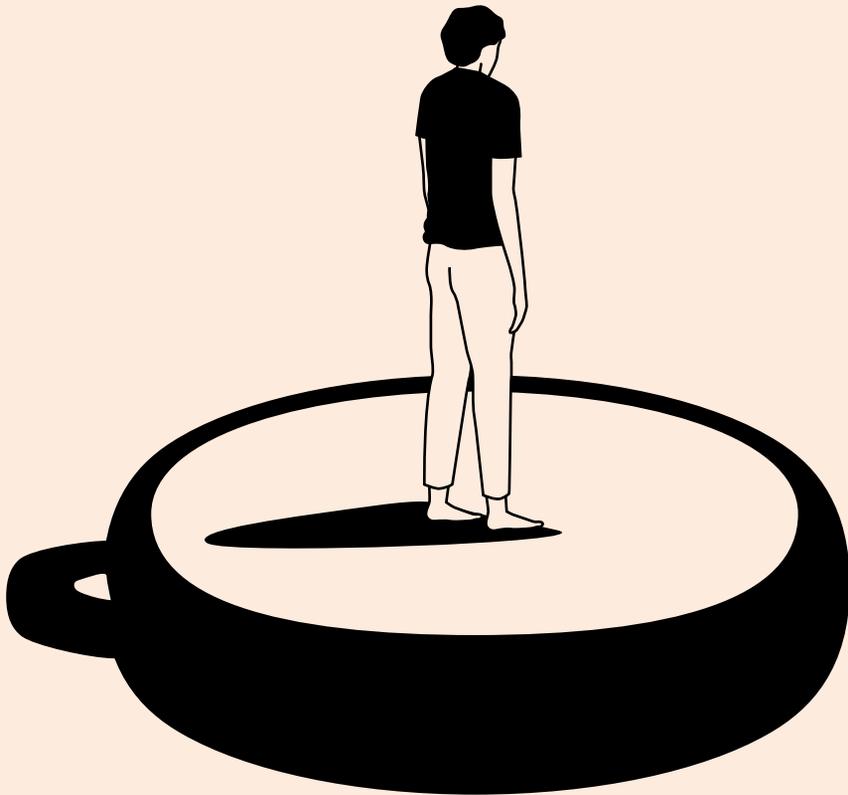


Olaia Fontal Merillas

# GUÍA PRÁCTICA

para el desarrollo de proyectos en el Plan de Educación  
Patrimonial de la Comunidad de Madrid



## CLAVES

· El diseño de un programa de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid debe converger con los objetivos, programas y líneas de actuación del Plan de Educación Patrimonial que, desde 2019, se ha puesto en marcha en esta Comunidad: el PEPCM.

· Todo diseño educativo debe atender a un conjunto de interrogantes, cuya respuesta va a ir desvelando los elementos clave para generar un diseño competente en educación patrimonial: ¿qué?, ¿a quién?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por quién?

· Todas estas preguntas, estrechamente relacionadas entre sí en una especie de ecosistema didáctico, están por debajo de una que las agrupa a todas ellas y que es la más importante, la pregunta “paraguas”: ¿para qué? o la finalidad. Debemos tener muy claro para qué diseñamos e implementamos un programa.

· El PEPCM se estructura a partir de una serie de objetivos, programas y líneas de actuación que nos van a permitir conocer el amplio abanico de posibilidades y las prioridades en el contexto de la Comunidad de Madrid.

· Es importante elegir el formato y diferenciar los tipos de programas en educación patrimonial para discriminar sus particularidades: plan, proyecto, diseño, implementación, acción, proyecto de mejora, actividad aislada, taller, recurso didáctico, herramienta, ruta didáctica, concurso y proyecto de investigación.

· No existen recetas que nos permitan garantizar el éxito de un diseño sino infinitas variables que solo alguien con conocimiento, exigencia, creatividad y entusiasmo, puede controlar para operar con todas ellas, simultáneamente, con la suficiente agilidad para reestructurar y acomodar todo lo necesario.

· La herramienta denominada Q-EDUTAGE, ha sido validada y se ha aplicado para la evaluación de más de 3000 programas nacionales e internacionales, de modo que puede servirnos, al menos, para chequear la calidad de los diseños antes de su implementación.

· En el momento de implementar un programa es muy importante recoger información de lo que sucede; si fuera posible, registrar el mayor número de datos para poder analizar no solo durante sino después de la intervención.

En este último capítulo proponemos una estructura y una sucesión de fases para poder llevar a cabo el diseño y la implementación de proyectos, atendiendo a la configuración del Plan de Educación Patrimonial de la Comunidad de Madrid. Integraremos los elementos clave desarrollados en los capítulos anteriores. Se abordan los ejes para el diseño, las fases de la implementación y se ofrece una herramienta para la evaluación de los resultados.

### ANTES DE DISEÑAR: TENEMOS UN PLAN

El diseño de un programa de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid debe converger con los objetivos, programas y líneas de actuación del Plan de Educación Patrimonial<sup>1</sup> que, desde 2019, se ha puesto en marcha en esta Comunidad (FIG 1). Se trata de un plan pionero en el ámbito de las concreciones y desarrollos autonómicos del Plan Nacional de Educación y Patrimonio del Instituto del Patrimonio Cultural de España<sup>2</sup>.

