



Facultad de Ciencias de la Educación

Didáctica del patrimonio y museos en la educación primaria: la perspectiva de los maestros de Santiago de Compostela



Ana Portela Fontán

Ramón López Facal

Grado en Maestro/a de Educación Primaria

Curso 2015-2016

Trabajo de Fin de Grado presentado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela para la obtención del Grado en Maestro/a de Educación Primaria



FACULTAD DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN

Didáctica del patrimonio y museos en la Educación Primaria: la perspectiva de los maestros de Santiago de Compostela

Didáctica do patrimonio e museos na Educación Primaria: a
perspectiva dos mestres de Santiago de Compostela

Didactics of the cultural heritage and museums in primary
education: according to the point of view of the teachers
from Santiago de Compostela

Alumna: Ana Portela Fontán

Título de grado: Maestro/a en Educación Primaria

Tutor: Ramón López Facal

Curso académico: 2015-2016

Resumen

El presente Trabajo de Final de Grado se centra en analizar la situación del proceso de enseñanza-aprendizaje del patrimonio en la Educación Primaria en el área de Santiago de Compostela, prestando especial atención al papel que desempeña en éste los museos. Para ello, se han realizado una serie de encuestas a docentes de centros educativos de la ciudad. En concreto, en el estudio se desarrollan el siguiente objetivo general: conocer la idea que prevalece entre los maestros acerca del patrimonio histórico-artístico y el aprovechamiento que hacen de los museos. Entendemos que la «educación formal» y la «educación no formal» deberían de mantener un diálogo fluido, ya que tanto centros educativos, como museos comparten un objetivo común. Por ende, una mejora en la comunicación incidirá de manera positiva en la calidad de la acción educativa.

La metodología de trabajo se basa, por una parte, en los estudios de fundamentación, incidiendo en el análisis teórico y por otra, y como corpus del trabajo, en el estudio de caso, que conlleva encuestas a maestros tutores de Primaria en activo en la ciudad de Santiago.

Palabras clave:

patrimonio, museos, educación primaria, maestros

patrimonio, museos, educación primaria, mestres

heritage, museums, elementary education, teacher

Índice de contenidos

1. Introducción.....	1
2. Planteamientos iniciales.....	2
2.1 Justificación.....	2
2.2 Problema.....	2
2.2.1 Objetivos.....	3
2.2.2 Hipótesis.....	3
3. Fundamentación teórica.....	4
3.1 Enseñar el patrimonio vs. Educación patrimonial.....	4
3.1.1 Hacia una definición de Patrimonio.....	4
3.1.2 La educación patrimonial ¿cómo y por qué?.....	5
3.2. De museo mausoleo a museo educador. Breve historia del cambio en el paradigma de museo y la revalorización del patrimonio.....	7
3.2.1 Marco institucional. Iniciativas a nivel estatal e internacional.....	8
3.3 ¿Qué puede aportar a la escuela?.....	9
4. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación.....	10
4.1. Metodología.....	10
4.2. Desarrollo y aplicación de los instrumentos de obtención de datos.....	12
4.3 Muestra.....	14
5. Discusión de los datos y resultados.....	14
5.1 Algunas consideraciones.....	23
6. Conclusiones.....	23
7. Bibliografía.....	25
8. Anexos.....	29

1. Introducción

En los últimos años, el número de investigaciones en materia de educación patrimonial ha aumentado de manera exponencial en nuestro país, como prueba el incremento en el número de publicaciones, investigaciones, tesis doctorales y congresos en torno a este objeto de estudio, siendo el ámbito de la educación no formal en el que encontramos una mayor producción (Martín y Cuenca, 2015). Entre los motivos de esta incipiente preocupación por sistematizar los métodos de investigación, crear un marco teórico e intercambiar experiencias que puedan servir de referencia, creemos que se encuentran los «problemas de identidad cultural y de desestructuración social que actualmente sufrimos» (Cuenca, 2014, p.76) como fruto de la “modernidad líquida” (Bauman, 2007), frente a los que el patrimonio aparece como una herramienta capaz de servir de apoyo para la creación de identidades en tanto que se presenta como la materialización de la memoria colectiva (Santacana y Martínez, 2013).

El trabajo llevado a cabo en esta disciplina en la última década ha llevado a situar a España como país de referencia internacional gracias a las actuaciones impulsadas por el MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) tales como el Plan Nacional de Educación y Patrimonio junto con el Observatorio Patrimonial de España (Fontal e Ibañez, 2015), herramientas en materia de educación patrimonial sobre las que profundizaremos a lo largo de nuestro trabajo.

Pese a ello, podríamos decir que nos situamos en el momento de gestación, aunque avanzada, de la educación patrimonial como disciplina académica centrada en el ámbito de la educación formal, como señalaban Martín y Cuenca (2015). Es por ello por lo que este trabajo tiene como objetivo principal analizar los resultados de un estudio acerca de las concepciones sobre patrimonio histórico-artístico así como las dificultades encontradas en visitas a monumentos y museos de la ciudad por parte de maestros y maestras de educación primaria en activo en Santiago de Compostela, permitiendo hacer un análisis inicial del estado de la cuestión, con el fin último de obtener los potenciales obstáculos para el desarrollo deseable del tratamiento de la materia.

Para abordar dicha tarea de comunicación de forma integral, se ha estructurado el informe en cinco apartados: en el primero de ellos se procede a justificar la pertinencia del tema así como el planteamiento del problema a analizar, a continuación se dedica un apartado a la fundamentación teórica, subdividida a su vez en tres apartados, coincidiendo con los tres puntos clave del estudio: educación patrimonial, instituciones museísticas y educación formal, aunque están habitualmente interconectados. Posteriormente se presenta el instrumento para la recogida de los datos, la metodología y el desarrollo de la

investigación. En cuanto al cuarto apartado se analizan los resultados obtenidos y, por último, se aportan las conclusiones finales derivadas de la todo el proceso.

2. Planteamientos iniciales

2.1 Justificación

El tratamiento del patrimonio cuenta con una amplia presencia entre los contenidos curriculares preceptivos para la etapa de primaria que, de aplicarse, podría propiciar un aprendizaje relevante en materia de educación patrimonial entre los escolares durante la educación obligatoria (Fontal, 2013). Con la LOGSE, se le otorgaba por primera vez un papel esencial a su tratamiento, (Fontal, 2016) pero con un amplio predominio de contenidos conceptuales y actitudinales así como la utilización de criterios estéticos e históricos lejos de consideraciones holísticas (Cuenca, 2003). La presencia a nivel legislativo ha experimentado algunas modificaciones en las últimas tres décadas con la implantación de la LOE y la LOMCE.

En nuestra comunidad, si analizamos el DECRETO 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria, observamos que dos son las áreas que cuentan con un mayor número de contenidos centrados en la enseñanza del patrimonio, Ciencias Sociales (en el bloque 4: Las huellas del tiempo prácticamente en su totalidad junto con el bloque 3: Vivir en sociedad, en los cursos de 2º a 5º con contenidos referidos a las manifestaciones culturales) y Educación Artística en su bloque 2: Expresión artística. También, aunque en menor medida, encontramos referencias a éste en el área de Lengua Castellana y Literatura en el bloque 4: Conocimientos de la lengua así como en la asignatura de Lengua Gallega y Literatura en el bloque 5: Educación literaria. Los estándares de aprendizaje, a través de la utilización de los verbos como *conoce* y *valora*, *respeto* y *asume el compromiso* o *muestra curiosidad por conocer*, junto con los infinitivos *valorar* o *desarrollar curiosidad*, muestran un enfoque más comprometido con los procesos de sensibilización (Fontal, 2016).

Por otra parte, la LOMCE (2013) aboga por el desarrollo de metodologías que integren las diferentes áreas y en las que se trabaje de forma interdisciplinar las siete competencias clave. Para poner en práctica un aprendizaje por proyectos creemos que el patrimonio puedes ser un ámbito adecuado para la enseñanza-aprendizaje.

2.2 Problema

Teniendo en cuenta que el libro de texto es el material más utilizado por maestras y maestros es interesante analizar si comparten la visión sobre el patrimonio. En esta línea Ferreras y Jiménez (2013) tras analizar 36 libros de texto de cuatro editoriales y cuatro

CCAA diferentes, para la etapa de primaria, concluyen que continúa abordándose los elementos patrimoniales a través de contenidos conceptuales o actitudinales, siendo anecdóticos los casos en los que se hace desde una forma procedimental. Así mismo, la visión transmitida es muy simple, y con finalidad academicista, sin plantear una finalidad crítica, desde la que será difícil lograra la consecución de algunos de los objetivos señalados en el Artículo 3 (LOMCE, 2013) como «Conocer, apreciar y valorar las singularidades culturales, lingüísticas, físicas y sociales de Galicia, poniendo de relevancia a las mujeres y hombres que realizaron aportaciones importantes a la cultura y a la sociedad gallegas» o «Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad ni por otros motivos.»

Creemos que el tratamiento didáctico que se haga del patrimonio estará relacionado con la concepción que el profesorado tenga del mismo. Es por ello por lo que en nuestro trabajo nos interesamos por conocer *cuál es la concepción predominante sobre el patrimonio histórico-artístico, en los maestros en activo de educación primaria en la ciudad de Santiago de Compostela*. De esta pregunta principal de investigación planteamos las siguientes más específicas: *¿Qué utilización hacer de los espacios patrimoniales e instituciones museísticas de la ciudad? ¿Cuáles son los potenciales problemas de las visitas a museos? ¿Qué tipo de estrategias emplean para trabajarlo con sus alumnos? y ¿cuál es la finalidad de la enseñanza-aprendizaje del patrimonio histórico-artístico?*

2.2.1 Objetivos

En base estas preguntas planteamos como objetivo general *conocer la idea que prevalece entre los maestros acerca del patrimonio histórico-artístico y el aprovechamiento que hacen de los museos*.

Este objetivo se puede concretar en otros tres más específicos:

- Identificar las necesidades de la didáctica del patrimonio dentro del contexto de la educación formal.
- Detectar las principales barreras, desde el punto de vista de los maestros, entre escuelas y museos.
- Conocer la finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del patrimonio.

2.2.2 Hipótesis

Nos planteamos como hipótesis de investigación *que existe una visión acerca del patrimonio histórico-artístico simplista que lo valora en función de su grandiosidad, escasez o valor histórico junto con una finalidad academicista-cultural. De esta manera no se percibe la totalidad de su potencial educativo, por lo que no se sitúa entre las prioridades de los*

docentes, lo que conlleva a un limitado aprovechamiento del mismo como recurso así como una escasa utilización de los museos o espacios patrimoniales.

3. Fundamentación teórica

3.1 Enseñar el patrimonio vs. Educación patrimonial

El término Patrimonio (del latín *patrimonium*) es un concepto complejo, dinámico, ya que se encuentra en un «continuo proceso de deconstrucción y construcción a lo largo del tiempo» (Santacana y Hernández, 2006, p.13) multitipológico en tanto que no se concibe como una unidad, sino que es analizado de forma diferencial desde distintas disciplinas, pudiendo distinguir entre patrimonio natural, histórico, artístico, etnográfico, tecnológico y cultural-holístico, e incluso subjetivo, pues supone diferentes grados de percepción dependiendo de la persona. Respecto a estos, Cuenca (2003), señala seis perspectivas sobre el Patrimonio: fetichista, excepcionalista, monumentalista, estética, histórica y simbólica identitaria. En este primer apartado tratamos de acotar dicho concepto y definir la manera en la que se utiliza en nuestro trabajo.

3.1.1 Hacia una definición de Patrimonio.

La Unesco, en su 17ª, reunión celebrada en París del 17 de octubre al 21 de noviembre de 1972 estableció la diferencia entre patrimonio natural y patrimonio cultural. Pero no ha sido hasta el 2003 cuando en este último congreso incluyeron los bienes inmateriales, al firmar un tratado para salvaguardarlo.

Hay cosas que nos parece importante preservar para las generaciones futuras. Su importancia puede deberse a su valor económico actual o potencial, pero también a que nos provocan una cierta emoción o nos hacen sentir que pertenecemos a algo, un país, una tradición o un modo de vida. Puede tratarse de objetos que poseer o edificios que explorar, de canciones que cantar o relatos que narrar. Cualquiera que sea la forma que adopten, estas cosas son parte de un patrimonio y este patrimonio exige que nos empeñemos activamente en salvaguardarlo.

El patrimonio cultural no se limita a monumentos y colecciones de objetos, sino que comprende también tradiciones o expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados y transmitidas a nuestros descendientes, como tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza y el universo, y saberes y técnicas vinculados a la artesanía tradicional. (UNESCO, 2003, p.3)

En esta declaración ponemos destacar los siguientes conceptos clave:

- Posee valor.
- Capacidad de emocionar.

- Carácter identitario: «Un espacio expositivo del patrimonio en un territorio donde la cultura puede ser transfigurada y convertida en un fenómeno de disolución identitaria» (Calaf, 2009, pp.40-41).
- Se manifiesta a través de múltiples expresiones.

Gran parte de estas ideas se recogen en la definición que Hernández y Rojo, proponen del patrimonio: «pervivencias del pasado identificadas y reconocidas en el presente, a las cuales se otorga un valor cultural, estético, histórico, artístico, tecnológico...» (2012, p.37). Seleccionamos ésta ya que pone énfasis en el valor como algo añadido por el sujeto que lo contempla, no como algo intrínseco al bien, por lo que el patrimonio «es susceptible de ser valorado» (Fontal, 2013, p.16). Este aspecto hace referencia a una dimensión relacional entre el bien y la persona que le otorga ese valor. Hablaríamos entonces de educación patrimonial:

Este enfoque de carácter globalizador, integrador y simbiótico coloca el acento en la dimensión relacional existente, no solo entre ambos términos, sino entre los elementos que integran o constituyen cada uno de ellos. De este modo, si los bienes culturales que forman parte del Patrimonio son considerados como tales en virtud del acto de patrimonialización realizado por el colectivo o sociedad que es su titular, es decir en virtud de la relación existente entre estos bienes y las personas que los dotan de valores culturales, la educación patrimonial es doblemente relacional, pues la educación se ocupa de las relaciones entre personas y aprendizajes. Así, el Patrimonio es el contenido de ese aprendizaje y las formas de relación se refieren a la identidad, la propiedad, el cuidado, disfrute, transmisión, etc. (PNEyP, 2013, p.10)

3.1.2 La educación patrimonial ¿cómo y por qué?

Fontal (2003) propone la siguiente secuencia de *patrimonialización*, entendiéndolo por ésta «el estado en el que el objeto es significativamente un objeto patrimonial para el individuo» (Redondo, 2015, p.98).

