

La educación artística y patrimonial en los museos de Matanzas, Cuba. Evaluación de competencias clave¹

José M. Hernández-de la Cruz²; Pilar Rivero³; Silvia García-Ceballos⁴; Ana G. Peñate⁵

Recibido: 9 de octubre de 2020 / Aceptado: 11 de mayo de 2021

Resumen. La integración de las competencias clave en la educación artística no es solo un deber del ámbito formal; los contextos no formales deben actuar en la misma dirección. La presente investigación expone un análisis de la acción educativa de los museos de Matanzas (Cuba) cuyo objetivo es la evaluación de las competencias clave presentes en su diseño e implementación didáctica. La muestra no probabilística se compone de N=5 instituciones museísticas: el Museo de Arte, Palacio de Junco, El Morrillo, Castillo de San Severino, Museo de la Ruta del esclavo y Museo Farmacéutico. Esta evaluación se desarrolla mediante un estudio multicaso de método mixto, a través de: (1) análisis de los diseños didácticos; (2) observación de las acciones educativas -ambos a través de un instrumento de análisis de competencias clave-; y (3) entrevista a los profesionales implicados en el diseño e implementación de las acciones. El estudio nos permite conocer de forma pormenorizada el método de trabajo, las estrategias y los discursos educativos en la enseñanza del patrimonio. Los principales resultados identifican las competencias más presentes y las susceptibles de mejora contribuyendo a mejorar el trabajo educativo que realizan, y supone un estado de la cuestión pionero en el contexto cubano.

Palabras clave: Evaluación; competencias; educación; museos.

[en] Art and heritage education in the museums of Matanzas, Cuba. Evaluation of key competences

Abstract. The integration of key competences in art education is not only a duty of formal education; non-formal contexts must act in the same direction. The present investigation exposes an analysis of the educational action of the museums of Matanzas (Cuba) whose objective is the evaluation of the

¹ Este artículo recoge resultados financiados por MINECO/AEI-FEDER (EU) a través del Proyecto EDU2016-78163-R “Educomunicación web 2.0 del patrimonio” MINECO/AEI-FEDER (EU), Grupo de investigación ARGOS (S50_20R) “Construyendo Europa desde Aragón”, financiado por Gobierno de Aragón y FEDER (UE) 2014-2020, por el Instituto Universitario de Investigación en Ciencias Ambientales de Aragón (IUCA) de la Universidad de Zaragoza y la Ayuda de Movilidad para Latinoamericanos. Estudios de Doctorado, Banco Santander-Universidad de Zaragoza.

² Universidad de Zaragoza (España)
E-mail: jmh@posta.unizar.es
<https://orcid.org/0000-0001-8367-4497>

³ Universidad de Zaragoza (España)
E-mail: nrivero@unizar.es
<https://orcid.org/0000-0002-7661-3001>

⁴ Universidad de Zaragoza (España)
E-mail: sgceballos@unizar.es
<https://orcid.org/0000-0002-7661-3001>

⁵ Universidad de Zaragoza (España)
E-mail: aninha.penate@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3987-6950>

key competences present in its didactic design and implementation. The non-probability sample is made up of $N = 5$ museum institutions: el Museo de Arte, Palacio de Junco, El Morrillo, Castillo de San Severino, Museo de la Ruta del esclavo, y el Museo Farmacéutico. This evaluation is developed through a multicase mixed method study, through: (1) analysis of the didactic designs; (2) observation of educational actions -both through an instrument of analysis of key competences-; and (3) interview the professionals involved in the design and implementation of the actions. The study allows us to know in detail the work method, the strategies and the educational discourses in the teaching of heritage. The main results identify the most present competences and those susceptible to improvement, contributing to improve the educational work they carry out, and represents a pioneering state of the art in the Cuban context.

Keywords: Evaluation; competencies; education; museums.

Sumario: 1. Introducción. 2. Contexto. 3. Método. 3.1. Objetivos. 3.2. Población y muestra. 3.3. Instrumento. 3.4. Procedimiento de recogida y análisis de datos. 4. Resultados. 4.1. Competencia Conocimiento y valoración del patrimonio (CVP). 4.2. Competencia lingüística (CL). 4.3. Competencia cultural y artística (CCA). 4.4. Competencia conocimiento e interacción con el mundo físico (CMF). 4.5. Competencia social y ciudadana (CSC). 4.6. Competencia autonomía en el aprendizaje, la iniciativa personal y el tratamiento de la información (CAA). 5. Discusión y conclusiones. Referencias.

Cómo citar: Hernández-de la Cruz, J.M.; Rivero, P.; García-Ceballos, S.; Peñate, A.G. (2021) La educación artística y patrimonial en los museos de Matanzas, Cuba. Evaluación de competencias clave. *Arte, Individuo y Sociedad* 33(4), 1211-1234.