La Comunidad de Madrid contaba con una extensa experiencia en materia de educación y comunicación de su patrimonio, que comprendía un amplio programa de visitas guiadas a bienes culturales como *iBienvenidos a Palacio!* (FIG 2) o *Monumentos inevitables* y *Al Fresco, Abierto por Obras*, Antonio Palacios, arquitecto de Madrid, Rutas por la Ciudad Universitaria, etc. Además, se ha ocupado de la organización de jornadas, congresos (e.g., III Congreso Internacional de Educación Patrimonial) y ciclos de conferencias de educación patrimonial como Fortificaciones del S.XX, Patrimonio del Agua, La Casa de Campo, Patrimonio Accesible, Pintado en la pared, entre otros. Además, destacan -por ocuparse de un tema clave en el ámbito de la educación patrimonial, como es la cuestión del género-, las jornadas *Tejiendo pasado. Patrimonio cultural y profesión, en género femenino* (2018 y 2019), en las que se analizó el papel de las primeras mujeres que dedicaron sus vidas profesionales al estudio, la protección, conservación y puesta en valor del patrimonio cultural y su transmisión a la sociedad.

La Comunidad de Madrid también se ha ocupado de organizar un gran número de actividades educativas dirigidas al público infantil y juvenil, entre las que destacan las *Rutas arqueológicas* con más de 35.000 alumnos participantes y una década continuada de ediciones; el programa *Arqueólogos por un día* (FIG 3), visitas teatralizadas para público familiar, o el reciente proyecto *1, 2, 3... ¡FOTO!* (FIG 4), un programa de talleres en el que adultos y niños emplean la fotografía con el objetivo de reconocer su potencial y valor para conocer nuestra Historia, nuestro patrimonio y a nosotros mismos. Estas actividades educativas se completan con una nutrida oferta de exposiciones, pu-

1. En adelante PEPCM (Plan de Educación Patrimonial de la Comunidad de Madrid).

2. En adelante, IPCE.

FIG 1. Plan de Educación Patrimonial de la Comunidad de Madrid. Autor fotografías: Jonás Bel / DGPC



FIG 2. Bienvenidos a Palacio. Concierto en el Palacio de Amboage. Autor: Miguel Ángel Camón / DGPC



FIG 3. Arqueólogos por un día. Autor: Miguel Ángel Camón / DGPC



FIG 4. Taller 1,2,3 ¡FOTO!. Autor: Miguel Ángel Camón / DGPC



blicaciones y actividad en las Redes Sociales que indican el interés e implicación de la administración en la educación *con, para, de y hacia* su patrimonio cultural.

Es justamente desde estos antecedentes que se decide dar un impulso estructural y generar un Plan de gestión que garantice la sistematicidad, inversión y medición de las actuaciones en materia de educación patrimonial:

“El Plan es un instrumento que define la estrategia y procedimientos para lograr los objetivos deseados en un futuro, promoviendo la eficiencia al eliminar la improvisación, pero siempre dentro de un marco de flexibilidad y de adaptabilidad. Igualmente supone una consolidación del principio de transparencia en la medida en que determina la acción a futuro del gestor público” (Comunidad de Madrid, 2019).

Además de un instrumento de gestión del patrimonio, encontramos un texto muy inspirador, acorde con los planteamientos internacionales más actuales y con clara voluntad de situar a las personas como protagonistas de toda acción educativa relacionada con el patrimonio. El PEPCM se estructura a partir de una serie de objetivos, programas y líneas de actuación que, además de contextualizar el proyecto que podamos diseñar, nos van a permitir conocer el amplio abanico de posibilidades que la educación patrimonial contemporánea nos ofrece y, en particular, las prioridades en el contexto de la Comunidad de Madrid.

De los siete objetivos que pretende el plan, son los tres primeros los que despliegan los programas y líneas de actuación, que resumimos a continuación:

## RESUMEN DE OBJETIVOS, PROGRAMAS Y LÍNEAS DE ACTUACIÓN DEL PLAN DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL DE LA COMUNIDAD DE MADRID (PEPCM)

### OBJETIVO 1:

Promover la colaboración con entidades públicas y privadas relacionadas con la gestión del patrimonio cultural, y con los órganos de las administraciones competentes en materia de educación.

#### PROGRAMA 1: COORDINACIÓN Y COOPERACIÓN INSTITUCIONAL

- LÍNEA 1: Sensibilización hacia el Patrimonio de la Comunidad de Madrid.
- LÍNEA 2: Colaboración con órganos competentes en materia de educación.
- LÍNEA 3: Colaboración con otras instituciones y agentes sociales.
- LÍNEA 4: Fomento de proyectos para el Plan Nacional de Educación y Patrimonio.

#### PROGRAMA 2: FORMACIÓN DE AGENTES DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL

- LÍNEA 5: Mapeo de agentes de Educación Patrimonial de la Comunidad de Madrid, diseño y puesta en marcha de espacios formativos para la definición de los planes formativos.
- LÍNEA 6: Desarrollo de acciones formativas diversas para agentes de Educación Patrimonial de la Comunidad de Madrid.
- LÍNEA 7: Formación universitaria.

### OBJETIVO 2:

Garantizar la calidad de los contenidos y la innovación en el diseño y ejecución de los programas educativos.

#### PROGRAMA 3: CALIDAD EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL

- LÍNEA 8: Definición de estándares e indicadores de calidad en los diseños de Educación Patrimonial.
- LÍNEA 9: Diseño y uso de un sello de calidad de la Comunidad de Madrid en Educación Patrimonial.

#### PROGRAMA 4: INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL

- LÍNEA 10: Evaluaciones sistemáticas de los diseños e implementaciones de los programas de Educación Patrimonial de la Comunidad de Madrid.
- LÍNEA 11: Percepción social del patrimonio.