- conocimiento del patrimonio para la comprensión;
- comprensión del patrimonio para la puesta en valor;
- puesta en valor del patrimonio para la apropiación simbólica;
- apropiación simbólica del patrimonio para el cuidado/conservación;
- cuidado del patrimonio para el disfrute;
- disfrute del patrimonio para la transmisión.

Desde el ámbito educativo nos interesa «trabajar la comunicación del patrimonio precisamente a partir de la propiedad simbólica [...] Así pues, propietario simbólico, del patrimonio es todo aquel que lo valore» (Calaf, 2009, p.69) y se identifique con él, para lo que será imprescindible conocerlo. Pero es importante remarcar que su conocimiento no es

el fin último, ya que si nos quedásemos en una mera descripción e información conceptual sobre el patrimonio estaríamos hablando de “aprender el patrimonio” y no de “educación patrimonial” (distinción establecida por Calaf, Suárez y Gutiérrez, 2015 entre otros autores). Esta apropiación simbólica se realiza de forma individual, lo cual producirá tantas miradas al patrimonio como sujetos, para posteriormente ser compartido. De esta manera, se une la dimensión afectivo-simbólica al conocimiento básico conceptual del patrimonio (Ibáñez, Fontal y Cuenca, 2015).

Distinguimos por tanto un proceso individual y colectivo en la educación patrimonial, es decir, «partimos de vínculos sentimentales, de lo subjetivo y particular a lo compartido, de forma que la subjetividad individual puede sumarse a otras diferentes, aumentando el poder de asimilación y sensibilización hacia los objetos.» (Pérez, 2013, p.59), pudiendo ser una «propiedad simbólica multicultural, intercultural, cultural, etcétera» (Calaf, 2009, p.69), presentándonos la educación patrimonial también como una herramienta para favorecer la convivencia, el respeto a las diferencias culturales y la sociabilización, que, en última instancia, es el fin último de la educación. En este sentido, creemos que la definición que Martín y Cuenca (2015) establecen de educación patrimonial recoge los aspectos anteriores:

Disciplina responsable de analizar y desarrollar propuestas didácticas de carácter investigativo, transdisciplinar y sociocrítico, en el que el diseño y desarrollo de finalidades, contenidos y estrategias metodológicas propicien la construcción de valores identitarios, fomentando el respeto intercultural y el cambio social, y conduciendo a la formación de una ciudadanía socialmente comprometida. (p.38)

Hemos abordado el concepto del patrimonio en su dimensión histórica-artística, por la necesidad evidente de ceñirnos a una de sus múltiples facetas. Entre los motivos por los cuales nos decantamos por ésta, es su componente de historia evidenciada; el patrimonio como fuente primaria permite una aproximación científica al pasado, y no a través de criterios ideológicos como ha sido abordada en múltiples ocasiones (Santacana y Hernández, 2006), ya que es «aquello que queda visible de las concepciones ideológicas y estéticas del pasado» (Coma y Santacana, 2010, p.48). Creemos que es fundamental aprender a usar y conocer la historia, para comprender el pasado pero también reflexionar sobre el futuro, a través del acercamiento a «los significados que pueblan las creencias del presente para depurar los esquemas espontáneamente creados de comprender el mundo e ir logrando cotas de racionalidad contrastada con los demás» (Calaf, 2009, p. 40).

Por otra parte, las visitas a espacios patrimoniales invitan a la reflexión sobre el estado de conservación, protección, valores y normas, lo que implica un alto componente educativo y cívico (Estepa, Domínguez y Cuenca, 2001) así como aspectos actitudinales.

3.2. De museo mausoleo a museo educador. Breve historia del cambio en el paradigma de museo y la revalorización del patrimonio

Un museo, siguiendo la definición propuesta por el ICOM (Internacional Council of Museums) «es una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde el patrimonio material e inmaterial de la humanidad con fines de estudio, educación y recreo» (2007). Dicha descripción se ha visto modificada desde la creación de la organización en 1946, por los cambios en cuanto la función que dichas instituciones desarrollaron a lo largo de las últimas décadas, convirtiéndose en catalizadores de diversas actividades educativas (Huerta, 2010).

Debemos de remontarnos a la etapa postindustrial para encontrar los inicios de la revalorización del patrimonio, pues es en este momento cuando deja de ser éste para uso y disfrute exclusivo de la burguesía dando paso a la democratización del acceso a la cultura (Santacana y Hernández, 2006) teniendo el conocimiento un alto protagonismo, y sobre el que se fundamentan los nuevos conceptos de felicidad (Hernández y Rojo, 2012).

En este contexto, el patrimonio adquiere una situación ventajosa al ser éste “un fragmento de nuestro pasado que forma parte de nuestro presente” (Santacana y Hernández, 2006, p. 13), convirtiéndose así en nuestra historia evidenciada. Estos restos, bien sean objetos o edificaciones permiten conocer nuestro pasado histórico al que hace referencia a través de los relatos que éste mismo nos ha dejado (Santacana y Lloch, 2008). Aparece así, en el marco de la postmodernidad, una nueva «función para el museo, como lugar de ciudadanía, espacio al que el individuo acude con el deseo de conocer el patrimonio cultural y disfrutar de él» (Calaf, 2009, p.53).

Bajo esta nueva concepción del patrimonio, nacen los elementos descodificadores con el objetivo de hacer accesible el conocimiento a un mayor número de personas (Hernández, Martínez y Gil, 2012) que nos permitirán leer correctamente esos relatos antes mencionados. Ya que «cuando la gente carece de elementos descodificadores del patrimonio y de fórmulas para interpretarlos y conocerlo, se transforma su “poder evocador” en “poder agotador”; sin conocer las ideas que subyacen tras el patrimonio cultural, éste permanece ante nuestro ojos aletargado» (Coma y Santacana 2010, p. 17). En esta misma línea, Fontal (2014), también remarca la importancia de la mediación al asumir que los museos no son patrimonio ni contienen patrimonio, sino un potencial patrimonio, ya que sin la creación de puentes entre la institución y su público, no se puede educar.

A pesar de ello, todavía encontramos un sector reticente al cambio que, desde una perspectiva conservadora mantiene una serie de prejuicios en contra de la mediación, que Santacana y Hernández (2006) denominan como “cretinismo museográfico” y en el que «la

calidad del equipamiento (refiriéndose a una exposición, museo o espacio patrimonial) es inversamente proporcional a su capacidad comunicativa» (p.286).

3.2.1 Marco institucional. Iniciativas a nivel estatal e internacional

3.2.1.1 En el plano educación y museos

Esta visión renovada del museo, los convierte en lugares de encuentro e intercambio para la experimentación y la producción, la creación y el aprendizaje (Caride y Pose, 2012) aportando también una importante función social a través de actividades de integración o atención a la diversidad, haciendo de estos un agente socializador. En nuestro país, encontramos, impulsado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el Plan Museos+ Sociales (2015) que busca a través de 3 líneas de actuación la consecución del objetivo de un mayor compromiso e implicación social por parte de los museos, haciendo de éstos unas instituciones más accesibles, comprometidas, inclusivas y sostenibles. En un inicio, estaba formada por los 16 Museos dependientes de la Secretaria de Estado de Cultura (SEC), a la que se le han ido sumando otros de forma paulatina. A través de la web de dicho Plan se proporcionan una serie de recursos útiles tanto para los miembros de departamentos educativos de museos tales como *Early Learnin in Museum* (2012) como para docentes *Art Museum Teaching*.

Creemos que prueba de esta nueva función es la creación del comité CECA (Committe for Education and Cultural Action) en 1964 perteneciente al ICOM. Desde aquí se organizan conferencias anuales con el fin de analizar las necesidades del papel educativo de los museos así como la promoción de éste, a través de programas y la elaboración de documentos como “Mejores Prácticas”, con el objetivo de servir como herramienta para los proyectos educativos.

Así mismo, en la actualidad son pocos los museos que no cuentan con un departamento educativo y de acción cultural (DEAC) con el objetivo de desarrollar «actividades que facilitan la interpretación de los objetos expuestos a través de unas estrategias que se apoyan en teorías cognitivas actuales» (Calaf et al. 2015, p.21). Pese a ello, esto no es garantía de que las acciones impulsadas estén bien diseñadas, pues en algunas ocasiones, tal vez por una falta de experiencia en el desarrollo de este tipo de acciones, se puede caer en el error de diseñar situaciones de aprendizaje conocidas como clásicas, basadas en modelos transitivos (Asensio, 2015).

Volviendo de nuevo al ámbito nacional, señalamos la investigación ECPEME (Evaluación cualitativa de programas educativos en museos españoles) 2011 cuya finalidad es profundizar acerca del «funcionamiento y la incidencia educativa de los programas en museos de España» (ECPEME, 2011).

3.2.1.2. *En el ámbito de la educación patrimonial.*

En lo que respecta al ámbito de la educación patrimonial debemos destacar *El Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEyP, 2013) impulsado por el IPCE (Instituto del Patrimonio Cultural de España, 2008) con la anterior denominación ICRBC (Instituto de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, 1985), subdirección del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. El objetivo de dicho plan es «favorecer la investigación en materia de educación patrimonial, fomentar la innovación en didáctica del Patrimonio Cultural, potenciar la comunicación entre gestores culturales y educadores, así como impulsar la capacitación de ambos colectivos en la transmisión de valores patrimoniales» (PNEyP, 2013, p.1).*

Para su consecución, se trabaja en tres ámbitos de la educación: formal, no formal e informal a través de tres líneas de actuación: investigación en educación patrimonial e innovación en didáctica del Patrimonio; *formación de educadores, gestores y otros agentes culturales e investigadores en educación patrimonial y difusión de la educación patrimonial.* Así mismo se establecen una serie de criterios para las acciones desarrolladas en este marco tales como: *formación y especialización; interdisciplinariedad; flexibilidad; diversidad; participación e implicación social; sensibilización; rentabilidad y calidad.* (ECPEME, 201)

Ya con anterioridad e impulsado también por el IPCE, en el año 2010 nació el proyecto OEPE (Observatorio de Educación Patrimonial en España) promovido por Olaia Fontal que se ha obtenido financiación de dos proyectos I+D+i (*Observatorio de Educación Patrimonial en España. Análisis Integral del estado de la Educación Patrimonial en España 2010-2012 y La educación en España: consolidación, evaluación de programas e internacionalización del OEPE, 2013-2015*). El Observatorio permite «conocer, analizar y diagnosticar el estado de la educación patrimonial primero en el territorio nacional y, posteriormente, en el marco internacional.» (OEPE) Durante los cinco años de proyecto, se llevaron a cabo dos congresos, entre los que nos parece importante señalar el II congreso internacional de educación patrimonial (2014), tras el que se concluyó la necesidad de crear una red que conectase a personas e instituciones vinculadas a la educación patrimonial de diferentes lugares y ámbitos, la Red Internacional de Educación Patrimonial (RIEP/INHE). Ésta, se engloba también en el marco del PNEyP. El III Congreso se desarrollará en octubre de este año, 2016.

3.3 ¿Qué puede aportar a la escuela?

El patrimonio y las visitas a museos han pasado de ser para uso y disfrute de una minoría a considerarse como una institución encargada de la conservación y protección de los bienes patrimoniales (Martín, 2009) también educativa y al servicio de la ciudadanía. En este sentido, es importante que la escuela conecte con estos espacios, y se conforme un

tejido educativo entre el contexto formal y no formal. Según la clasificación tripartita de Trilla y cols. (en ámbitos formal, no formal e informal) vemos que ambos ámbitos, formal y no formal comparten un carácter intencional, llevado a cabo por agentes profesionales y procesos estructurados aunque no legislados (en Calaf y Fontal, 2010). Creemos necesario que elimine sus fronteras para «ofrecer al alumnado una formación integral que les permita comprender su entorno» (Calaf et al. 2015, p. 37) y no trabajando de forma aislada como ha venido sucediendo en numerosas ocasiones, puesto que, entre las funciones de la escuela está la transmisión del legado cultural e histórico (Domínguez, 2001) y no se puede delegar esta responsabilidad educativa de manera única en museos y espacios patrimoniales, si no que se debe de iniciar y concluir desde el propio aula tal y como apunta Hopper-Greenhill (1998) al afirmar que la visita al museo se compone de tres partes: antes, durante y después, siendo la central (durante) la única que se desarrolla en la institución. El trabajo previo puede ayudar a que se integre de forma exitosa las experiencias previas de los estudiantes con las generadas en el contexto del museo (Falk y Adalman, 2003).

En el mundo de la pedagogía, casi un siglo atrás, encontramos un importante número de defensores de la utilización de museos o visitas a monumentos con el objetivo de proporcionar un aprendizaje directo, tales como Decroly (1871-1932) o John Dewey (1859-1952) junto con otros representantes de la Escuela Nueva. Pero no es hasta la década de los 70 cuando se produce una verdadera sensibilización por la función didáctica de estas instituciones, constatándose a partir de los 80 como auténtico agente educativo. Dicho cambio se produce coincidiendo con una nueva concepción de la educación, (apareciendo el concepto de “educación permanente”) del desarrollo y del museo (Zabala y Galtés, 2006).

4. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación

4.1. Metodología

Para dar respuesta tanto a nuestra pregunta general de investigación ¿Cuál es la concepción predominante acerca del patrimonio histórico-artístico, en los maestros de educación primaria en activo de la ciudad de Santiago de Compostela? Como a las específicas:

- *¿Qué utilización hacen de los espacios patrimoniales e instituciones museísticas de la ciudad?*
- *¿Cuáles son los potenciales problemas de las visitas a museos?*
- *¿Qué tipo de estrategias emplean para trabajarlo con sus alumnos?*
- *¿Cuál es la finalidad de la enseñanza-aprendizaje del patrimonio H-A?*

Hemos diseñado el presente estudio con el objetivo de *conocer la idea que prevalece entre los maestros acerca del patrimonio histórico-artístico y el aprovechamiento que hacen de los museos*. Éste, puede ser concreto en los siguientes específicos:

- *Detectar las principales barreras, desde el punto de vista de los maestros, entre escuelas y museos.*
- *Conocer la finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del patrimonio.*

Para llevar éstos a cabo, la investigación se han utilizado técnicas cuantitativas y cualitativas, de manera que podemos atención en comprender aquellos datos que presenten una mayor frecuencia y que podemos tomar como referencia de tendencia, pero también se han analizado las unidades que componen el conjunto de forma individual, lo que permite extraer conclusiones en función del perfil del sujeto.

Para la consecución de los objetivos antes señalados, se utilizó como herramienta para la obtención de los datos un cuestionario con 13 preguntas (Anexo 1) autoadministrado e inclusivo: *maestros de educación primaria en activo de la ciudad*, por lo que la muestra ha sido incidental.

