de iniciar la actividad, la monitora ha pedido que los niños/as se colocaran en una disposición circular para poder presentarse y conocer un poco más el grupo. De esta manera, la educadora ha podido conocer los conocimientos de los que partían los alumnos/as y ha podido hacer una introducción de la actividad que se iba a desarrollar.</p> <p>Además, para acompañar la explicación y hacerla más comprensible, ha invitado a los participantes a hacer una prueba con la escultura <i>Desconsol</i>, de Josep Llimona, que se encuentra justo en la zona de acceso de la sala de exposición.</p>
7. ¿La actividad es coherente con los objetivos propuestos?	<p>Los objetivos de la actividad son conocer los secretos que se ocultan detrás de algunas obras de arte, así como escuchar sus propios sentimientos y saber qué transmite cada obra y por qué.</p> <p>La actividad se muestra totalmente coherente con los objetivos, ya que toda la dinámica se centra en compartir las emociones e inquietudes que sugieren las obras, y estas reflexiones van acompañadas de la explicación de la educadora sobre la historia y el significado de las mismas.</p>

<p>8. Los contenidos de la propuesta didáctica, ¿se adecúan a lo que el alumnado conoce previamente y contempla nuevos conocimientos a adquirir?</p>	<p>Los alumnos/as, antes de su visita al MNAC, se habían centrado en trabajar Vincent Van Gogh y no habían tratado ningún aspecto relacionado con el modernismo, de manera que todos sus conocimientos giraban alrededor de lo que conocían de Van Gogh.</p> <p>Ante esta realidad, la educadora ha procurado relacionar alguna de las obras con algún aspecto de Van Gogh, con el objetivo de que los participantes lo pudieran entender mejor y pudieran ampliar sus conocimientos sobre arte. También ha presentado nuevos conceptos y contenidos sobre modernismo, y sobre arte en general, que han permitido que los participantes adquirieran nuevos conocimientos.</p>
<p>9. ¿La actividad favorece el desarrollo de las competencias?</p>	<p>La actividad permite trabajar algunas competencias básicas de primaria, como la competencia comunicativo-lingüística, ya que trabaja el hecho de que los participantes puedan expresarse oralmente, comunicando emociones y opiniones.</p> <p>También, la competencia artística y cultural, ya que la actividad gira alrededor del hecho de presentar diferentes tipologías de obras de arte (pintura, escultura, arquitectura, mobiliario, propaganda) y de diferentes materiales (madera, mármol, cobre) y poder interpretarlas.</p>
<p>10. ¿Se realizan adaptaciones para atender la diversidad?</p>	<p>Durante la visita con el grupo de 5.º de primaria de la Escola Sant Bernat no ha habido ninguna adaptación para ningún alumno/a, ya que ninguno de ellos presentaba ninguna necesidad educativa específica que requiriera una adaptación concreta. No obstante, se ha comentado que la actividad también se realiza con lenguaje de signos catalán cuando en alguna escuela hay alumnos con pérdida auditiva o cuando se realiza la actividad con niños/as sordos. Aun así, no consta ninguna otra adaptación, más allá de la que se ha comentado.</p>

11. ¿Qué relación hay entre los contenidos en ciencias sociales que se desarrollan durante el taller respecto de los objetivos planteados en el programa educativo?

Entre los objetivos que se plantea la actividad «EmocionARTE» y los contenidos que se trabajan destaca:

1. Descubrir qué es una pintura, una escultura, un dibujo o un objeto de artes decorativas.

Este objetivo se consigue, ya que la actividad presenta una gran diversidad de obras de arte. La educadora se centra mucho en transmitir la idea de que una obra de arte no es únicamente un cuadro o una escultura, sino que el arte es mucho más amplio. Así, la actividad aprovecha para hablar de pintura, escultura, arquitectura, mobiliario, publicidad y dibujos. Al final de la actividad, los participantes han podido descubrir opciones diferentes de arte.

2. Conocer algunas de las obras principales y de los artistas del arte catalán de los siglos XIX y XX.

Este objetivo se trabaja porque las obras seleccionadas para compartir las emociones y las interpretaciones son de artistas catalanes de los siglos XIX y XX. Estos autores son Marià Fortuny, Santiago Rusiñol, Juli González, Leandre Cristòfol, Joan Brull, Antoni Gaudí y Joaquim Mir.

3. Adquirir vocabulario específico. Los participantes han podido aprender algunos conceptos relacionados con las obras de arte a partir de las explicaciones de la educadora. Aun así, el vocabulario ha sido simple y se ha reforzado mucho el vocabulario que ya conocían para ponerlo en práctica. Algunos de los conceptos adquiridos han sido sobre la perspectiva y la luz.

4. Hacer juegos de empatía y hablar de sentimientos. La actividad gira en torno a este objetivo, ya que continuamente los participantes son invitados a expresar los sentimientos que experimentan al observar la obra de arte y sobre los sentimientos que podía sentir el artista que la creó.