#### PROGRAMA 5: EDUCACIÓN PATRIMONIAL E INCLUSIÓN SOCIAL

- LÍNEA 12: Definición de un programa específico de Educación Patrimonial que atienda a públicos, personas y comunidades con diversidad funcional.

#### PROGRAMA 6: INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL

- LÍNEA 13: Fomento de la innovación en Educación Patrimonial de la Comunidad de Madrid.

### OBJETIVO 3:

Fomentar y promover el conocimiento de las actuaciones que en materia de Educación Patrimonial se desarrollan en el ámbito de la Comunidad de Madrid.

#### PROGRAMA 7: DIFUSIÓN DE PROYECTOS DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL

- LÍNEA 14: Difusión del contenido del Plan de Educación Patrimonial de la Comunidad de Madrid.
- LÍNEA 15: Difusión de las acciones de Educación Patrimonial desarrollados por la Dirección General de Patrimonio Cultural.
- LÍNEA 16: Difusión de proyectos de Educación Patrimonial desarrollados por otras instituciones y asociaciones.

Una lectura rápida de estos objetivos, programas y líneas, nos ofrece un mapa semántico de términos (sustantivos, verbos y adjetivos) que suponen la constelación de referencia en la que podríamos orbitar nuestra propuesta antes de diseñarla. Así, la sensibilización, la innovación, las comunidades patrimoniales, la diversidad funcional o la sistematicidad en la evaluación se configuran como elementos clave, hoy imprescindibles, para un diseño competente en educación patrimonial. Por tanto, la lectura de este plan nos va a inspirar y situar para garantizar que nuestra propuesta se ajuste a presupuestos de educación patrimonial sólidos, contemporáneos y con suficiente calidad.

## COMENZAR CUESTIONANDO Y CUESTIONÁNDOSE: NO OLVIDAR NINGUNA PREGUNTA

Todo diseño educativo debe atender a un conjunto de interrogantes, cuya respuesta va a ir desvelando los elementos clave para generar un diseño competente en educación patrimonial: ¿qué?, ¿a quién?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por quién? Todas estas preguntas, que están estrechamente relacionadas entre sí en una especie de ecosistema didáctico, están por debajo de una que las agrupa a todas ellas y que es la más importante, la pregunta “paraguas”: ¿para qué? Si no definimos y tenemos clara (por tanto, somos conscientes y lo explicitamos) la finalidad inicial y final de nuestro diseño educativo, difícilmente podremos acometerlo de forma consciente y alineada. Tras ese ¿para qué? se alojan las concepciones del patrimonio que hemos descrito en el capítulo primero y, por tanto, de la educación patrimonial, de manera que todas las demás preguntas van a depender de esta primera. Sin embargo, encontramos muy frecuentemente propuestas educativas que carecen de coherencia interna, con objetivos que no se alcanzan mediante las estrategias empleadas, contenidos que no desarrollan los objetivos, etc. Así, por ejemplo, una guía didáctica que pretende poner en valor la exposición de un determinado museo únicamente aportando datos factuales o exhaustivas explicaciones históricas, no alcanzará nunca la puesta en valor, como hemos explicado en el capítulo tercero; un proyecto de innovación educativa que pretende implicar a los alumnos en el cuidado del patrimonio de su localidad, pero se basa en un enfoque interpretativo, nunca logrará la participación de estos alumnos. Muchos de estos errores didácticos derivan de una falta de reflexión y consciencia en relación con el enfoque, modelo y finalidad de nuestra propuesta educativa, asumiendo que pueden convivir varios modelos en un mismo diseño.

Así, el verbo o verbos que nos permitan responder al *para qué* educar en determinado bien patrimonial, serán el germen de los objetivos y contenidos (¿el qué?), con los que tendrán que estar en consonancia directa. Para definir los objetivos, debemos pensar los contenidos en términos de aprendizaje (qué queremos que aprenda la persona, grupo o colectivo al que nos dirigimos). Si nos fijamos en los modelos de educación patrimonial del capítulo primero, encontramos la relación de verbos asociados<sup>1</sup> que se concretan en la secuencia de patrimonialización que hemos desarrollado en el capítulo tercero (conocer, comprender, respetar, valorar, sensibilizar, cuidar, disfrutar, transmitir). El PEPCM incluye una objetivación que, como hemos señalado, nos va a permitir situar nuestra propuesta en un programa y línea de actuación concretos, pero contextualizados con otros programas y objetivos.

*Transmisivo:* conocer, reconocer, identificar, diferenciar o localizar.  
*Comunicativo:* comprender, entender, asociar, disociar, asimilar, deducir, inferir o pensar.  
*Interpretativo:* interpretar, analizar, desvelar, explicar, comentar, descifrar o representar.  
*Simbólico:* asociar, vincular, extender o relacionar.  
*Identitario:* Referenciar, relacionar, identificar o vincularse.  
*Comunitario:* participar, contribuir, construir o implicarse.

FIG 5. Principales verbos para orientar el *¿qué enseñar?* (objetivos y contenidos) derivados de la secuencia de sensibilización (Fontal, 2003).  
Diseño gráfico: Pablo de Castro.



El *cómo* (métodos, técnicas y estrategias) está íntimamente condicionado por el *a quién* (personas, colectivos, conjuntos, comunidades) que queremos que alcancen esos objetivos de aprendizaje y por el *dónde* (aula, museos, casa, calle, medios de comunicación...). De esta manera, las características y condiciones de las personas, grupos y colectivos, van a determinar la elección de las estrategias o técnicas más eficaces; también los objetivos y contenidos posibles para esas personas.