Tras la recopilación de los datos, estos fueron codificados en categorías centrales (Strauss, 1984) manteniendo como estructura el propio cuestionario para para poder ser descritos comparados y clasificados. Para facilitar dichas tareas, se utilizó el paquete estadístico SPSS 22 (*Statistical Package for the Social Science*).

Para analizar en profundidad la concepción del profesorado sobre el patrimonio se han tenido en cuenta las respuestas dadas a las preguntas 1 y 2 de manera conjunta, analizando la perspectiva acerca del patrimonio histórico artístico y nivel de apropiación simbólica, así como algunos elementos (contenidos, conexión con el entorno y finalidad) del proceso de enseñanza-aprendizaje del mismo. Para ello, se ha elaborado un sistema de categorías en base a esas dos categorías a partir de algunos de los estudios (Cuenca, 2003; Ferreras y Pérez, 2013; Martín y Cuenca, 2015) realizados por el grupo DESYM (Formación Inicial y Desarrollo Profesional de los profesores de Ciencias-Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas) de la Universidad de Huelva.

Cuadro 1. Sistema de categorías

Cate- gorías	Subcategorías	Variabes	Descriptoros	Nivel
I. CONCEPTO DE PATRIMONIO H.-A. Y NIVEL DE	1. Perspectiva acerca del patrimonio histórico-artístico	Excepcionalista	Valoración del patrimonio por su singularidad, rareza o escasez.	I
		Monumentalista	Grandiosidad, reconocido prestigio y espectacularidad.	I
		Estética	Belleza artística y estilística.	II
		Temporal	Carácter evolutivo-temporal	II
		Simbólica- Identitaria	Elementos simbólicos que caracterizan una sociedad.	

II. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL PATRIMONIO H.-A.	2. Escala de identidad. Nivel de apropiación simbólica-identitaria	Individual	Se reconoce el valor simbólico-identitario de elementos patrimoniales cercanos y directamente relacionados con el individuo por su experiencia personal.	I
		Social	Se reconoce el valor simbólico-identitario de elementos patrimoniales relativos a la cultura propia	II
		Poliidentidad	Se reconoce el valor simbólico-identitario de elementos patrimoniales relativos a la cultura propia o externos a ella	III
	3. Patrimonio H.A como recurso para el tratamiento de contenidos de tipo	Históricos	Reconocimiento del patrimonio H.A como fuente de conocimiento histórico	II
		Actitudinal	Contenidos sobre valores de índole patrimonial	III
	4. Escala de conexión con el entorno	Institucional	Museos e instituciones.	I
		Territorial	Entorno más cercano.	II
		Interterritorial		III
	5. Finalidad	Academicista-cultura	Conocimiento de hechos e informaciones de carácter cultural.	I
		Propagandística	Transmisión de información con intereses políticos, económicos, etcétera.	I
		Práctica-conservacionista	Aprendizaje de valores patrimoniales y reconocimiento de la importancia de su cuidado y conservación.	II
		Crítica	Formación de ciudadanos comprometidos, con actitud intervencionista, en el desarrollo sostenible en el ámbito patrimonial.	III

Elaborada a partir de Cuenca, 2003, Ferraras-Lista y Pérez, 2013, Martín y Cuenca, 2015. Universidad de Huelva, grupo DESYM

Los variables de cada una de las subcategorías se sustentan en una hipótesis de progresión en tres niveles¹ desarrollada por Cuenca (2003), de manera que los últimos niveles serán aquellos deseados para el desempeño docente en esta materia. De esta forma, se han tenido en cuenta el indicador más alto, es decir, si un sujeto muestra, por ejemplo, dentro de la variable perspectiva acerca del patrimonio histórico artístico, una perspectiva temporal, situada en un nivel II, aunque también señale aspectos excepcionalistas, nivel I, se le asignó la primera, por ser superior.

4.2. Desarrollo y aplicación de los instrumentos de obtención de datos

Como instrumento se utilizó un cuestionario en el que podemos distinguir dos bloques temáticos, de la primera a la octava pregunta encontramos cuestiones relacionadas con la concepción del profesorado, la metodología y visitas a espacios patrimoniales de la ciudad. En el segundo, que abarcaría de la novena a la decimotercera cuestión, se

¹

Primer nivel: menor nivel de complejidad y reflexión sobre el conocimiento didáctico del contenido.

Segundo nivel: nivel intermedio de complejidad y reflexión.

Tercer nivel: nivel de referencia en relación con el estado de complejidad y respecto al desarrollo del conocimiento didáctico del contenido.

formularon cuestiones específicas relativas a las visitas a museos (en la Tabla 1 Anexo 1 podemos ver los objetivos de cada una).

En cuanto a la tipología de las cuestiones encontramos cinco preguntas con respuesta abiertas, y ocho cerradas de elección única o múltiple así como de escala. Por último, se destina un espacio amplio para comentarios u otros aspectos que no fueron contemplados. También se recogen datos que nos permiten describir la muestra tales como el número de años en activo en dicha ciudad, el sexo o información sobre si imparten las clases de CCSS o Visual y Plástica.

Para dar respuesta a todas ellas, se estima que el tiempo necesario no supera los 4 minutos. Cabe destacar que pese a la brevedad del tiempo requerido, ha sido necesario desestimar 8 encuestas por estar incompletas en más de su 50%.

La manera de proceder para la obtención de los mismos fue la siguiente: en primer lugar se contactó por vía telefónica o e-mail informando de los objetivos del estudio así como el tratamiento que se haría posteriormente la información a los equipos directivos de 25 centros de educación primaria del área centro de la ciudad, para obtener un número suficiente de datos sobre el conjunto. (Siguiendo el directorio de centros de la Xunta de Galicia, en el área centro de Santiago de Compostela encontramos 33 de educación primaria de los cuales 4 son CEE Centro de Educación Especial y otros se encuentran una distancia considerable importante del centro, por lo que fueron descartados).

Cuando el centro autorizaba participar en el estudio se visitaba personalmente el colegio dejando al equipo directivo un número aproximado de copias en función de los maestros que allí trabajaban, que, posteriormente se pasarían a recoger una semana después. Dicho proceso fue realizado entre la primera semana de marzo y segunda semana de abril. (Se dispone en un calendario detallado del mismo).

Cabe destacar el bajo índice de respuesta obtenido, ya que de los 25 centros con los que se contactó se obtuvo respuesta de 15 de ellos, (6 rehusaron de participar en el estudio apelando a la falta de tiempo del profesorado, y en otros 4 se llegó a dejar los cuestionarios pero no se obtuvo ninguna respuesta) a pesar de los esfuerzos por paliar la mortandad, como las visitas posteriores a la fecha de recogida, para ver si había alguna respuestas. Señalamos tres posibles factores que influyen en la baja participación: por un lado la na excesiva carga de trabajo de los maestros de primaria, concretamente durante la fecha del trabajo de campo, ya que coincidía con la entrega de actas del segundo trimestre, por lo que se amplió el margen de recogida hasta pasados estos días; también el hecho de que estos centros compartan localización con la universidad gallega con mayor el mayor número de titulaciones en Ciencias de la Educación, creemos que puede hacer de estos la población diana de varios estudios, por cuestiones de cercanía, lo que posibilitaría la aparición de un

cierto cansancio en este colectivo; por último, que los aspectos relacionados con la educación patrimonial no se encuentren entre las prioridades de los maestros, y que, de ser éste el motivo, serían un importante indicador de una escasa sensibilidad hacia la cuestión.

Para paliar el escaso número de respuestas, también se asistió al curso “Aprendizaje activo para el éxito escolar” organizado por el CAFI (Centro Autonómico de Formación e Innovación) y en el que se siguió el mismo criterio selectivo “maestros de educación primaria en activo en el área centro de la ciudad”.

4.3 Muestra

El tamaño muestral es de ochenta y un sujetos; docentes en activo en Santiago de Compostela, mujeres, en su mayoría (84,6%) y hombres (15,4%) (Gráfico 1 Anexo 2), de los cuales, 71 corresponden a maestros de quince colegios de titularidad tanto pública (6 centros) como privada-concertada (9), observando una participación considerablemente superior en el segundo grupo (Gráfico 2 Anexo 2). Los diez que restan pertenecen a docentes, también de la ciudad, que asistieron al curso “Aprendizaje activo para el éxito escolar” organizado por el CAFI (Centro Autonómico de Formación e Innovación)

En lo que respecta al número de años de docencia en Santiago de Compostela, la media de nuestra muestra es de 10 años, aunque es preciso señalar la amplitud del rango, pues abarca desde 35 años hasta 1 (Tabla 2 Anexo 2), siendo este último el año con mayor frecuencia, (16,7%) seguido de 5 y 8 (ambos con un 10%).

5. Discusión de los datos y resultados

A continuación presentamos los resultados a partir del análisis crítico de los datos obtenidos. Para ello, hemos mantenido la estructura del propio cuestionario, describiendo y presentando conclusiones de manera sintetizada de cada uno de los apartados.

Palabras asociadas al concepto de patrimonio histórico-artístico

El patrimonio parece ser una de esas realidades que ha alcanzado entidad social, que ha adquirido peso a lo largo de la historia y que se presenta como uno de los grandes ámbitos que definen nuestra cultura. Pero lo cierto es que el consenso desaparece cuando se trata de inventariarlo, de delimitarlo o incluso de conocerlo. (Fontal 2003, p. 23)

Tal es la variedad que encontramos un total de 70 términos diferentes (tabla 3 Anexo 3), a pesar de habernos limitado en el estudio únicamente al patrimonio histórico-artístico. Entre los vocablos que el profesorado vincula con este concepto, tienen una prevalencia mayor de 10, «cultura», palabra que se repite en cerca de la mitad de los encuestados (39 ocasiones); seguido de «arte» con una prevalencia de 22; «historia», reiterada en 20 ocasiones; «monumentos», en 14 ocasiones; palabras vinculadas a la necesidad del

mantenimiento en buen estado de los bienes tales como «conservación», «cuidado» o «protección»; también encontramos referencia a las instituciones museísticas (frecuencia 11) e indicios de visiones monumentalistas del patrimonio a través de los términos «riqueza», «orgullo» y «valor» (Figura 1 Anexo 3).

Nos parece importante destacar que solamente en dos casos se vincula al patrimonio con la actualidad a través de los términos «hoy» o «presente». Por el contrario, se pone de manifiesto en numerosas ocasiones que se trata de un legado cultural y artístico, (dentro de éste se hace referencia a las artes espaciales mayoritariamente, con 51 alusiones; solamente en 3 ocasiones se habla de artes temporales como la música y en una ocasión a aquellas espacio-temporales) cuyo valor reside en la antigüedad del bien. En esta misma línea, son numerosas las referencias a aspectos identitarios de la sociedad a través de términos como «antepasados», «herencia», «tradición» o «pueblo», entre otras, aunque la palabra «identidad» explícitamente solamente se menciona en una ocasión. (Tabla 4 Anexo 3)

Por último, resulta llamativo que en ningún caso se haga alusión a la UNESCO, dado que es el organismo internacional referente en esta materia, tanto en iniciativas para su conservación y protección como por la Lista de Patrimonio Mundial (1972), que cabría esperar que fuese mencionada por aquellas personas con una concepción del patrimonio más excepcionalistas o monumentalistas.

Importancia que tiene el patrimonio en la educación del alumnado de primaria

En términos generales se observa una estimación alta acerca del valor educativo del patrimonio, aunque más de un tercio (31 de los encuestados) no aportan argumentos que justifiquen esa respuesta, lo que nos lleva a pensar que se puede tratar de posturas poco comprometidas o incluso a cuestionar la veracidad de la misma. (Tabla 5 Anexo 3)

Entre los que especifican esa importancia encontramos que el valor como fuente de conocimiento de pasado o histórica es la más presente, (24 de 81). De los 18 casos en los que se apunta al patrimonio histórico artístico como fuente de conocimiento histórica, resulta llamativo que en 14 de ellos se haga referencia al conocimiento exclusivo de la comunidad o sociedad a la que pertenece el alumnado, mientras que en los 3 restantes se hace uso del genérico, de manera que incide en el patrimonio como manera de acercarnos al conocimiento de cualquier cultura, independientemente de su proximidad a la propia. Y solamente en uno caso se hace alusión a los beneficios de la utilización del patrimonio para «el diálogo intercultural» (ID20).

Por otra parte también encontramos argumentos como la curiosidad y el interés (en 5 ocasiones) que genera en el alumnado trabajar sobre éste, así como el aprendizaje de los valores patrimoniales.

Para poder obtener una visión más profunda acerca de la concepción del profesor sobre el patrimonio se han tenido en cuenta las respuestas dadas a las anteriores cuestiones en conjunto. Analizamos para ello la perspectiva acerca del patrimonio histórico-artístico y nivel de apropiación simbólica, así como algunos elementos (contenidos, conexión con el entorno y finalidad) del proceso de enseñanza-aprendizaje del mismo. Cabe destacar que, al tratarse de cuestiones abiertas, no en todas las respuestas se han obtenido datos suficientes para poder ser clasificadas en cada una de las subcategorías. Creemos que este aspecto también aporta información importante, por lo que destacaremos el número de valores perdidos en cada uno de los ítems.

Perspectiva acerca del patrimonio H-A (N perdidos, 19) (Gráfico3 Anexo 3)

Los resultados presentan el predominio de una perspectiva temporal, (cerca la mitad de las respuestas, con una frecuencia de 29) como muestras las siguientes respuestas «herencia cultural-legado-historia permite conocer el pasado de la comunidad» (ID8); «muestra el origen de nuestra cultura» (ID 26) o «cultura-historia, nos permite conocer nuestra historia» (ID 81).

Le sigue una perspectiva excepcionalista (17 de 62) en la que hemos situado respuestas como «edificio-monumentos-obras-esculturas-importante» (ID 29), o «obras-arte-objetos-documentos» (ID 70), es decir, aquellas en las que se manifiesta la valoración en función de la singularidad. También en este nivel inicial, encontramos la perspectiva monumentalista (20 de 62), que en ocasiones resulta complejo de diferencias de la anterior. En ésta la valoración se hace en función de la grandiosidad y prestigio, por ejemplo, «edificación-objetos de valor» (ID ,32) o «bienes-interés internacional» (ID 78).

En cuanto al nivel superior o deseable, la visión simbólica-identitaria, solamente se manifiesta en 5 ocasiones, y dentro de estos casos podemos establecer una distinción en función del nivel de apropiación simbólica. Encontramos dos casos en los que se reconoce el valor de los elementos de la propia cultura. Como ejemplo señalamos la interesante aportación de ID 73 «conservación-valoración-resignificación», y para el que considera que al patrimonio H-A «hay que acercarse a él de manera crítica como fruto de una construcción socio-histórica, para así comprender el presente».