5. Contextualizar la obra en su momento histórico. Las explicaciones de la obra no solo hacían referencia a la descripción formal de la misma, sino que también incluían explicaciones sobre el contexto y el autor, para situar mejor la obra y poder entender el significado. Aun así, la mayoría de las explicaciones hacían referencia a la vida del autor y al momento que vivía durante la creación. De hecho, la única explicación que aportó información sobre el contexto histórico fue *Cap de la Montserrat cridant*, de Juli González. En este caso, se habló de la Guerra Civil Española y del papel de la mujer durante este período (1936-1939).

6. Analizar la obra de arte como documento de una época. El hecho de que las explicaciones de las obras no incluyeran detalles sobre el contexto histórico imposibilitó que los participantes asociaran las obras con su época, de manera que no se entendieron como un documento de una época.

<p>12. ¿La metodología utilizada durante la actividad favorece la consecución de objetivos?</p>	<p>La metodología de la actividad se basa en la interacción entre la monitora y los participantes, de manera que se garantice que los alumnos puedan participar abiertamente y puedan expresar sus opiniones y emociones respecto de las obras. Además, también permite que la educadora pueda hacer explicaciones de las obras para que los participantes puedan tener más detalles a la hora de exteriorizar lo que sienten.</p>
<p>13. ¿La actividad desarrollada favorece la comprensión de los diferentes contenidos en ciencias sociales?</p>	<p>Los contenidos de ciencias sociales han tenido un papel muy discreto y prácticamente inexistente durante la actividad. La educadora se centró en explicar las obras e invitar a los participantes a que las analizaran y reflexionaran sobre lo que veían. En cambio, no se trabajaron los contenidos de CCSS, ya que las explicaciones se basaban en la descripción formal de la obra y en las experiencias y vivencias del artista, y no se daba pie a hablar sobre contenido de las ciencias sociales.</p> <p>No obstante, se aprovechó para introducir el concepto de <i>guerra</i>, con la obra <i>Cap de la Montserrat cridant</i>, de Juli González, y se pudo hablar de las consecuencias de la guerra para la población. Se ofreció una pincelada de las posibles causas de una guerra, del papel de los hombres y mujeres durante la misma y de los cambios que provoca una guerra.</p>
<p>14. ¿Cuál es la metodología predominante en el desarrollo de la actividad educativa?</p>	<p>La metodología se basa exclusivamente en la interacción oral entre la monitora de la actividad y los niños/as, ya que toda la dinámica consiste en reflexionar y exteriorizar qué transmiten aquellas obras personalmente. Por otra parte, la actividad no cuenta con ningún otro soporte ni material para complementar las explicaciones. De esta manera, la metodología predominante es la interacción oral.</p>

<p>15. ¿Cuál es la estrategia didáctica utilizada (explicación oral, simulación, resolución de problemas...)?</p>	<p>La estrategia usada por la monitora ha sido la explicación oral, ya que aportaba información sobre la historia y el significado de las obras de arte, así como también las de su autor y de sus experiencias de manera oral. También la reflexión, ya que la educadora invitaba a los participantes a pensar sobre cómo creían que se sentían los personajes que aparecían en la obra, cómo se sentían ellos ante la obra de arte, por qué les gustaba o por qué no, entre otras.</p> <p>Finalmente, a través de ejemplos, pues la educadora explicaba conceptos de arte, añadiendo ejemplos que permitieran una mejor comprensión, comparándolos con las obras de Van Gogh (conocidas por los alumnos) o con aspectos de la vida cotidiana.</p>
<p>16. ¿Los guías proporcionan una visión que supera la simple descripción de los objetos que custodia el museo?</p>	<p>La monitora de la actividad aportó conocimientos relacionados con las obras de arte que se presentaron, de manera que no se limitó únicamente a describir la obra sino que añadió información sobre el autor, el estado de ánimo del mismo, cuándo la creó y el período histórico en que vivió, principalmente. A pesar de ello, las informaciones que se añadieron estaban únicamente relacionadas con las obras de arte, es decir, no se detalló información sobre el modernismo u otros aspectos más genéricos.</p>
<p>17. ¿Se ofrece una visión completa/ interrelacionada con otras manifestaciones culturales?</p>	<p>Durante la actividad, la educadora ligó algunas de las obras que se ofrecen en el MNAC con obras y autores ya conocidos por los alumnos/as, como Francisco de Goya o Vincent Van Gogh, para que los niños/as pudieran ampliar los conocimientos de los que ya partían y pudieran adquirir otros nuevos. Así pues, se pudo ofrecer una visión más completa de las obras presentadas en el museo, ya que fueron complementadas con conocimientos previos.</p>