Al mismo tiempo, el *dónde* condicionará las estrategias más adecuadas: no podemos seleccionar las mismas en un museo que en una red social, aunque cada vez más los ámbitos educativos se fusionan y existe porosidad o trasvase de estrategias, especialmente de los ámbitos informales (Redes Sociales, entornos familiares, medios de comunicación), hacia los formales (escuela) y no formales (museos y espacios de patrimonio). En los capítulos anteriores encontramos numerosos ejemplos de las estrategias más adecuadas y que nos permiten poner el acento en las personas como protagonistas (capítulo segundo), atendiendo a todos los públicos, de todas las edades y formas de configuración y en todos los contextos, cualquiera que sea su condición o características (capítulos cuarto y quinto).

Merece la pena pararse a reflexionar sobre cómo son pensados, incluso definidos y teorizados nuestros públicos, usuarios, destinatarios o aprendices *a quienes* dirigimos las actuaciones en educación patrimonial. De cómo los pensemos, los integraremos en nuestra propuesta y nos dirijamos a ellos, dependerá en gran medida el aprendizaje que podamos generar. La diversidad funcional es una condición indispensable a tener en cuenta en todo diseño que, si parte de los presupuestos del diseño universal (como

explicamos ampliamente en el capítulo cuarto), nos permitirá elaborar propuestas con una base más inclusiva, considerando el propio patrimonio como un concepto y realidad que incorpora la diversidad en sí misma y que es un vehículo integrador. En esta orientación inclusiva, el *género* es hoy más que nunca un elemento imprescindible a considerar en todo diseño contemporáneo en educación patrimonial (ver criterios y ejemplos desarrollados en el capítulo quinto). Una vez pensamos en las personas a quienes nos dirigimos, seremos capaces de considerar, además, la naturaleza de los aprendizajes -informales o formales (Asensio, 2017)- más adecuados en cada contexto, aunque lo cierto es que cada vez más tendemos a aprendizajes ubicuos, autodirigidos, hipertextuales y múltiples, situados en el marco de desarrollo de la competencia digital (Ibáñez-Etxeberria, Kortabitarte, De Castro y Gillate, 2019).

En esta ecuación nos falta considerar el principal recurso: *quién o quiénes*. Cada educador, cada mediador -al margen de cuál sea su contexto de actuación y los condicionantes que impone- tiene unas cualidades, aptitudes, virtudes, potencialidades y conocimientos específicos que marcan y condicionan sus posibilidades de éxito en el empleo de unas u otras estrategias. La dinamización teatralizada, por ejemplo, no resultará adecuada si el educador no tiene una amplia capacitación en habilidades sociales y performativas, si es excesivamente tímido o se desenvuelve mejor en el discurso unidireccional o transmisivo. No existen métodos adecuados para todas las personas, sino los más adecuados a cada agente mediador o educador en determinado momento. Es cierto que la formación permanente es clave y permite que los mediadores avancen en sus capacitaciones, adquieran conocimientos, sepan emplear estrategias nuevas o diseñar otras. También la propia experiencia educativa va modelando las capacidades y aptitudes de un mediador, pero los límites de las personas existen, las cualidades también y conviene ser conscientes de cuáles son, al menos, en el momento del diseño e implementación o a la hora de seleccionar al mediador en caso de que esté diseñada *a priori* la propuesta.

#### ELEGIR EL FORMATO: TIPOS DE PROGRAMAS Y MATICES EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL

Usamos la denominación programa, de forma genérica, para referirnos a toda propuesta educativa. Normalmente se trata de un documento que permite detallar y organizar un proceso educativo, recogiendo un conjunto de actividades planificadas sistemáticamente, que se dirigen a la consecución de objetivos definidos. Veamos algunas diferencias entre unos y otros tipos de programas en educación patrimonial y a la terminología más frecuente que encontramos.

**Plan educativo.** Se trata de planificaciones generadas por instituciones u organizaciones, que parten de situaciones diagnosticadas -normalmente deficitarias- en relación con el patrimonio. Se diseña una secuenciación de acciones o pasos que se destinan a alcanzar las metas educativas propuestas. Es el caso de los planes de sensibilización o concienciación o del propio Plan de Educación Patrimonial de la Comunidad de Madrid.

**Proyecto educativo.** Es un documento de carácter integrador que se caracteriza por su condición proyectiva (ideas para llevar a la práctica). Se desarrollan en los ámbitos formal y no formal (incluso de forma conjunta) y en territorios mixtos (sociales, políticos, geográficos, culturales). Los organizadores y financiadores pueden ser instituciones de investigación o vinculadas al ámbito cultural (Universidades, Centros Tecnológicos, Fundaciones, Asociaciones...). El desarrollo del programa puede ser a corto o medio plazo, y se orienta hacia la consecución de objetivos de investigación y desarrollo.

**Diseño educativo.** Es todo documento que estructura una intervención educativa, concretando objetivos, procedimientos y contenidos. Es también esa parte de un programa que contiene las pretensiones, intenciones y proyección; por tanto, que se puede evaluar. Debe ser lo más detallada, concreta y técnica posible. De hecho, en este capítulo propondremos una herramienta para evaluar la calidad de los diseños en educación patrimonial.