En una ocasión, se manifiesta a nivel individual, en tanto se valora aquellos elementos cercanos: «cultura-pueblo- permite conocer las raíces, costumbres, celebraciones de nuestro pueblo» (ID7).

Por otra parte, otro sujeto se sitúa en el nivel poliidentitario, ya que reconoce el valor tanto de la propia cultura como la externa, como pone de expresa en la siguiente afirmación respecto a la importancia del mismo «permite el diálogo intercultural» (ID 20).

Patrimonio H-A como recurso para el tratamiento de contenidos de tipo (N perdidos, 58) (Gráfico 4 Anexo 3)

En cuanto a los contenidos trabajados, en su mayoría son históricos (16 de 25), como cabe esperar teniendo en cuenta que la perspectiva dominante es temporal. También se hace alusión en 7 ocasiones a los valores patrimoniales, es decir, contenidos actitudinales. En estos últimos, en cuatro ocasiones se observan posiciones cercanas a la línea de progresión de Fontal (2003) tales como «conocer para valorar y sentirlo suyo para respetarlo» (ID 13) «conocerlo, valorarlo, sentirlo nuestro y cuidarlo (ID 14) «conocerlo para valorarlo y protegerlo» (ID 16)

Escala de conexión con el entorno (N perdidos, 60) (Gráfico 5 Anexo 3)

En lo que respecta a la conexión con el entorno, en más de la mitad de las respuestas se hace a nivel institucional, haciendo referencia a museos o bibliotecas (13 de 21) seguido de la territorial (6 de 21), entre las que citamos como ejemplos «pueblo» (ID 7), «comunidad» (ID8) o «nuestra ciudad» (ID 28), y en dos ocasiones se alude a la conexión interterritorial.

Finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (N perdidos, 59) (Gráfico 6 Anexo 3)

Por último, la finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje es en cerca de la mitad de las respuestas obtenidas, academicista-cultural (10 de 22) entre las que citamos las siguientes respuestas a modo de ejemplo: «conocer la importancia del patrimonio» (ID 24), «importante conocer nuestro patrimonio» (ID 50), «conocer la cultura del país en el que viven» (ID 80).

También observamos posturas vinculadas a una finalidad práctica-conservacionista como vimos en ejemplos de anteriores variables. Pero es importante manifestar que solamente en 3 ocasiones, la finalidad es explícitamente crítica como comenta ID 41, «conocer el pasado contribuye a un mejor presente y a proyectar el futuro deseable» o ID 73, antes analizado, para el que había que llegarse al patrimonio de manera crítica.

Importancia personal del patrimonio y frecuencia de visitas a museos y espacios patrimoniales

Casi las tres cuartas partes de los encuestados (74,1%) consideran la enseñanza del patrimonio como fundamental o muy importante, mientras que el 25,9% restante dicen que es importante (Gráfico 7 Anexo 3). Sin embargo, pocos visitan museos o espacios patrimoniales habitualmente (7,4%), sí dicen hacerlo con bastante frecuencia casi la mitad de los encuestados (44,4%), y un 45,7% algunas veces, mientras que solamente el 2,5% acude casi nunca (Gráfico 8 Anexo 3).

Observamos una destacada significatividad entre la importancia que se le otorga y los hábitos de ocio de los maestros (hallada a través de correlación de Pearson, ver tabla 6

Anexo 3). Los datos nos muestran que encontramos con frecuencia una consideración fundamental de la enseñanza junto con visitas bastantes frecuentes (37%), por lo que existe bastante correlación, por el contrario, un elevado número de maestros lo consideran fundamental pero dicen ir sólo algunas veces, hablamos del 32,1% de los casos, lo que muestra una discrepancia significativa. Por orden de frecuencia, encontramos la combinación “valoración: importante y frecuencia de visita: algunas veces” que supone el 16% del total. Solamente en 6 ocasiones (7,4%) se trata de un aspecto fundamental y se realizan visitas habitualmente, es preciso tener en cuenta que estos casos coinciden con aquellos que presentaban una perspectiva simbólica-identitaria del concepto así como una finalidad crítica del proceso de E-A. Por último, el patrimonio se considera importante y el maestro dice realizar visitas con bastante frecuencia en 4 casos (4,9%) y en 2 ocasiones (2,5%) casi nunca acude (Gráfico 9 Anexo 3).

Cómo se trabaja el patrimonio con el alumnado

Nos interesamos por conocer con qué frecuencia y de qué manera hacen referencia al tema, especialmente si solamente se apoyan en libro de texto, ya que éste, como concluía la investigación de Ferreras y Jiménez (2013), transmite una visión simple sin llegar a una finalidad crítica.

Cerca de la mitad de los maestros encuestados se refieren al patrimonio cuando aparece en el tema que se trabaja en el aula (37 de 80), un 21,3% hace referencias a éste cuando aparece en el libro de texto y lo complementa con otros materiales, y solamente en el 5% de los casos (4 de 80) se refiere a él tal y como aparece en el libro (Gráfico 10 Anexo 3).

Es destacable el elevado porcentaje de maestros que dicen trabajar habitualmente con el patrimonio, más de la cuarta parte (22 de 80) y entre los que solamente 1 se situaba en la perspectiva simbólica identitaria, mientras que 7 de ellos comparten una perspectiva excepcionalista o monumentalista.

Este aspecto nos lleva a poner en tela de juicio la fiabilidad de la respuesta dada en este último aspecto, y, en caso de ser cierta, cabría cuestionarnos cuál es la finalidad que persiguen estos profesores al trabajar habitualmente con el patrimonio.

Visitas con los alumnos a museos o monumentos de la ciudad en los dos últimos años

Se constata por una amplia mayoría (88,6%) que los maestros encuestados han visitado museos o monumentos de la ciudad en los últimos dos años con sus alumnos. Solamente en 11 casos no ha sido posible por motivos de tiempo en 5 de ellos, problemas con el transporte en una ocasión, los costes en general en 4, y en otra ocasión por ser

alumnado de primer curso de primaria. Este último motivo parece poner de manifiesto que resulta difícil trabajar con el alumnado de menor edad o tal vez, como nos indican las respuestas a otras cuestiones, puede deberse a que desde la perspectiva de algunos maestros, el personal educador de los museos no están preparados para el público más infantil. Esta preocupación por la capacidad pedagógica por parte de este sector ha sido objeto de estudio por Martín y Cuenca (2011) quienes corroboraron la falta de formación en didáctica de éste colectivo. Otro comentario dice que el motivo es “la falta de adaptación para los alumnos con movilidad reducida”, lo que sin duda, debería de estar solventado, en tanto los museos deben de estar abiertos a toda la comunidad y atender a sus necesidades.

También maestros que sí han realizado visitas dicen que el transporte (en 4 ocasiones), las dificultades temporales, (en 2 ocasiones) o los costes en general son motivos por los cuales no se realizó la visita, lo que nos indica que tenían la intención de realizar otra visita, pero que, por estos inconvenientes, no se pudo llevar a cabo.

En lo que respecta a la iniciativa de las salidas, en 36 de los 71, se trata de propuestas de los maestros (50,7%), seguido de la propuesta desde los centros (en 26 de 71 casos) y solamente en nueve casos se realizó tras el contacto del museo con el propio colegio (Gráfico 11 Anexo 3).

En lo referente a la utilidad didáctica que se hace de la visita, entendemos que esta depende de la ocasión o incluso de la tipología del museo, dado que los encuestados han considerado pertinente que se tratase de una pregunta multirrespuesta (Tabla 7 Anexo 3). Pese a ello, tras contabilizar la prevalencia podemos afirmar que mayoritariamente (60 de 101), se concibe de forma complementaria a lo trabajado en el aula. Ya con un porcentaje significativamente menor, del 23,8% (24 de 101), se concibe la visita de manera independiente al tema que se está trabajando en el aula, pero la maestra o el maestro consideran que tiene un alto valor educativo para el alumnado. Es preciso señalar que en gran parte de los casos en lo que se realiza de forma independiente coincide con el setenta por cierto de los casos en los que el museo contactó con el centro. Por último, sólo en 17 de los casos se ve la visita como un recurso para iniciar un nuevo tema.

Percepción acerca de las ventajas y limitaciones del aprendizaje en los museos

En esta cuestión encontramos respuestas similares a algunas de las aportadas a la segunda cuestión, en la que se preguntaba por la importancia del patrimonio en la educación primaria.

Sin duda alguna, entre las ventajas de las visitas a estas instituciones, más de la mitad de los encuestados coinciden en señalar la posibilidad de la observación in situ (frecuencia de 53) También manifiestan que estos contextos de aprendizaje aporta una

mayor motivación (f.8), tal vez por su componente lúdico (f.5) lo que ayuda a superar la idea del el aula es el único espacio de aprendizaje (f.7). Por otra parte dicen que permite ampliar conocimientos (f.9) y el alumnado recibe nueva información (f.5). También se hace alusión a aspectos actitudinales, como a los valores de índole patrimonial como el respeto y la conservación por éste en 6 ocasiones, así como la posibilidad de trabajar las normas de comportamiento en estos contextos (f. 3). Por otra parte, solamente en 2 ocasiones se hace alusión a los sentimientos y emociones que genera y en otros 2 al sentido crítico que despierta (Tabla 8 Anexo 3).

En lo que respecta a la cuestión acerca de las dificultades nos referíamos a las carencias, si las hubiese, encuentran en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde los museos, como la falta de adaptación a la edad del alumnado, mencionado en 9 ocasiones, o la falta de interactividad en el discurso expositivo, señalado por 3 docentes. Sin embargo, encontramos que las mayores dificultades son de tipo organizativas y económicas como observamos. (Tabla 9 Anexo 3)

Por último, nos parece destacable el siguiente comentario de ID 52 para quien la mayor dificultad es presentar la salida a su alumnado de manera atractiva «Desconocimiento como maestra de cómo plantear la visita de forma motivadora para el alumnado». Este docente no realizó en los últimos dos años ninguna salida con sus alumnos, sin embargo, dice visitar con bastante frecuencia en su tiempo libre.

El papel del docente durante la visita

En numerosas ocasiones, es posible detectar cómo el maestro pasa a un segundo plano a su llegada al museo. Huerta (2010) hace esta afirmación para los museos de arte, por motivos de inseguridad ante la complejidad del discurso expositivo. Con nuestra pregunta 12, analizamos si esta tendencia se mantiene en otro tipo de museos y si este papel secundario o incluso de invisibilidad es confortable para el maestro.

En las casi tres cuartas partes de los casos (72,3%) el profesorado se define como oyente, “vigilante del alumnado”, con un papel secundario, pasivo, o mero observador, de los cuales un importante número (37 de 47) (Gráfico 12 Anexo 3) afirman sentirse cómodos de esta manera y no muestran indicios de que quieran un cambio en la situación, a través de comentarios como “está bien así”. El 22,2% de estos casos encontramos comentarios en los que se pone de manifiesto que ésta debe ser su función una vez entren en la institución, dejando el peso de la actividad en los guías o educadores; «sujeto pasivo, ya que los monitores llevan la actividad. Me sentí cómodo porque pienso que mi función es ésta» (ID 28) o “acompañando al alumnado, entiendo que éste debe ser mi papel (ID 54). Un 15,4% reivindica un papel más participativo, que coincide, con aquellos sujetos con una concepción

del patrimonio de tipo simbólica-identitario. En alguna ocasión se menciona que el grado de comodidad es proporcional al dominio de los contenidos, como manifiesta ID 76: «me siento cómoda siempre y cuando domine y conozca bien lo que vamos a visitar».

Solamente en 10 de las 57 casos analizados, el profesorado tuvo un papel fue activo. Es preciso señalar que no todos ven este rol como el positivo o deseable para el maestro dentro del museo. Encontramos así la postura de ID 49, quién aunque encontramos un caso en el que éste produce incomodidad: «preferiría no tener que intervenir, pero no suelen estar preparados para el público infantil los guías» (ID 49)

Por otra parte, se encuentran respuestas que se refieren a que es el alumnado el que tiene que ser más participativo a lo largo de la visita.

En lo que respecta a la tipología del museo, no es posible afirmar si el papel es más activo o menos dependiendo de si éste es de arte, historia o ciencias naturales. Tampoco si el maestro es quién imparte las clases de plástica o no, lo que resulta llamativo, ya que cabría esperar que tuviesen una mayor seguridad en los museos de arte, lo que les llevaría a adoptar un rol más activo (Tabla 9 Anexo 3). Pero, por el contrario, como comentamos, sí se observa una correlación (del 100% de los casos) entre los sujetos cuya concepción del patrimonio alcanza el nivel superior y la reivindicación de una mayor participación en la visita, en el caso de no tenerla.

Por último, es preciso destacar que sólo en el 5 de las 67 respuestas obtenidas, se da el nombre del museo visitado.

Aspectos relacionados con la visita a museos que suponen una mayor dificultad

Basándonos en las aportaciones de Huerta y de la Calle (2008), Huerta (2010), de la Iglesia y Roselló (2013) y Sanchez-Mora (2013), quiénes analizaron la relación entre museo y escuela, hemos seleccionado los siguientes cinco aspectos ligados a las visitas: transporte, el contacto con la institución, la conexión entre los contenidos curriculares y la visita, el trabajo previo a la visita, y el trabajo posterior (Tabla 10 Anexo 3). En función de la puntuación otorgada en base a la dificultad de cada una podemos señalar que el transporte se percibe como el aspecto que supone un mayor inconveniente, (media de 2,79 y mediana de 3) aunque encontramos algunas discrepancias si analizamos los resultados en detalle. Así pues, un 24,3% puntúa la dificultad con un 3, seguido del 23,0% que lo hace con un 5, y un 15,38% con un 4. En el otro extremo, con 0 puntos, encontramos al 20,5%. En vistas de este resultado, se ha analizado si las respuestas pertenecen al conjunto de docentes de los mismos centros, lo que podría explicar esa baja puntuación otorgada, pero lo cierto es que no se observa ninguna tendencia y parece ser más bien una percepción personal (Gráfico 13 Anexo 3).

En lo que respecta al segundo aspecto que presenta mayor dificultad encontramos el hecho de establecer conexiones entre los contenidos curriculares y la visita (media 2,26, mediana 2). Con mayor frecuencia se puntúa con cifras iguales a dos (el 29,6% de los casos) o menores, como 1 (12,3%) y 0 (16,0%). Por otra parte, se le otorga una puntuación de 3 en el 23,5%, de 4 en el 8,6% y de 5 y más alta, en el 9,8% de los casos (Gráfico 14 Anexo 3).