<p>18. ¿Se destaca la relación entre el patrimonio y las personas? ¿Se humaniza el patrimonio de manera que se desarrolle una mejor comprensión del mismo?</p>	<p>Durante algunas de las explicaciones de la actividad, la educadora ofreció ejemplos de algunos conceptos de arte, vinculándolos con la vida real. Por ejemplo, cuando se hablaba de la iluminación de algunas pinturas, se comparó con el hecho de que en algunos conciertos de música hay un foco que ilumina la parte más importante del escenario, mientras que otros objetos quedan en un segundo plano. De esta manera, se pretendía que los niños/as pudieran observar las luces y las sombras de la obra y pudieran identificar el elemento clave. Así pues, los alumnos pudieron entender mejor este concepto, ya que se comparó con un concierto de música, que es algo muy cercano a ellos.</p>
<p>19. ¿Se relaciona el patrimonio con las experiencias del alumnado?</p>	<p>En las explicaciones de las obras, la monitora ligó los nuevos conocimientos con conocimientos ya conocidos por los niños, a partir de autores que ya habían trabajado, como Goya.</p> <p>Por otra parte, en algunas obras, como <i>El roc de l'Estany</i>, de Joaquim Mir, y una serie de obras de París, como <i>Jardí de Montmartre</i>, de Santiago Rusiñol, y <i>Un carrer de París (sol d'hivern)</i>, de Marià Pidelaserra, se aprovechó para hablar de naturaleza y ciudad, preguntando por experiencias de los participantes en estos dos contextos y qué preferían. Además, como los alumnos eran de Olesa de Montserrat, muchos de ellos compartieron la idea de que la pintura de Santiago Rusiñol les recordaba un río que hay cerca de sus casas, de manera que ligaron la pintura a experiencias suyas y eso permitió que la sintieran mucho más cercana.</p>

<p>20. ¿Se estimula el diálogo con los alumnos/as?</p>	<p>El diálogo con los participantes fue uno de los aspectos clave de la actividad, ya que toda ella gira alrededor de las intervenciones que pudieran hacer los alumnos. De esta manera, los participantes y la educadora estaban continuamente interactuando e intercambiando opiniones e ideas sobre las diferentes obras de arte. Además, la educadora procuraba que todos/as los/as niños/as participaran, dando libertad absoluta para expresar todo aquello que quisieran compartir, insistiendo continuamente en la idea de que todas las aportaciones eran válidas y correctas.</p>
<p>21. ¿Se favorece el enriquecimiento del vocabulario del alumnado en ciencias sociales?</p>	<p>El contenido de las ciencias sociales tiene muy poca presencia en el desarrollo de la actividad. La exposición no profundiza en contenidos de ciencias sociales ni presenta otros nuevos, y esto imposibilita que se pueda adquirir nuevo vocabulario relacionado con esta área.</p>
<p>22. ¿Se estimula la creatividad, la imaginación del alumnado con la actividad educativa propuesta?</p>	<p>La actividad está pensada para que los alumnos/as reflexionen y se cuestionen diferentes aspectos relacionados con el arte, de manera que tienen libertad absoluta para imaginar qué significado tiene la obra de arte y qué debía querer transmitir el autor. De esta manera, a pesar de que no hay ninguna actividad de creación, se promueve continuamente que los niños piensen, reflexionen e imaginen sobre la obra de arte.</p>

<p>23. ¿Se propone una actividad que desarrolle los conceptos de tiempo y espacio, de causalidad y multicausalidad?</p>	<p>Los conceptos de tiempo-espacio, causalidad y multicausalidad no son los más trabajados en la exposición. De hecho, el concepto de tiempo y espacio se trabaja, únicamente, con la obra <i>Cap de la Montserrat cridant</i>, de Juli González, ya que se aprovecha para introducir que España vivió una Guerra Civil de tres años (1936-1939) que enfrentó a dos bandos y para comentar cómo vivieron los hombres, cómo vivieron las mujeres y las consecuencias de la guerra. Por otra parte, los conceptos de causalidad y multicausalidad no están presentes en la actividad.</p>
<p>24. ¿Se fomenta la autonomía del alumnado?</p>	<p>La actividad se trabaja de manera individual, ya que se promueve que los participantes se escuchen a sí mismos/as y puedan pensar qué les sugiere la obra de arte. De esta manera, la actividad fomenta que haya autonomía del niño o niña a la hora de reflexionar.</p>
<p>25. ¿Se propone alguna actividad más allá del museo?</p>	<p>Aparte de la exposición del museo, la actividad «EmocionARTE» propone también algunas actividades para desarrollar en la escuela. Algunas son hacer el retrato de un amigo/a con lápiz, intentar poner palabras en los cuadros o hacer un trabajo plástico con material de desecho, entre otros.</p>
<p>26. ¿La actividad es activa, participativa?</p>	<p>Una de las características principales de la actividad es que es participativa, ya que se basa, principalmente, en las aportaciones de los participantes. Los niños/as son invitados a participar y a compartir pensamientos y experiencias, y el conocimiento se va construyendo a partir de todas las ideas que surgen.</p>