**Implementación educativa.** Suele ser la puesta en práctica o traslación al contexto de intervención de un diseño educativo. Es en la implementación donde se recogen los datos que nos van a permitir valorar la efectividad del diseño; datos que pueden tomarse a través de un abanico amplísimo de instrumentos: registros (videográficos, textuales, fotográficos), observación participante y no participante, test, herramientas de evaluación de aprendizajes o entrevistas, por citar solo una pequeña parte de los posibles.

**Acción educativa.** Hace referencia a una intervención educativa puntual donde se lleva a cabo una transmisión de conocimientos, poniendo en marcha procesos de enseñanza aprendizaje, sin que a veces tal evento esté especialmente definido ni prolongado en el tiempo. Se desarrolla en los tres ámbitos educativos, incluso en el informal, y tiene lugar en territorios mixtos (sociales, políticos, geográficos, culturales), desde barrios hasta localidades. Los organizadores pueden ser individuos o colectivos: asociaciones, Fundaciones, ONGs, etc. No siempre tienen por qué contar con financiación; a veces se insertan en la práctica docente o investigadora profesional. El desarrollo de la acción se concreta en un periodo breve de tiempo y responde a fines muy concretos, no siempre educativos, sino también culturales o artísticos.

**Proyecto de mejora.** Consiste en la planificación de un conjunto de actuaciones que parten de la evaluación diagnóstica de una situación determinada, para dar respuesta a un problema o una necesidad muy concretos. Puede estar vinculado a otros proyectos mayores e incluso como fase previa dentro de un plan educativo.

**Actividad aislada.** Acción de carácter educativo pero no siempre sustentada sobre un diseño didáctico descrito o explicitado, casi siempre de carácter efímero. Se desarrollan en los ámbitos formal y no formal. Los organizadores son agentes educativos (profesores, centros, museos...) y se caracteriza por tener un carácter semi-estructurado.

**Taller.** Tipología de actividad preferentemente práctica. Puede estar aislado o formar parte de una planificación o programación mayor, generalmente en el ámbito no formal.

**Recurso didáctico.** Se incluye en esta categoría a todo medio (cualquiera que sea su formato) o ayuda que facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje, el acceso a determinada información, técnicas, etc.

**Herramienta.** Se trata de todo instrumento (tecnológico, documental, material, etc.) que se desarrolla para facilitar o posibilitar un aprendizaje o su enseñanza. Cada vez son más frecuentes las herramientas de base tecnológica, orientadas a los entornos virtuales, como hemos visto en el capítulo sexto de este libro.

**Ruta, visita o itinerario didáctico.** Se trata de una secuenciación (ordenación en el tiempo didáctico) de acciones, generalmente “in situ” o planificadas sobre una guía didáctica, unidas por un hilo conductor, tema o argumento, que se orienta a la consecución de una meta y objetivos definidos.

**Concurso educativo.** Se trata de una prueba o competición para aspirar a un premio, generalmente basada en la innovación y la investigación. Promociona la creatividad en los diseños educativos y/o en los resultados.

**Proyecto de investigación.** Procedimiento científico destinado a avanzar en el conocimiento de un campo específico de la educación patrimonial. Usualmente financiados por convocatorias públicas, entidades privadas y fundaciones, principalmente. En este caso, la recogida y análisis de los datos se realizan con un grado de exhaustividad y rigor muy elevados.

Estos formatos son importantes para ser considerados en la fase de diseño, pero también cuando evaluamos programas educativos generados por otros agentes diferentes a nosotros, porque debemos tener en cuenta su pretensión a la hora de decidir si se ajusta a unos parámetros más próximos a la acción, a lo efímero, a la planificación o al análisis de datos.

## NO HAY RECETAS, PERO PODEMOS MEDIR LA CALIDAD DEL DISEÑO

Por fortuna (no por desgracia), no existen recetas que nos permitan garantizar el éxito de un diseño sino infinitas variables que solo alguien con conocimiento, exigencia, creatividad y entusiasmo, puede controlar para operar con todas ellas, simultáneamente, con la suficiente agilidad para reestructurar y acomodar todo lo necesario. Quien diseña y quien implementa se enfrenta a todos los interrogantes operando en un ecosistema en el que suceden todos instantáneamente, y en el que un leve cambio en uno de ellos (por ejemplo, acude un menor número de personas del previsto), puede requerir una reorganización exprés de todo lo ideado.

Sin embargo, y precisamente porque estamos valorando diseños educativos, es posible definir un conjunto de estándares mínimos que deben cumplir (Fontal y Ceballos, 2019):

FIG 5. Tabla de evaluación de estándares de la calidad en el diseño de programas de Educación Patrimonial. Observatorio de Educación Patrimonial de España.

DIMENSIONES Y ESTÁNDARES	●	●	●	●
<b>1. CALIDAD DE LA INFORMACIÓN SOBRE EL PROGRAMA (METADATOS)</b>				
1.1 Datos de contacto con la dirección y/o equipo de diseño, planificación e implementación.				
1.2 Descriptores que definen el programa.				
1.3 Concepción holística del patrimonio en su naturaleza (material e inmaterial) y en sus cualidades (arqueológico, histórico, documental, artístico...).				
1.4 Especificación del tipo/tipología de proyecto desarrollado (programa educativo, proyecto educativo, diseño educativo, acción educativa, actividad aislada etc.).				
1.5 Descripción de las bases, principios y criterios sobre los que se establece el programa				
1.6 Concreción del público al que va dirigido				
1.7 Incorporación de anexos documentales (memoria, imágenes, vídeos, materiales didácticos empleados, etc.)				
<b>2. GRADO DE CONCRECIÓN DEL DISEÑO EDUCATIVO</b>				
2.1 Justificación del proyecto				
2.2 Descripción de los objetivos a lograr en el desarrollo del programa				
2.3 Presentación de contenidos abordados en el programa				
2.4 Orientación metodológica y estrategias de enseñanza aprendizaje				
2.5 Definición de recursos, formatos, soportes y tecnología empleados				
2.6 Determinación de los sistemas o herramientas de evaluación				
2.7 Medición del impacto y repercusión de la propuesta				

● Se alcanza con calidad  
● Se alcanza  
● Se alcanza con condiciones  
● No se alcanza

FIG 6. Rúbricas que describen los grados de consecución de cada estándar.