En cuanto al trabajo previo a la visita, encontramos una casuística bastante similar, la media obtenida es del 2,06 y la mediana de 2. En una amplia mayoría se puntúa con 2, (29,6%), 1 (22,2%) y 0 (14,8%), mientras que con puntuación es igual a tres en el 13,5% y superior con 4 en el 14,8% o 5 sólo el 4,9% de las respuestas (Gráfico 15 Anexo 3).

Para el trabajo posterior la frecuencia de puntuación máxima aumenta considerablemente hasta suponer el 10% del total, mientras que la puntuación de 4 desciende hasta el 7,5% la frecuencia de 3 prácticamente se mantiene con un 13,7%. Por lo que más de la mitad no considera que tiene un dificultad de entre 0 y 2 puntos. Concretamente el 18,7% no creen que tenga ninguna dificultad, el 27,5% le otorga un 1 y el 22,5% lo puntúa con un 2 (Gráfico 16 Anexo 3).

Por último, encontramos el contacto con la institución, que parece ser el aspecto en el que se encuentran menores obstáculos, ya que el 34,6% lo puntúan con un 0. A pesar de ello, para un 19,23% supone un 4 en esa escala de dificultades, para un 6,4% un 5, y para el 11,5% un 3 (Gráfico 17 Anexo 3).

De los datos se infiere una importante heterogeneidad de respuestas, en función de criterios más bien de tipo personal, ya que no ha sido posible establecer una correlación entre la concepción del patrimonio, ni el número de años de docencia, pues llegamos a pensar que tal vez la experiencia influiría en la capacidad resolutoria de estos aspectos, ni tampoco las puntuaciones otorgadas a los diferentes cuestiones.

Tal vez para solventar dicho problema hubiese resultado útil solicitar que se ordenasen de 1 a 5 los distintos aspectos en lugar de puntuarlos de manera independiente.

Observaciones finales

Solamente 8 de los encuestados considera pertinente aportar algún comentario a mayores, de los cuales 4 coinciden en el coste de la entrada como una de las barreras, aspecto que no hemos contemplado en la última tabla, y que hace que tengan que reducir el número de visitas a lo largo del año, no pudiendo hacer todas aquellas salidas que les gustasen, lo que lleva, según ID 26 a “desaprovechar los recursos del entorno”

Por otra parte, tres afirman que estas instituciones deberían de ofrecer visitas adaptadas específicamente a cada una de las edades, como comenta ID 14, «muchas veces no

ofreces visitas para los más pequeños» o ID 25 «algunos no tienen una propuesta adaptada a niños de 6 a 12 años, por lo que deberían mejorar en este aspecto».

Por último, ID 19 menciona que «los museos deberán de proporcionar actividades previas y posteriores para complementar el trabajo en el aula» en lo que coinciden también tres comentarios aportados en la cuestión previa, concretamente tres de los cuales les adjudican una puntuación elevada a la dificultad del trabajo previo o posterior.

5.1 Algunas consideraciones

Tras el análisis de los datos obtenidos consideramos que algunas de las respuestas cerradas no reflejan la postura real del maestro respecto al tema, ya que se detectan divergencias notables al cotejarlas con las respuestas a las cuestiones abiertas en las que manifiestan de forma espontánea lo que piensan.

Por tanto, para ganar en calidad de las aportaciones deberíamos de aumentar el número de preguntas abiertas, aunque en un principio, deseamos esta posibilidad en beneficio de aquellas que supusiesen un menor coste de tiempo y esfuerzo para el encuestado, conscientes de las dificultades de que los maestros dediquen mucho tiempo a responder un cuestionario más extenso, y pese al cual el índice de participación fue bastante bajo para el número de sujetos al que se les hizo llegar el cuestionario, por lo que, de ser éste más elaborado, la muestra final podría verse todavía más reducida,, aunque hubiésemos ganado en aportaciones más completas.

Por otra parte, la pregunta acerca de las dificultades que tienen los museos para complementar el aprendizaje en el aula, que corresponde con la nº 11, el espacio para la respuesta se encuentra fracturado por el cambio de hoja, lo que pudo motivar que más de la mitad de los encuestados no la contestasen.

En cuanto al uso del SPSS es preciso destacar que éste ha sido parcial y poco relevante para el estudio, en tanto que la muestra obtenida, muy reducida, condiciona que los datos sean significativos estadísticamente.

6. Conclusiones

La mayor parte de los maestros asumen un concepto del patrimonio de tipo histórico, seguido de concepciones monumentalistas y excepcionalistas, siendo anecdóticos los casos en los que se hace desde una postura simbólica-identitaria. En base a ello, podemos suponer que para la mayoría, la finalidad de la enseñanza-aprendizaje es academicista-cultural.

Por otra parte, los encuestados consideran el patrimonio como muy importante o fundamental tanto desde el punto de vista personal, como para la educación del alumnado,

sin embargo, es posible identificar algunas contradicciones con respecto a la utilización que hacen de los espacios patrimoniales.

Para trabajar la materia con sus alumnos, por lo general se decantan por hacer alusión al tema cuando aparece en el libro de texto y complementarlo con otros materiales. En lo que respecta a las visitas a museos, señalan como punto fuerte de estas instituciones la posibilidad que brinda a los alumnos de observación in situ. En estos espacios, el profesorado se sitúa en un segundo plano, aunque no manifiestan su descontento con este papel, a excepción de aquellos que presentan una concepción acerca del patrimonio simbólica-identitaria, es decir, el nivel entendido como deseable, y creemos que se debe a la mayor sensibilidad por el tema y una postura más comprometida.

Por último, vinculado a las dificultades, resulta difícil señalar un determinado aspecto como el más problemático, ya que se observan amplias discrepancias entre sujetos, que nos lleva a pensar que se trata de un tema bastante subjetivo y personal. Aunque bien es cierto que mucho coinciden en identificar el coste de la entrada como elemento condicionante del número de visitas que se realizan a lo largo del año, frente a lo que defienden la gratuidad de la misma, al menos, para los centros de la ciudad.

Con todo ello, se confirma nuestra hipótesis inicial en la que partíamos del supuesto de que la visión acerca del patrimonio histórico-artístico predominante en el profesorado de primaria simplista y en función de su grandiosidad, escasez o valor histórico. Esta concepción impide un aprovechamiento más rico del potencial educativo, por lo que creemos que es necesario trabajar en la formación del profesorado en materia de educación patrimonial, ya que se constata que un nivel superior de concepción, conllevan una mejor utilización de los espacios patrimoniales así como una finalidad crítica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

7. Bibliografía

- Asensio, M. (2015). El aprendizaje natural, la mejor vía de acercarse al patrimonio. *Educatio Siglo XXI*. 33 (1), 55-82.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Editorial GEDISA.
- Calaf, R. (2009). *Didáctica del patrimonio. Epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: Trea.
- Calaf, R. y Fontal, O. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Síntesis.
- Calaf, R., Suárez, M.A. y Gutiérrez, S. (2015) *La evaluación de la acción cultural en museos*. Gijón: Trea.
- Caride, J.A y Pose, M. (2012). Los museos como pedagogía social o la necesidad de cambiar la mirada cívica y cultural. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*. 22, 141-160.
- Coma, L. y Santacana, J. (2010). *Ciudad educadora y patrimonio: coobook of heritage*. Gijón: Trea,
- Cuenca, J.M. (2003) Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*. 2, 37-45.
- Cuenca, J.M. (2014) El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*. 19, 76-96.
- De la Iglesia, B. y Roselló, M.R. (2013) Identificación de las barreras de acceso a la información, a la participación y al aprendizaje en el Museo Es Baluard. *Arte, Individuo y Sociedad*. 26 (1), 21-38
- Domínguez, C. (2001). Museo y ciudad: una propuesta didáctica sobre el conocimiento del medio en la formación inicial de maestros. In *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 13-56). Universidad de Huelva.
- ECPEME (2011) Evaluación cualitativa de programas educativos en museos españoles. Consultado el [5-4-2016] en <http://ecpeme.com/>
- Estepa, E. y Domínguez, C. Cuenca, J.M (eds.) (2001) Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Huelva: Universidad de Huelva
- Falk, J. H. y Adelman, L. M. (2003). Investigating the impact of prior knowledge and interest on aquarium visitor learning. *Journal of Research in Science Teaching*. 40 (2), 163-176.
- Ferreras, M. y Jiménez, R. (2013) ¿Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria? *Revista de Educació.*, (361), 591-618.

- Fontal, O. (2014) Ideas que promueven la búsqueda de nuevas prácticas educativas. Ponencia Educa Thyssen: Educa+ encuentro de educación y museos <https://youtu.be/KFvnOWNexo4>
- Fontal, O. e Ibañez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*. 33 (1), 15-32.
- Fontal, O., Coca, P., Olalla, R., y Sánchez, A. (2009). Museos de arte y educación: miradas caleidoscópicas. En *Mentes sensibles: investigar en educación y museos* Eds. Huerta, R. y de la Calle, R. (pp. 23-45). Universitat de Valencia.
- Fontal, O. (2013). Estirando hasta dar la vuelta al concepto de patrimonio. En *La educación patrimonial: Del patrimonio a las personas/* coord. Olaia Fontal (9-22). Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2013) El patrimonio en la escuela: más allá del patrimonio como contenido curricular. En *La educación patrimonial: Del patrimonio a las personas/* coord. Olaia Fontal (23-44). Gijón Trea.
- Fontal, O. (2016) El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*. 28 (1) 105-120.
- HernándezCardona, F.X. y Rojo, M.C. (2012) Patrimonios emergentes y arqueología. En Francesc Xavier Hernández Cardona, María del Carmen Rojo Ariza (cords.) *Museografía didáctica e interpretacion de espacios arqueológicos* (pp.17-35) Gijón: Trea.
- HernándezCardona, F.X , Martínez y Rojo, M.C. (2012) Los límites de la interactividad. En Joan Santaca Mestre y Carolina Martín Piñol (coords.) *Manual de museografía interactiva* (pp. 575-612) Gijón: Trea.
- Hopper-Greenhill, E. (1998) *Los museos y sus visitantes*, Gijon: Trea.
- Huerta, R. (2010). *Maestros y Museos. Educar desde la invisibilidad*. València: PUV Publicacions de la Universitat de València.
- (2010) Maestros, museos y artes visuales. Construyendo un imaginario educativo. *Arte, individuo y sociedad*. 23 (1), 55-72.
- Huerta, R., y de la Calle, R. (2008). Estrategias y colaboraciones. En Ricard Huerta y Ramón de la Calle (eds.) *Mentes sensibles: investigar en educación y museos* (pp. 9-20). València: PUV Publicacions de la Universitat de València.
- ICOM, Comité Internacional de Museo 1946 Consultado el [20-04-16] en <http://icom.museum/>
- (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 33 (1), 33-54.

- ICOM (1946) CECA, Committe for Education and Cultural Action. Consultado el [15-04-16] en <http://ceca.icom.museum/>
- Ibañez, A. Fontal, O. y Cuenca J.M (2015) Actualidad y tendencias en Educación Patrimonial. *Educacio Siglo XXI*, 33 (1), 11-14.
- IPCE (2008) Instituto de patrimonio cultural de España. Consultado el [20-04-16] en <http://ipce.mcu.es/index.html>
- LOMCE: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE nº 295 de 10/12/2013, páginas 97858 a 97921)
- Martín, C. (2009) Los centros de interpretación: urgencia o moda. *Hermes: revista de museografía*, 1, 50-59.
- Martín, M. y Cuenca, J.M. (2011) La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en los museos: la perspectiva de los gestores. *Psicodidáctica*. 16 (1), 92-122.
- MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte): *Plan Museos+ Sociales* <http://www.mecd.gob.es/dms/microsites/cultura/museos/museosmassociales/presentacion/plan-museos-soc.pdf>
- MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte): *Acceso a la web institucional de museos. Subdirección General de Museos Estatales-* <http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/museos.html>
- O E P E (Observatorio de Educación Patrimonial en España) Consultado el [13-05-16] en <http://www.oepe.es/>
- Pérez, S. (2013). Interpatrimonios: relaciones e interrelaciones en/con la educación patrimonial. En Olaia Fontal (coord.) *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas* (pp. 57-72). Gijón: Trea
- PNEyP (2013) PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN Y PATRIMONIO Consultado el [27-04-16] en <http://ipce.mcu.es/pdfs/PNEducPatrimonio.pdf>
- Sánchez-Mora, M. D. C. (2013). La relación Museo-Escuela: tres décadas de investigación educativa. En C. Aguirre Ríos (ed.). *El Museo y la Escuela, conversaciones de complemento*. Sello Explora-Parque Explora, Medellín, Colombia, (pp. 9-23)
- Santacana, J. y Hernández Cardona, F. X. (2006), *Museografía Crítica*, Gijón: Trea.
- Santacana, J. y John, N. (2008). *Museo lo cal: la cenicienta de la cultura*. Gijón: Trea.
- Santacana J. y Martínez, T (2013). Patrimonio, Identidad y educación: una reflexión teórica desde la historia. *Educatio Siglo XXI*. 31 (1), 47-60.
- Strauss, A. (1987) *Qualitive Analysis for Social Scientist*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UNESCO (1972) Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural. Consultado el [22-04-16] en <http://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>

-(2003) Convención para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, París.
Consultado el [13-05-16] en
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540s.pdf>

-(2003) ¿Qué es el patrimonio cultural inmaterial? Consultado el [13-05-16] en
<http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/01851-ES.pdf>



Zabala, M. E. y Galtés, I. R. (2006). Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. 11, 233-261.