1. Introducción

Desde que el Consejo Europeo definió las competencias clave para el aprendizaje permanente (Consejo de Europa, 2006), su incorporación en los marcos legislativos ha supuesto una de las transformaciones de mayor impacto educativo, tanto a nivel nacional como a nivel internacional (Pepper, 2011; Arias-Estero, et al., 2018). La aproximación al término “competencias” supone y conlleva un reto conceptual y metodológico para los educadores en los diversos escenarios educativos y contextos geográficos (Manríquez, 2018), siendo definidas como “a combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to the context” (Consejo de Europa, 2006, s/p). Suponen la base del aprendizaje continuo (Sarramona & López, 2014), implican un desafío en la evaluación (Gordon et al., 2009; Rodríguez, Ibarra, & Cubero, 2018) y conllevan adquisición de valores y evaluación de procesos actitudinales (García, Ortega & Sola, 2018). Todos los autores coinciden en resaltar que buscan la adquisición de destrezas, actitudes, valores o conocimientos que la sociedad debe alcanzar para lograr un desarrollo integral, pero son pocos o muy generales los estándares definidos en materia de competencias (Tejada, 2009) y escasa la formación continua ofertada para responder a los cambios educativos (Solé, 2020). En cuanto a relación de competencias con educación patrimonial, aunque se hayan definido recientemente las necesidades formativas existentes (Castro & López-Facal, 2019) existen todavía carencias importantes (Fontal, García-Ceballos & Aso, 2020), puesto que es necesario aplicar estas propuestas.

La implementación de las competencias no ha supuesto solo un desafío desde el punto de vista práctico, sino también para la investigación educativa (Pepper, 2011). Una perspectiva de las últimas tendencias puede realizarse consultando los estudios de Domingo-Coscolla, Bosco, Carrasco y Sánchez (2020) quienes involucran la

percepción de los docentes, o los de Robledo, Fidalgo, Arias y Álvarez (2015) y Amor y Serrano (2020) que incorporan la percepción de los estudiantes, así como el de Olmos y Mas (2018) que parten desde la autoevaluación de los jóvenes. Atendiendo a diferentes etapas educativas encontramos los trabajos que abordan desde la educación primaria (Chalkiadaki, 2018) hasta la educación superior (López, León & Pérez, 2018; Tejada & Ruiz, 2016), por poner algunos ejemplos destacados.

Las investigaciones más afines a nuestro estudio, basado en la evaluación de competencias desde instituciones museísticas, son las de Tamarro (2017) sobre nuevas competencias en los profesionales del patrimonio digital; Salido-López (2017) acerca de las propuestas de educación artística desde las instituciones museísticas; Fontal et al. (2020) que plantea una tabla de competencias docentes en educación artística y patrimonial a través de los entornos digitales; y Carvalho y Matos (2018) que desarrollan un estudio de casos en Grecia, Italia y Portugal sobre el desarrollo de competencias digitales en la formación profesional de Museos. Este último conecta de forma directa con nuestra línea de trabajo que elabora un estudio de caso en el contexto museístico de Cuba, enlazando con aportaciones de autores como Valera (2010), González y Hernández (2011) y Ortiz y Sanz (2016) que defienden el aprendizaje por competencias como una práctica integral con componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y actitudinales.

2. Contexto

En la escuela cubana actual, y sobre la base de un enfoque dialéctico, el modelo de formación se centra en el desarrollo de las habilidades y hábitos (equivalentes a “competencia”) incluida la relación del ser humano con los objetos (Núñez, 2012). Esta dimensión se interrelaciona con los conocimientos y los contenidos que el alumnado debe adquirir (reflejan el objeto de estudio), la orientación de la acción que determina su estructura (el método), el contexto en que se desarrolla, y el resultado de la acción (Álvarez, 2005). A todos estos factores añadimos con especial hincapié en el trabajo orientado desde la educación artística y patrimonial, los valores y significados asignados a los objetos, apoyados sobre la teoría de Fontal (2013) y la convención de Faro (Consejo de Europa, 2005) que constituyen un proceso docente-educativo, significativo y vinculante.

El educador constituye el principal responsable de favorecer en el educando el desarrollo de las competencias de forma global y plurifuncional y, por ello, el diseño de propuestas estructuradas y la evaluación de las mismas son pilares fundamentales en la tarea educativa (Rivero, Merillas, García-Ceballos, & Martínez-Rodríguez, 2018). La evaluación de las prácticas nos ofrece información relevante sobre las posibilidades de los museos y la mejora continua de su calidad educativa (Calaf, San Fabián, & Gutiérrez, 2017; Fontal & García-Ceballos, 2019; Fontal, García-Ceballos, Arias & Arias, 2019; Lucas, Trabajo, & Borghi, 2020; Suárez, Gutiérrez, Calaf, & San Fabián, 2013). Constituye en sí misma un proceso que debe transitar por diferentes fases: orientación, ejecución, control y regulación. Para ello se requiere de instrumentos y procedimientos de evaluación que midan su nivel de alcance: esta es precisamente nuestra línea de investigación.