Desarrollamos, a continuación, las rúbricas que definen esos estándares y que nos van a permitir identificar la calidad de los diseños:

<b>1. CALIDAD DE LA INFORMACIÓN SOBRE EL PROGRAMA (METADATOS)</b>
<b>1.1 Datos de contacto con la dirección y/o equipo de diseño, planificación e implementación</b>
● Aparecen todos los datos de contacto.
● Aparecen la mayoría de los datos.
● Aparecen los datos, pero faltan algunos relevantes.
● No aparece ninguno de los datos.
<b>1.2 Descriptores que definen el programa</b>
● Aparecen todos los descriptores que claramente definen el programa.
● Aparecen todos pero el grado de profundización es escaso.
● Faltan algunos de los descriptores clave.
● No aparecen o faltan la mayoría de los descriptores.
<b>1.3 Concepción holística del patrimonio en su naturaleza (material e inmaterial) y en sus cualidades (arqueológico, histórico, documental, artístico...)</b>
● Presenta en su enfoque una concepción holística, se describe y se trabaja de forma completa y múltiple en todas las categorías de patrimonio.
● Presenta en su enfoque una concepción abierta sobre las categorías de patrimonio, tratando de abordar algunas de ellas. O bien se describe en la justificación y planificación del proyecto, pero no se trabaja de forma completa y múltiple en las categorías de patrimonio.
● Presenta en su enfoque una concepción abierta pero muy escasa o superficial de la naturaleza y las cualidades de patrimonio.
● Solo trabaja una naturaleza y una cualidad.
<b>1.4 Especificación del tipo/tipología de proyecto desarrollado (programa educativo, proyecto educativo, diseño educativo, acción educativa, actividad aislada etc.)</b>
● Se explicita de forma clara y concreta en la descripción del proyecto la tipología de proyecto desarrollado.
● No se describe de forma clara aludiendo a varias tipologías en su descripción o se refiere con distintas terminologías en su desarrollo.
● Se describe de forma equívoca la tipología de proyecto respecto a la acción desarrollada.
● No se describe y no se especifica ninguna tipología dentro del proyecto.

### 1.5 Descripción de las bases, principios y criterios sobre los que se establece el programa

- Se describe el origen, motivo, contexto y necesidad del programa, su justificación y planificación.
- Se describe el origen, motivo, contexto y necesidad del programa, pero no se profundiza o se concreta en la descripción.
- Faltan algunos de los ítems o datos justificativos del programa.
- No se describe el origen, motivo, contexto o necesidad del programa.

### 1.6 Concreción del público al que va dirigido

- Se especifica de forma clara, concreta y definida el colectivo, población o público al que se dirige el proyecto. Se incluye una descripción profunda del colectivo y puede especificar el número de participantes.
- Se alude de forma clara, concreta y definida el colectivo, población o público al que se dirige el proyecto.
- Se alude al tipo de público sin concretar cuál (público general, público escolar, todos los públicos, personas con discapacidad).
- No se dan datos de ningún tipo.

### 1.7 Incorporación de anexos documentales (memoria, imágenes, videos, materiales didácticos empleados, etc.)

- Se adjuntan documentos que describen de forma amplia, profunda y completa el proyecto, e incluye otros anexos como guías o materiales didácticos para su uso.
- Se adjuntan documentos que describen de forma amplia y completa el proyecto, pero no incluye otros anexos como guías o materiales didácticos para su uso.
- Se adjunta algún documento anexo que no profundiza de forma amplia y completa en el proyecto. Faltan documentos relevantes y complementarios del proyecto.
- No se adjuntan anexos

## 2. GRADO DE CONCRECIÓN DEL DISEÑO EDUCATIVO

### 2.1 Justificación del proyecto

- Se especifica de forma clara, concreta y definida la justificación y contextualización del proyecto. Se basa en referencias bibliográficas y en programas precedentes.
- Se especifica de forma clara, concreta y definida la justificación y contextualización del proyecto.
- No se realiza una justificación exhaustiva. Se especifica de forma escasa y poco profunda o descontextualizada.
- No aparece justificación.

### 2.2 Descripción de los objetivos a lograr en el desarrollo del programa

- Los objetivos se describen de forma clara y específica en diferentes esferas del aprendizaje (comprensión, aplicación y evaluación) y atendiendo al desarrollo integral (emocional, intelectual, moral) o a los pilares que establece la UNESCO/UE o un Plan de Educación específico (Aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser). A su vez pueden estar desglosados en general, específico (conceptual, procedimental, actitudinal) y operativos.
- Los objetivos se describen de forma clara y específica en diferentes esferas del aprendizaje (comprensión, aplicación y evaluación) y atendiendo al desarrollo integral. Se denotan algunas ausencias en su concepción.
- Los objetivos son escasos y no atienden a las diferentes esferas, desarrollo integral o pilares UNESCO.
- No se describen los objetivos, o solo el general.