8. Anexos

Índice de Anexos

- Anexo 1- Cuestionario 1
 - Tabla 1..... 3
- Anexo 2- Tablas y figuras descriptivas de la muestra 4
 - Gráfico 1..... 4
 - Gráfico 2..... 4
 - Tabla 2..... 5
- Anexo 3-Tablas y figuras de datos 6
 - Tabla 3..... 6
 - Figura 1 7
 - Tabla 4..... 7
 - Tabla 5..... 8
 - Gráfico 3..... 9
 - Gráfico 4..... 9
 - Gráfico 5..... 10
 - Gráfico 6..... 11
 - Gráfico 7..... 11
 - Gráfico 8..... 12
 - Tabla 6..... 12
 - Gráfico 9..... 13
 - Gráfico 10 14
 - Gráfico 11 14
 - Tabla 7..... 15
 - Tabla 8..... 15
 - Gráfico 12 16
 - Tabla 9..... 17
 - Tabla 10..... 17
 - Gráfico 13 17
 - Gráfico 14 18
 - Gráfico 15 19
 - Gráfico 16 19
 - Gráfico 17 20

Anexo 1- Cuestionario

	Enquisa sobre patrimonio, museos e educación primaria	Facultade de Ciencias da Educación Departamento de Didácticas Aplicadas											
Anos como mestre de Primaria en Santiago de Compostela: ____ Sexo: Home ____ Muller ____ Imparte as aulas de Ciencias Sociais: Si ____ Non ____ Imparte as aulas de Educación Visual e Plástica: Si ____ Non ____ Curso no que imparte docencia: _____													
Podería escribir algunhas palabras que teñan para vostede relación co concepto de patrimonio histórico-artístico?													
Que importancia considera que pode tener o patrimonio na educación dos nenos e nenas na educación primaria?													
Dende o punto de vista persoal para vostede o patrimonio é (sinala cun X):													
<table border="1" style="width:100%; text-align:center;"> <tr> <td style="width:25%;">Fundamental ou moi importante</td> <td style="width:25%;">Importante</td> <td style="width:25%;">Pouco importante</td> <td style="width:25%;">Nada importante</td> </tr> <tr> <td style="text-align:center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align:center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align:center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align:center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>				Fundamental ou moi importante	Importante	Pouco importante	Nada importante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Fundamental ou moi importante	Importante	Pouco importante	Nada importante										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>										
No seu tempo libre, realiza algunha visita a museos ou outros espazos patrimoniais? (sinala cun X):													
<table border="1" style="width:100%; text-align:center;"> <tr> <td style="width:20%;">Habitualmente</td> <td style="width:20%;">Con bastante frecuencia</td> <td style="width:20%;">Algunhas veces</td> <td style="width:20%;">Case nunca</td> <td style="width:20%;">Nunca</td> </tr> <tr> <td style="text-align:center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align:center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align:center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align:center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align:center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>				Habitualmente	Con bastante frecuencia	Algunhas veces	Case nunca	Nunca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Habitualmente	Con bastante frecuencia	Algunhas veces	Case nunca	Nunca									
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									
Como o traballa o patrimonio cos seus alumnos? (seleccione unha resposta marcando cun X)													
<input type="checkbox"/> Procuro traballar habitualmente con recursos do Patrimonio <input type="checkbox"/> Refírome ao patrimonio cuando aparece no tema que estamos a traballar na aula <input type="checkbox"/> Refírome a el cuando aparece no libro de texto e o complemento con outros materiais <input type="checkbox"/> Refírome a el tal como aparece nas actividades do libro de texto													
Nos últimos dous anos, visitou cos seus alumnos museos ou monumentos da cidade? Si ____ Non ____													
No caso de realizar esa saída (seleccione unha resposta marcando cun X): foi por iniciativa propia ____ // foi a proposta do seu centro ____ // foi a proposta do museo que contactou co centro ____													
No caso de non realizarse, podería sinalar o principal ou principais motivos? (seleione unha resposta marcando cun X)													
<input type="checkbox"/> Custo do transporte <input type="checkbox"/> Custo da entrada <input type="checkbox"/> Dificultades temporais <input type="checkbox"/> Falta de apoios por parte dos compañeiros ou da dirección do centro <input type="checkbox"/> Outros (especificar): _____													
Como mestre/a de Educación Primaria, de que xeito concibe vostede a visita a un museo?													
<input type="checkbox"/> De forma complementaria ao traballado na aula <input type="checkbox"/> Como punto de partida para traballar un tema novo <input type="checkbox"/> De forma independente ao tema tratado na aula, pero considero que ten un alto valor educativo para o alumnado <input type="checkbox"/> Outra (especificar): _____													
No caso de considerar que os museos complementan a aprendizaxe da aula, podería indicar algunha das vantaxes que proporcionan?													
E limitacións ou dificultades?													

	Enquisa sobre patrimonio, museos e educación primaria	Facultade de Ciencias da Educación Departamento de Didácticas Aplicadas	
<p>En experiencias anteriores recorda que papel tivo vostede durante a visita? ¿Sentíase cómoda ou preferiría que tivera sido doutro xeito, por exemplo, cun papel máis participativo?</p>			
<p>Este museo era de Arte ___ Historia ___ Ciencias naturais ___ Outro tipo (especificar):</p> <p>A continuación enuméranse cinco aspectos que adoitan asociarse a una saída destas características. Por favor, califique de 0 a 5 (sendo 0 nada e 5 o máximo) o grao de dificultade que supón para vostede, incluíndo se é o caso dunha proposta de mellora que podería realizarse dende o museo:</p>			
Transporte	0-5	comentario	
Contacto coa institución			
Establecer unha conexión entre os contidos curriculares e a visita			
Traballo previo á visita			
O traballo posterior na aula			

Se o desexa, pode escribir calquera outra observación ou comentario relacionado con este tema:

Moitas grazas pola súa colaboración

Tabla 1

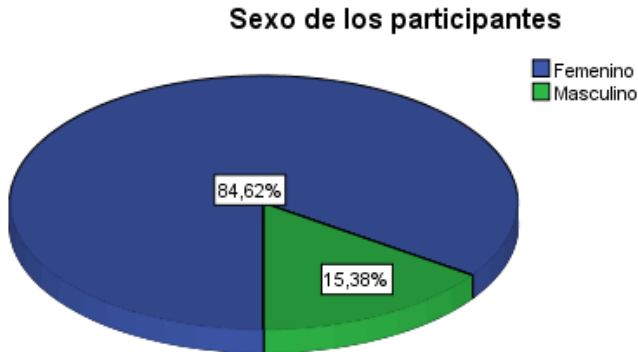
Objetivos clave de cada una de las cuestiones

Cuestión y tipología de la respuesta	Objetivo
1. ¿Podría escribir algunas palabras que tengan para usted relación con el concepto de patrimonio histórico-artístico?	<i>Estas dos cuestiones iniciales sitúan al encuestado en la materia a examinar. Con ellas buscamos explorar las concepciones acerca del patrimonio histórico-artístico entre los maestros.</i>
2. ¿Qué importancia considera que puede tener el patrimonio en la educación de los niños y niñas en la educación primaria?	
3. Desde el punto de vista personal el patrimonio para usted es: (Fundamental, importante, poco importante, nada importante)	<i>Nos hemos interesado por saber si existe hábito entre éste colectivo de visitas a museos y espacios patrimoniales, así como constatación de la correlación, o no, entre la estimación del patrimonio y dichas visitas.</i>
4. En su tiempo libre, ¿realiza alguna visita a museos u otros espacios patrimoniales?	
5. ¿Cómo trabaja el patrimonio con su alumnado?	<i>Identificar cuándo de qué manera trabaja el profesorado el patrimonio.</i>
6. En los últimos dos años, ¿visitó con sus alumnos museos o monumentos de la ciudad?	<i>Con estas preguntas pretendemos analizar si se realizan salidas a museos o espacios patrimoniales y quién hace las propuestas de estas visitas. Así mismo, buscamos saber si guarda relación con el perfil del profesorado.</i>
7. En el caso de realizarla fue: por iniciativa propia//propuesta del centro//el museo contactó con el centro	
8. En el caso de no realizarse, ¿podría señalar el principal o principales motivo?	<i>Conocer los posibles obstáculos por los que no se llevan a cabo éstas.</i>
9. Como maestro de EP, ¿de qué manera concibe usted la visita a un museo?	<i>Esta pregunta nos sirve de</i>
10. En caso de considerar que los museos complementan el aprendizaje del aula, ¿podría indicar algunas de las ventajas que proporcionan?	<i>Conocer cómo el profesorado percibe el tipo de aprendizaje que se produce en estos contextos de educación no formal, tanto los aspectos positivos que aportan como los negativos</i>
11. ¿Y limitaciones o dificultades?	
12. En experiencias anteriores, ¿recuerda qué papel tuvo usted durante la visita? ¿Se sentía cómodo/a o preferiría que hubiese sido de otra forma, por ejemplo, con un papel más participativo?	<i>Con esta cuestión podemos entender cómo se siente el maestro o maestra al entrar en esta institución, así como el grado de satisfacción que tiene con el papel asignado</i>
13. A continuación se enumeran cinco aspectos que suelen asociarse a una salida de estas características. Por favor, califique de 0 a 5 el grado de dificultad que supone para usted cada una de ellas.	<i>Para finalizar, queríamos establecer una relación de los aspectos vínculos a las salidas q acostumbra a generar mayores problemas.</i>

Anexo 2- Tablas y figuras descriptivas de la muestra

Gráfico 1

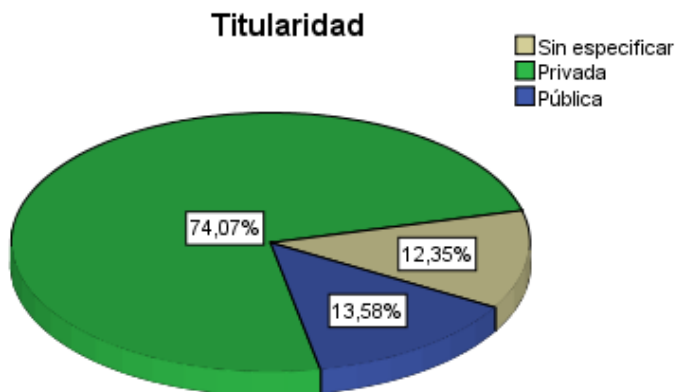
Distribución por sexo



		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Femenino	66	81,5	84,6	84,6
	Masculino	12	14,8	15,4	100,0
	Total	78	96,3	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,7		
Total		81	100,0		

Gráfico 2

Titularidad del centro



		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Pública	11	13,6	13,6	13,6
	Privada	60	74,1	74,1	87,7
	Sin especificar	10	12,3	12,3	100,0
Total		81	100,0	100,0	

Tabla 2

Años de docencia en la ciudad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	10	12,3	16,7	16,7
	2	4	4,9	6,7	23,3
	3	2	2,5	3,3	26,7
	4	1	1,2	1,7	28,3
	5	6	7,4	10,0	38,3
	6	1	1,2	1,7	40,0
	7	2	2,5	3,3	43,3
	8	6	7,4	10,0	53,3
	9	1	1,2	1,7	55,0
	10	4	4,9	6,7	61,7
	11	5	6,2	8,3	70,0
	12	2	2,5	3,3	73,3
	14	1	1,2	1,7	75,0
	15	2	2,5	3,3	78,3
	16	2	2,5	3,3	81,7
	20	2	2,5	3,3	85,0
	21	1	1,2	1,7	86,7
	22	1	1,2	1,7	88,3
	23	3	3,7	5,0	93,3
	25	2	2,5	3,3	96,7
	33	1	1,2	1,7	98,3
	35	1	1,2	1,7	100,0
	Total	60	74,1	100,0	
Perdidos	Sistema	21	25,9		
Total		81	100,0		

	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Años de docencia en la ciudad de Compostela	60	34	1	35	10,00	8,373
N válido (por lista)	60					

Anexo 3-Tablas y figuras de datos

Tabla 3

Términos asociados al concepto de patrimonio histórico-artístico

Términos asociados al concepto de patrimonio histórico-artístico	F.	Términos asociados al concepto de patrimonio histórico-artístico	F.
Cultura	39	Fuente de conocimiento histórica	2
Arte	22	Manifestación da la cultura	2
Historia	20	Origen-inicio	2
Monumentos	14	Interese internacional	2
Conservación-Cuidado-Protección	13	Recuerdos	2
Edificios-Arquitectura	11	Presente-Hoy	2
Museos	11	Calle	2
Riqueza-Orgullo-Valor-Valioso-importancia	10	Vida-forma de vida	2
Legado-Antepasados	9	Pueblo	2
Tradición	9	Protección	2
Pintura-Cuadro	8	Ciudadanía-sociedad	2
Obras de arte	7	Fiestas	1
Arqueología-Restos arqueológicos-Yacimientos	7	Música	1
Documentos	6	Danza	1
Raíces	5	Grabados	1
Antigüedad	5	Años	1
Escultura	5	Belleza	1
Bien-bienes	5	Popularidad	1
Lengua	5	Bibliotecas	1
Ciudad	4	Valorar	1
Herencia	4	Tesoro	1
Antepasados	4	Dedicación	1
Artistas	4	Recreo	1
Objetos	4	Ingeniería	1
Educación	3	Identidad	1
Saber-sabiduría	3		
Ben común-Colectivo	3		

Figura 1

Nube de palabras



Tabla 4

Términos y relación

Términos asociados al concepto de patrimonio histórico-artístico	P	Términos asociados al concepto de patrimonio histórico-artístico	P
EN RELACIÓN AL ARTE	76	BIENES	15
Arte	22	Documentos	6
Artes espaciales	51	Bien-bienes	5
Monumentos	14	Objetos	4
Edificios-Arquitectura	11	VISIÓN MONUMENTALISTA	14
Pintura-Cuadro	8	Riqueza-Orgullo-Valor-Valioso-importancia	10
Obras de arte	7	Interese internacional	2
Escultura	5	Popularidad	1
Artistas	4	Tesoro	1
Surrealismo	1	ACTUACIONES	14
Grabados	1	Conservación-Cuidado-Protección	13
Artes temporales	2	Valorar	1
Música	1	INSTITUCIONES	12
Canción	1	Museos	11
Artes espacio-temporales	1	Bibliotecas	1
Danza	1	CIUDAD	6
CULTURA	41	Ciudad	4
Cultura	39	Calle	2

Manifestación da la cultura	2		
ASPECTOS IDENTITARIOS	41	Arqueología, restos arqueológicos	7
Tradición	9		
• Fiestas	1		
Legado	8		
Raíces	5		
Antepasados	4		
Herencia	4		
Saber común-colectivo	3		
Pueblo	2		
Recuerdos	2		
Vida-Forma de vida	2		
Identidad	1		
HISTORIA	30		
Historia	20		
Antigüedad	5		
Origen-inicio	2		
Fuentes de conocimiento histórica	2		
Años	1		