### 2.3 Presentación de contenidos abordados en el programa

- Pueden referirse a una o más áreas de conocimiento, se describen y detallan correspondiéndose con los objetivos propuestos.
- Pueden referirse a una o más áreas de conocimiento, solo se exponen de manera genérica y global.
- No se presenta la totalidad de los contenidos en función de los objetivos establecidos o existe ausencia de contenidos frente al tema expuesto.
- No se describen los contenidos trabajados en la propuesta.

### 2.4 Orientación metodológica y estrategias de enseñanza-aprendizaje

- Se describe de forma detallada la metodología y las estrategias de enseñanza aprendizaje.
- Se describe de forma superficial la metodología y las estrategias de enseñanza.
- No se nombra la metodología pero sí las estrategias de enseñanza aprendizaje.
- No se nombran la metodología ni las estrategias de enseñanza aprendizaje.

### 2.5 Definición de recursos, formatos, soportes y tecnología empleados

- Se describen de forma detallada los recursos, formatos, soportes y tecnología empleados y se observa un gran número de recursos o existe diversidad en los mismos.
- Se describen de forma más escasa los recursos, formatos, soportes y tecnología empleados.
- Se nombra algún recurso, formato, soporte o tecnología empleada, pero no se describe su utilización o diseño.
- No se describen los recursos, formatos, soportes y tecnología empleado.

## 2.6 Determinación de los sistemas o herramientas de evaluación

- Se describen los sistemas o herramientas de evaluación en al menos dos de estos aspectos: Evaluación en la calidad del diseño, satisfacción de los usuarios, profesorado o alumnado, grado de aprendizaje o sensibilización alcanzado tras la implementación del programa. Se muestran algún ejemplo de los instrumentos utilizados en la evaluación.
- Se describen los sistemas o herramientas de evaluación en al menos uno de estos aspectos: Evaluación en la calidad del diseño, satisfacción de los usuarios, profesorado o alumnado, grado de aprendizaje o sensibilización alcanzados tras la implementación del programa. Se muestran o no los instrumentos utilizados en la evaluación.
- Se nombran los sistemas o herramientas de evaluación, pero no se describen.
- No existen o no se describen sistemas de evaluación.

## 2.7 Medición del impacto y repercusión de la propuesta

- El proyecto se difunde en varios eventos científicos o publicaciones y medios de comunicación o redes sociales.
- El proyecto se difunde en un evento científico o publicación y en un medio de comunicación o red social.
- El proyecto se difunde en medios de comunicación y redes sociales.
- No se encuentra difusión ni repercusión mediática sobre la propuesta.

- Se alcanza con calidad
- Se alcanza
- Se alcanza con condiciones
- No se alcanza

Esta herramienta, denominada Q-EDUTAGE, ha sido validada (Fontal, García-Ceballos, Arias y Arias, 2019) y se ha aplicado para la evaluación de más de 3000 programas nacionales e internacionales, de modo que puede servirnos, al menos, para chequear la calidad de los diseños antes de su implementación.

### EL MOMENTO DE PROBAR: ATENTOS E IDENTIFICANDO SEÑALES

El momento de llevar a la práctica, implementar o probar si lo que hemos previsto “negro sobre blanco” funciona conforme hemos planificado, es fundamental. Es frecuente asumir que la calidad en el diseño por sí misma -en un enfoque “buenista” y naif de

la educación patrimonial- ya es suficiente para obtener buenos resultados. Basta con querer hacerlo bien, para que el resultado sea adecuado. Sin embargo, la praxis educativa nos demuestra cada día que es muy compleja y que existen numerosas señales clave que van a pasar desapercibidas si no sabemos mirarlas, detectarlas y afrontarlas: una pregunta de un alumno que indica incomprensión, un gesto de rechazo, de aburrimiento o de indiferencia, la merma de alumnos en las clases o las respuestas masivamente incorrectas en una prueba de evaluación, son señales que indican que no hemos logrado lo que pretendíamos.

Por eso, es muy importante recoger información de lo que sucede; si fuera posible, registrar el mayor número de datos para poder analizar no solo *durante* sino *después* de la intervención. Un registro videográfico (siempre con el consentimiento informado de todos los participantes) permite recoger una huella aproximada de lo sucedido; podría ayudarnos un registro solo de audio si no fuera posible recoger imágenes por cuestiones de protección de datos. Un registro sistemático textual, también sería adecuado para poder observar con detalle aquellos indicadores (ya sean conductas, palabras, respuestas a preguntas, etc.) que nos señalen en qué medida estamos aproximándonos o alcanzando nuestros objetivos; podemos ser observadores participantes (quienes realizamos la acción) o no participantes (externos). Para recoger datos también debemos incluir todas las pruebas de evaluación de aprendizajes que se realicen (pruebas cerradas, trabajos de investigación, redacciones, test...) y otras formas de mediciones más individualizadas como entrevistas, grupos de discusión o preguntas directas. Actualmente, con las Redes Sociales, se abre un abanico de recogida de datos masiva, que pueden incluir análisis de textos, de cuestionarios o test, entre otros. Las TIC cuentan con herramientas específicas de autoevaluación (recogida de respuestas o registro de interacciones, por ejemplo), como se ha explicado en el capítulo sexto. Es cierto que en el ámbito de la educación patrimonial han sido muy frecuentes las encuestas de satisfacción, pero en ocasiones éstas no tienen una utilidad completa más allá de averiguar el grado de conciencia sobre su propio aprendizaje o complacencia que tienen alumnos, visitantes o público. Dicho de otro modo, que alguien considere que ha aprendido no supone que haya adquirido los conocimientos que pretendíamos y del modo en que se proyectaba por parte del diseñador de la propuesta educativa. La satisfacción, por sí sola, no es suficiente para validar una propuesta educativa; además, en este tipo de encuestas suelen ser frecuentes las respuestas acomodadas o de complacencia que muchas veces se ofrecen por parte de los usuarios, sin la posibilidad de indagar en la cualidad de esas respuestas. Por tanto, es un instrumento de medición limitado -como todos los demás-, a la medida de lo que evalúa: la autopercepción de la satisfacción.