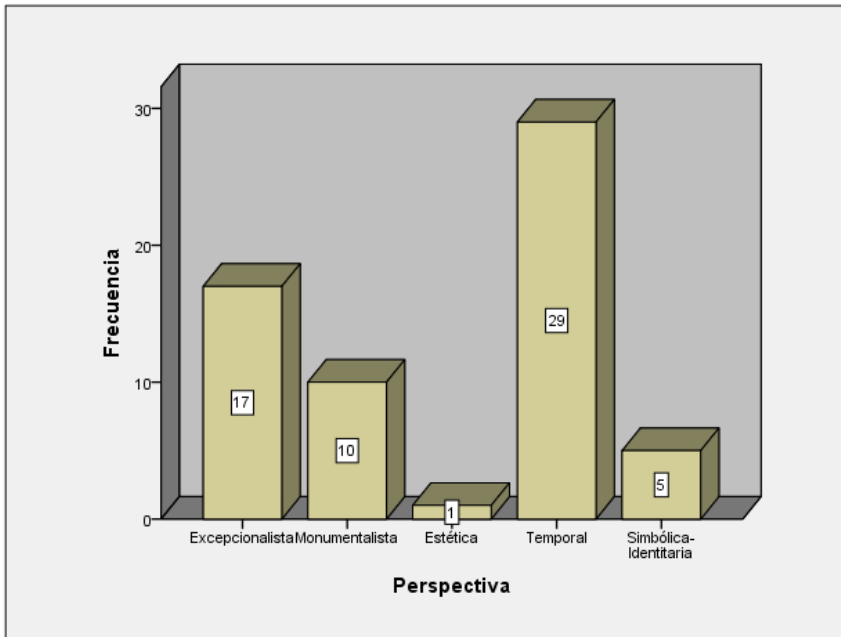
Tabla 5

Importancia del patrimonio en la educación del alumnado de primaria

Respuestas	Prevalencia
Importante-fundamental-mucha-alta	27
Historia-conocimiento del pasado	24
Genera interés-curiosidad	5
Oportunidad de conocerlo	5
Aprender a respetar	4
Aprender a valorar	4
Conocerlo para valorarlo//sentirlo suyo, cuidarlo	3
Bastante	3
Permite explicar la diferencia entre material e inmaterial	1
Permite conocer el presente	1
Supone un aprendizaje significativo	1
Ni mucha ni poca, tiene importancia	1

Gráfico 3

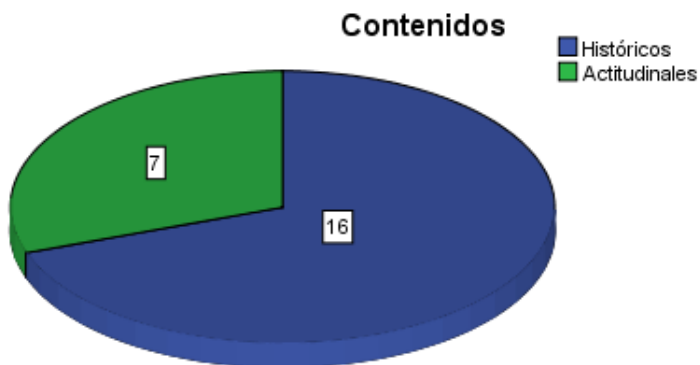
Perspectiva acerca del patrimonio



		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Excepcionalista	17	21,0	27,4	27,4
	Monumentalista	10	12,3	16,1	43,5
	Estética	1	1,2	1,6	45,2
	Temporal	29	35,8	46,8	91,9
	Simbólica-Identitaria	5	6,2	8,1	100,0
	Total	62	76,5	100,0	
Perdidos	Sistema	19	23,5		
Total		81	100,0		

Gráfico 4

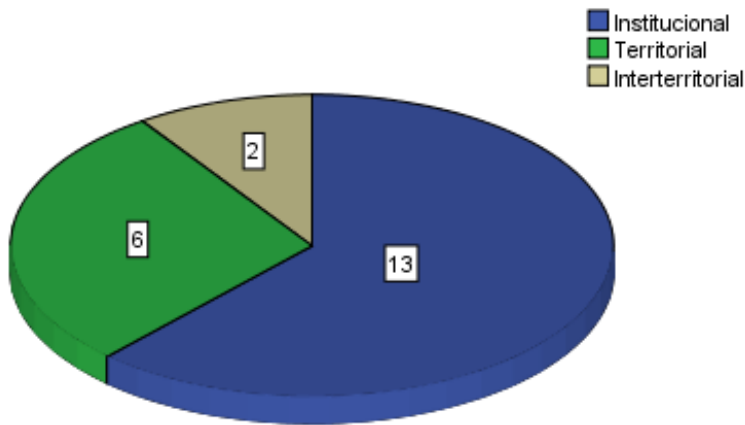
Contenidos que se trabajan



		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Históricos	16	19,8	69,6	69,6
	Actitudinales	7	8,6	30,4	100,0
	Total	23	28,4	100,0	
Perdidos	Sistema	58	71,6		
Total		81	100,0		

Gráfico 5

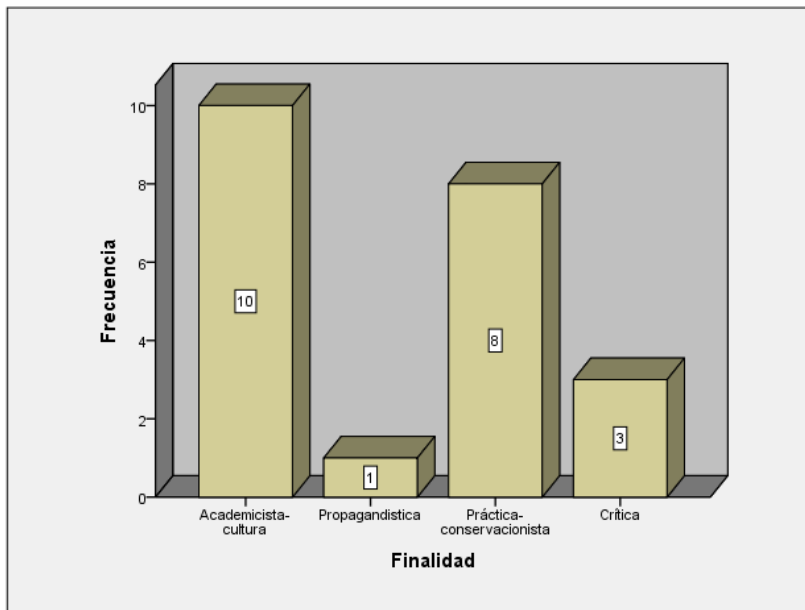
Conexión con el entorno



		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Institucional	13	16,0	61,9	61,9
	Territorial	6	7,4	28,6	90,5
	Interterritorial	2	2,5	9,5	100,0
	Total	21	25,9	100,0	
Perdidos	Sistema	60	74,1		
Total		81	100,0		

Gráfico 6

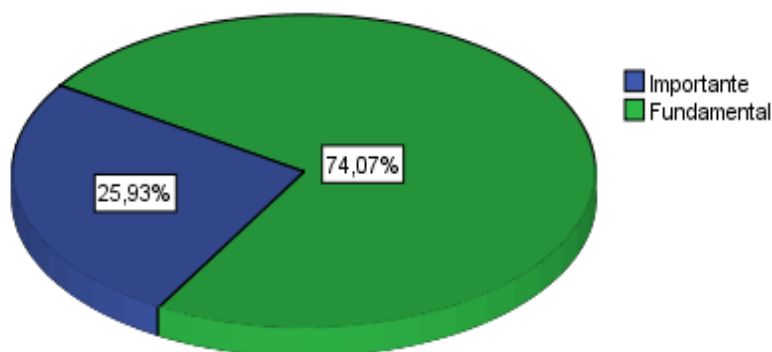
Finalidad



		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Académicista-cultura	10	12,3	45,5	45,5
	Propagandística	1	1,2	4,5	50,0
	Práctica-conservacionista	8	9,9	36,4	86,4
	Crítica	3	3,7	13,6	100,0
	Total	22	27,2	100,0	
Perdidos	Sistema	59	72,8		
Total		81	100,0		

Gráfico 7

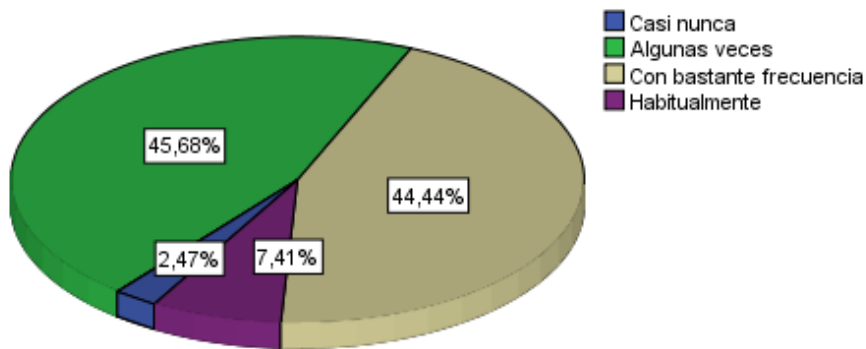
Grado de importancia que se le otorga al patrimonio



		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Importante	21	25,9	25,9	25,9
	Fundamental	60	74,1	74,1	100,0
	Total	81	100,0	100,0	

Gráfico 8

Frecuencia con la que el maestro realiza visitas



		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	2	2,5	2,5	2,5
	Algunas veces	37	45,7	45,7	48,1
	Con bastante frecuencia	36	44,4	44,4	92,6
	Habitualmente	6	7,4	7,4	100,0
	Total	81	100,0	100,0	

Tabla 6

Correlación entre la importancia otorgada y frecuencia de visitas

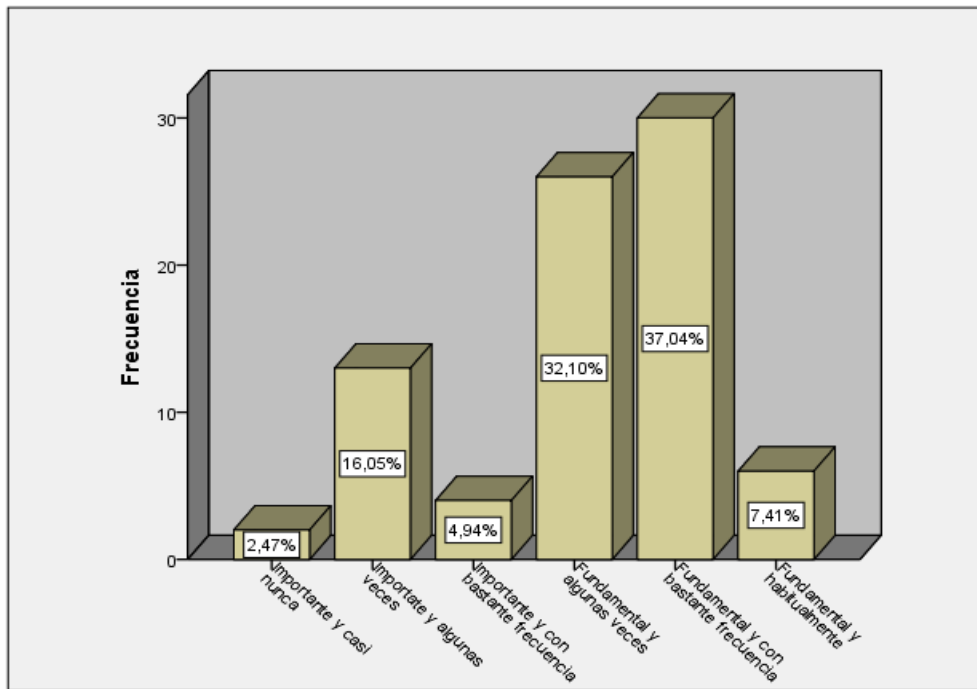
		Importancia que se le otorga al patrimonio	Visitas en tiempo libre
Importancia que se le otorga al patrimonio	Correlación de Pearson	1	,336**
	Sig. (bilateral)		,002
	N	81	81
Ocio	Correlación de Pearson	,336**	1
	Sig. (bilateral)	,002	
	N	81	81

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Gráfico 9

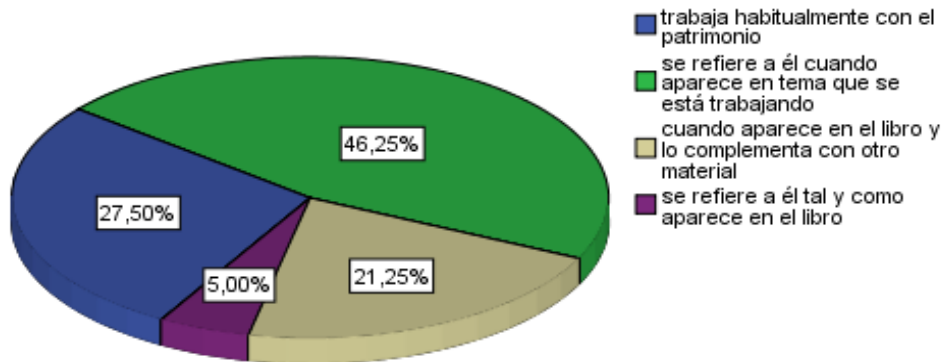
Correlación entre la importancia otorgada y frecuencia de visitas



		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Importante y casi nunca	2	2,5	2,5	2,5
	Importante y algunas veces	13	16,0	16,0	18,5
	Importante y con bastante frecuencia	4	4,9	4,9	23,5
	Fundamental y algunas veces	26	32,1	32,1	55,6
	Fundamental y con bastante frecuencia	30	37,0	37,0	92,6
	Fundamental y habitualmente	6	7,4	7,4	100,0
	Total	81	100,0	100,0	

Gráfico 10

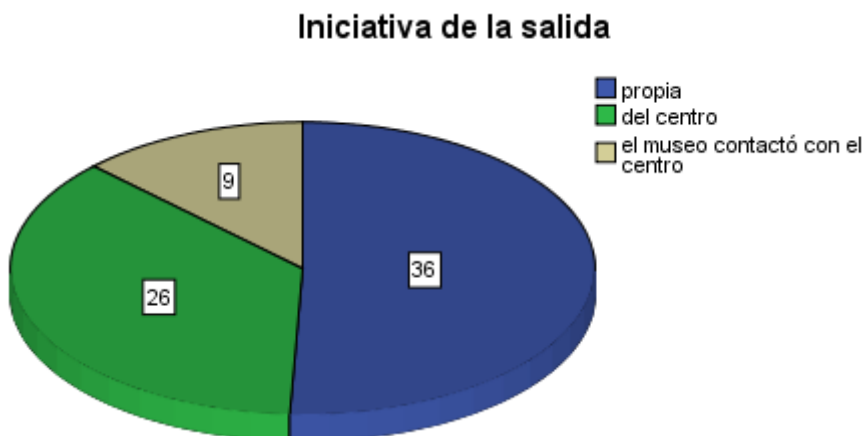
Cómo trabaja el profesorado el patrimonio con su alumnado



		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	trabaja habitualmente con el patrimonio	22	27,2	27,5	27,5
	se refiere a él cuando aparece en tema que se está trabajando	37	45,7	46,3	73,8
	cuando aparece en el libro y lo complementa con otro material	17	21,0	21,3	95,0
	se refiere a él tal y como aparece en el libro	4	4,9	5,0	100,0
	Total	80	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,2		
Total		81	100,0		

Gráfico 11

Iniciativa de la salida



		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	propia	36	44,4	50,7	50,7
	del centro	26	32,1	36,6	87,3
	el museo contactó con el centro	9	11,1	12,7	100,0
	Total	71	87,7	100,0	
Perdidos	Sistema	10	12,3		
Total		81	100,0		

Tabla 7

Cómo se concibe la visita

		Respuestas		Porcentaje de casos
		N	Porcentaje	
Cómo concibe la visita ^a	Complementaria	60	59,4%	81,1%
	Punto de partida	17	16,8%	23,0%
	Independiente	24	23,8%	32,4%
Total		101	100,0%	136,5%

a. Grupo de dicotomía tabulado en el valor 1.