### ¿LO HEMOS CONSEGUIDO?: EN LA JUSTA MEDIDA

No medir en educación patrimonial es como no haber hecho nada. Así de contundente debe ser la posición ante la necesidad de que toda propuesta educativa valore si se consiguen los objetivos previstos en un diseño. De otro modo, el diseño no tiene sentido y la intervención es estéril. No es únicamente una cuestión técnica o una condición *sine qua non* de un programa educativo (si no evalúa, no es un programa, ni es educativo), sino de responsabilidad. Intervenir educativamente implica modificar las estructuras de pensamiento, los conocimientos, los intereses, favorecer el disfrute, lograr la sensibilización o inducir a la transmisión del patrimonio. Educar en el patrimonio tiene consecuencias que, en todos los ejemplos descritos, son positivas y mejoran la vida de las personas, pero por lo mismo, si la intervención es inadecuada, pueden ser negativas y cercenar el interés de alguien por el patrimonio de por vida, desmotivar temporalmente la valoración de un estilo o autor, generar desconocimiento o un conocimiento inexacto respecto a ciertos temas. Por lo tanto, cada objetivo, al ser planteado, debe garantizar que se pueda medir y debe contemplar los instrumentos para ser medido. De otro modo, no es plenamente un objetivo educativo.

Así, por ejemplo, si pretendemos sensibilizar a los ciudadanos ante determinado bien patrimonial, primero tenemos que estar seguros de que el nivel de sensibilización previo -antes de nuestro diseño e intervención- es lo suficientemente bajo o inadecuado como para justificar nuestra propuesta educativa; es decir, debe existir un mínimo diagnóstico previo. Bastaría un indicador o varios que apunten en la dirección de la falta de sensibilización; por ejemplo, nuestros destinatarios nunca van a visitarlo; no lo tienen en cuenta cuando deben seleccionar los bienes más importantes de su localidad; han hecho pintadas sobre ese bien, etc. Una vez constatamos o, al menos, tenemos evidencias suficientes que indican que existe una falta de sensibilización -y, con ello, justificamos la necesidad de nuestro diseño-, al marcar los objetivos, debemos asegurarnos de cómo medir su consecución. ¿Cómo vamos a tener constancia de que nuestra intervención ha conseguido sensibilizar a la persona o colectivo al que nos dirigimos? En este caso, la recogida de datos es clave, pues vamos a poder reconocer con detalle cada cambio o modificación de su conducta, sus reacciones, sus interacciones o sus palabras. Además, si decidimos que al final de la intervención vamos a hacerles una entrevista preguntando por su consideración respecto al bien sobre el que han aprendido, cómo lo darían a conocer o qué valores destacarían del mismo, necesariamente nos van a dar evidencias del aprendizaje y del grado de valoración alcanzado que, además, podemos comparar con el previo (adoptaríamos en ese caso un enfoque pretest-postest). Por su-

puesto, esta evaluación se puede sistematizar y transformar en una herramienta derivada de la investigación, por ejemplo, en una escala; en cualquier caso, es necesario *prever* antes de diseñar y *aplicar* al final del diseño algún tipo de medición. En este terreno, la investigación en educación patrimonial nos ofrece una gran cantidad de propuestas en forma de tesis doctorales, trabajos de investigación, proyectos competitivos o artículos científicos que contienen herramientas validadas y calibradas que podemos aplicar o adaptar a nuestras intervenciones. Así, habremos generado un diseño que se justifica, que plantea objetivos medibles, que está acorde con los estándares internacionales, nacionales y autonómicos; un diseño que se ajusta a las características de los públicos a los que se dirige, adaptado a las posibilidades de quienes lo deben llevar a cabo, así como a las condiciones de los medios y contextos en los que se debe implementar. Todo esto hace que podamos referirnos a una propuesta solvente en educación patrimonial.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asensio, Mikel. (2017). "Como el agua que fluye": formar para lo informal. En *Información Psicológica*, 113, 70-84.

Comunidad de Madrid (2019). *Plan de Educación Patrimonial de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Dirección General de Patrimonio Cultural. Consejería de Cultura, Turismo y Deportes.

Fontal, Olaia (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Gijón: Trea.

Fontal, Olaia y García-Ceballos, Silvia (2019). "Evaluación de programas de Educación Patrimonial: estándares de calidad". En *Revista Ensayos*, 34 (1).

Fontal, Olaia, García-Ceballos, Silvia, Arias, Benito y Arias, Víctor B. (2019). "Evaluación de la calidad de programas de educación patrimonial: construcción y calibración de la escala Q-Edutage". En *Revista de Psicodidáctica*, 24 (1), 31-38.

Ibáñez-Etxeberria, Alex, Kortabitarte, Aroia, De Castro, Pablo y Guillate, Iratxe. (2017). "Competencia digital mediante apps de temática patrimonial en el marco DigComp". En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 13-27.