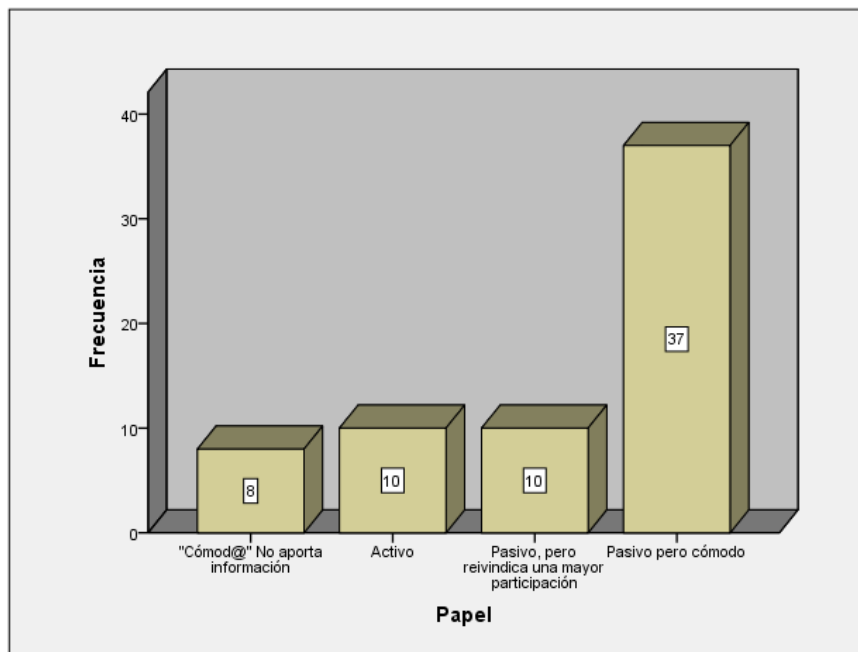
Tabla 8

Ventajas de las visitas a museos

Respuestas	Frecuencia
Observación In situ	53
Ampliar conocimientos	9
Mayor motivación	8
Aprendizaje más allá del contexto del aula	7
Respeto-Conservación	6
Componente lúdico	5
Recibir información	5
Aprendizaje significativa	4
Normas de comportamiento en estos contextos	3
Visión más amplia	3
Sentimientos-emociones	2
Sentido crítico	2
Aprender a valorarlo	2
Apreciar detalles	1
Creatividad	1

Tabla 9*Limitaciones o dificultades de las visitas a museos*

Respuestas	Frecuencia
Costes elevados de la entrada	14
Falta de tiempo	13
Falta de adaptación a la edad del alumnado	9
Desplazamiento	8
Falta de interactividad	3
Organización a nivel de centro	2
Temporalización de los contenido	2
Preparación da la salida	1
Los horarios a los que se realiza	1
Dificultades de organización	1

Gráfico 12*Papel del maestro durante la visita*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Pasivo pero cómodo	37	45,7	56,9	56,9
	Activo	10	12,3	15,4	72,3
	Pasivo, pero reivindica una mayor participación	10	12,3	15,4	87,7
	"Cómod@" No aporta información	8	9,9	12,3	100,0
	Total	65	80,2	100,0	
Perdidos	Sistema	16	19,8		
Total		81	100,0		

Tabla 9

Papel del maestro y tipología de museo

		Respuestas		Porcentaje de casos
		N	Porcentaje	
\$Tipología_museo ^a	Pasivo_Arte	15	25,9%	34,9%
	Pasivo_h ^a	21	36,2%	48,8%
	Pasivo_CN	22	37,9%	51,2%
Total		58	100,0%	134,9%
		Respuestas		Porcentaje de casos
		N	Porcentaje	
\$Tipología_museo ^a	Activo_Arte	4	28,6%	40,0%
	Activo_h ^a	7	50,0%	70,0%
	Activo_CN	3	21,4%	30,0%
Total		14	100,0%	140,0%

a. Grupo de dicotomía tabulado en el valor 1.

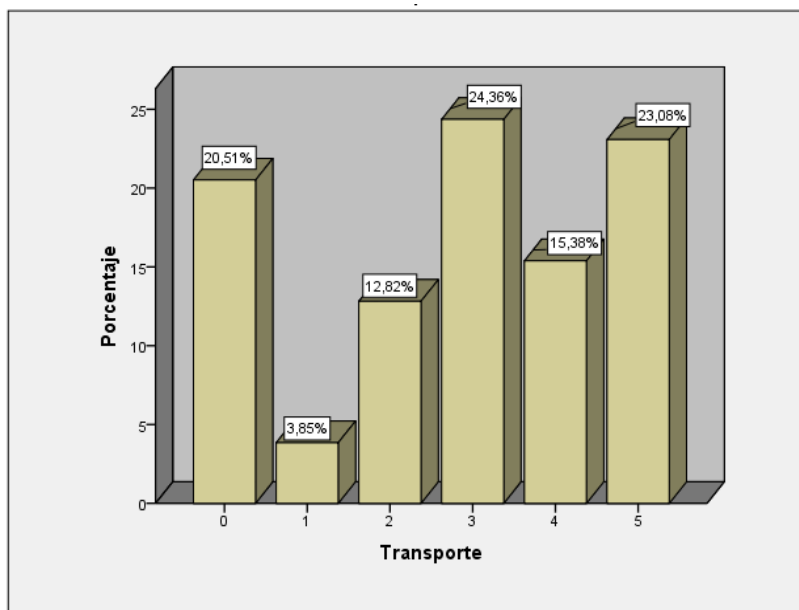
Tabla 10

Aspectos asociados a la salida al museo

	Transporte	Contacto con la institución	Establecer conexión con el currículo	Trabajo posterior a la visita	Trabajo previo a la visita
Media	2,79	1,85	2,26	1,94	2,06
N	78	78	81	80	81
Desviación estándar	1,790	1,736	1,481	1,545	1,417

Gráfico 13

Aspectos asociados a la salida: transporte

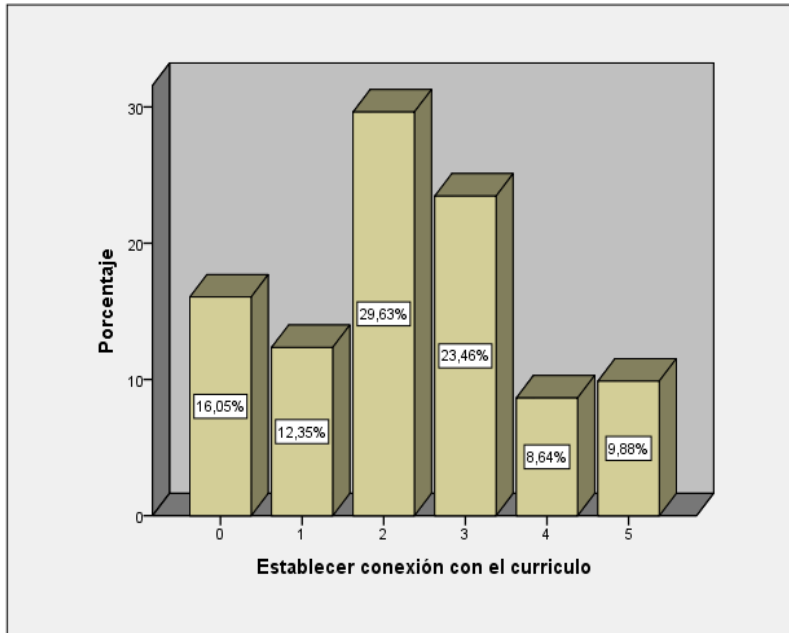


N	Válido	78
	Perdidos	3
Media		2,79
Mediana		3,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	16	19,8	20,5	20,5
	1	3	3,7	3,8	24,4
	2	10	12,3	12,8	37,2
	3	19	23,5	24,4	61,5
	4	12	14,8	15,4	76,9
	5	18	22,2	23,1	100,0
	Total	78	96,3	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,7		
Total		81	100,0		

Gráfico 14

Aspectos asociados a la salida: establecer conexión con el currículo

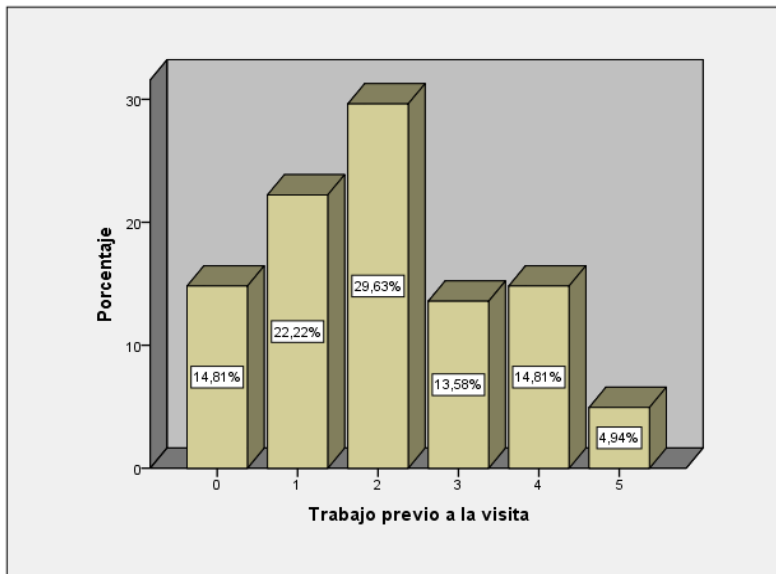


N	Válido	81
	Perdidos	0
Media		2,26
Mediana		2,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	13	16,0	16,0	16,0
	1	10	12,3	12,3	28,4
	2	24	29,6	29,6	58,0
	3	19	23,5	23,5	81,5
	4	7	8,6	8,6	90,1
	5	8	9,9	9,9	100,0
	Total	81	100,0	100,0	

Gráfico 15

Aspectos asociados a la salida: trabajo previo a la visita

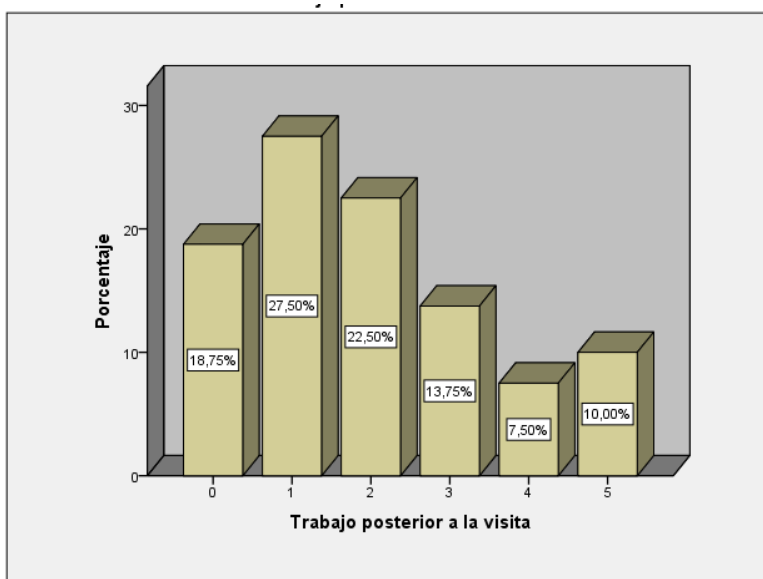


N	Válido	81
	Perdidos	0
Media		2,06
Mediana		2,00

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	12	14,8	14,8	14,8
1	18	22,2	22,2	37,0
2	24	29,6	29,6	66,7
3	11	13,6	13,6	80,2
4	12	14,8	14,8	95,1
5	4	4,9	4,9	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Gráfico 16

Aspectos asociados a la salida: trabajo posterior a la visita

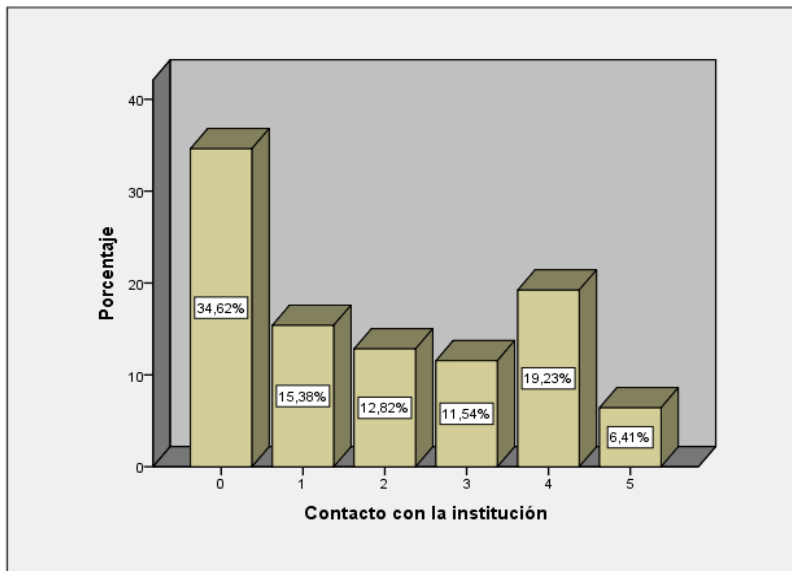


N	Válido	80
	Perdidos	1
Media		1,94
Mediana		2,00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	15	18,5	18,8	18,8
	1	22	27,2	27,5	46,3
	2	18	22,2	22,5	68,8
	3	11	13,6	13,8	82,5
	4	6	7,4	7,5	90,0
	5	8	9,9	10,0	100,0
	Total	80	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,2		
Total		81	100,0		

Gráfico 17

Aspectos asociados a la salida: contacto con la institución



N	Válido	78
	Perdidos	3
Media		1,85
Mediana		1,50

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	27	33,3	34,6	34,6
	1	12	14,8	15,4	50,0
	2	10	12,3	12,8	62,8
	3	9	11,1	11,5	74,4
	4	15	18,5	19,2	93,6
	5	5	6,2	6,4	100,0
	Total	78	96,3	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,7		
Total		81	100,0		