En este sentido, centramos el estudio en el contexto no formal de Cuba, donde los museos contemporáneos suponen escenarios que conceden preponderancia a la

función educativa, artística y creativa. Más concretamente, el estudio se realiza en los museos de la ciudad de Matanzas⁶, un escenario idóneo para la educación patrimonial en todos sus aspectos (Ferrerías, 2015; García-Ceballos, Amaral, & Olivar, 2017). Las instituciones museísticas trabajan mancomunadamente en los aspectos instructivos y educativos de los estudiantes mediante la realización de diferentes acciones. Con ellas, se contribuye a la formación integral de los educandos y al desarrollo de las competencias clave recogidas en la agenda 2030, subrayando el compromiso universal para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad (Unesco et al., 2016).

Nuestra hipótesis de partida señala que la falta de planificación educativa y la ausencia de una evaluación sistemática no permiten medir el alcance de las acciones para su mejora, ni lograr niveles adecuados de calidad en todas las competencias. Por ello, resulta pertinente conocer y analizar los puntos clave y los susceptibles de mejora a través del presente estudio de caso, que resulta pionero en el contexto cubano y que abre nuevas vías de crecimiento cultural.

3. Método

Este trabajo se lleva a cabo a partir de la implementación de la matriz de análisis de acción educativa diseñada por Suárez et al., (2013), desarrollada en el marco del Proyecto ECPEME⁷, previa adaptación y validación de la misma al contexto cubano (Hernández, 2018). Este estudio no pretende evaluar el grado de adquisición o dominio de determinadas habilidades en los estudiantes, sino la contribución que el museo puede realizar en su consecución partiendo de la base estructural para su aplicación, que es el diseño educativo (Suárez et al., 2013). En base a ello se establecen los siguientes objetivos.

3.1. Objetivos

El objetivo general del estudio es conocer si el desarrollo de competencias clave es un pilar fundamental en el diseño de las prácticas educativas de los museos de Matanzas y objetivo primordial en la mediación y formación de la ciudadanía.

OE1. Analizar las prácticas educativas que se desarrollan en las instituciones museísticas de Matanzas.

OE2. Evaluar en qué grado se trabaja el desarrollo de competencias artísticas, culturales y sociales, desde el discurso educativo y desde la implementación de las prácticas educativas.

OE3. Conocer si poseen sistemas de evaluación en las propias instituciones para la mejora de su práctica educativa.

⁶ La provincia de Matanzas está en la región occidental de Cuba, cuenta con una población de 705.775 habitantes. Su capital se funda en octubre de 1693 y como resultado del desarrollo económico y cultural de la segunda mitad del siglo XIX su patrimonio histórico-artístico es destacado y en 2013 el centro histórico fue declarado patrimonio cultural de la Nación Cubana y Monumento Nacional

⁷ MINECO/AEI-FEDER "Evaluación cualitativa de programas educativos en museos españoles", liderado por Roser Calaf (Universidad de Oviedo).

3.2. Muestra

La investigación aborda cinco casos de estudio conformados por los cinco Museos de la ciudad de Matanzas, que comparten una misma política y metodología en museología y educación patrimonial, criterio que ha acotado la muestra, para la que previamente se estudió la población total N=22 museos de la región. La muestra de n=5 museos de diversa temática y categoría patrimonial, integra la consolidada red de museos de Matanzas: el Museo de Arte⁸, el Museo Provincial Palacio de Junco⁹; Museo Memorial, El Morrillo¹⁰; Museo Castillo de San Severino, La Ruta del Esclavo¹¹; y el Museo Farmacéutico o Botica Francesa¹². A partir de la muestra, se hizo una selección de las actividades y prácticas educativas que respondieran al criterio de estabilidad y continuidad temporal, que servirían de análisis para la consecución de los objetivos planteados.

3.3. Procedimiento de recogida y análisis de datos

La investigación se llevó a cabo a lo largo de dos años sustentada, predominantemente, en datos cualitativos que permiten un examen más profundo y comprensivo del contexto y ofrecen un análisis detallado de su diseño e implementación. Se empleó el método de estudio de casos conjunto descrito por Stake (1999). Para su proceder metodológico se asumieron las fases de la investigación descritas por Rodríguez, Gil y García (2008), [(FI.1) reflexiva, (FI.2) trabajo de campo, (FI.3) analítica y (FI.4) informativa] quienes describen que “en el diseño de casos múltiples se utilizan varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar” (p.96).

La primera fase de la investigación se desarrolló en el primer año, realizándose la selección y adecuación de los instrumentos de análisis y recogida de datos. La segunda fase de investigación (FI.2), correspondiente al acceso al campo de trabajo, se llevó a cabo en el tercer semestre a partir de tres subfases: (FT.1) análisis de los diseños educativos, (FT.2) observación de la implementación educativa y (FT.3) desarrollo de entrevistas y *focus group* realizados a la población total de los agentes implicados en su diseño e implementación. Dentro de esta fase, el primer trimestre se destinó

⁸ Fundado el 19 de mayo de 1998 en un inmueble construido en la segunda mitad del siglo XIX, cuenta con colecciones de pintura, artes decorativas y grabados que ilustran el desarrollo del arte en Matanzas durante los dos últimos siglos, y con una valiosa colección de arte africano de diferentes etnias y países.

⁹ Fue el primero de su tipología creado por la Revolución en Cuba. Se funda el 6 de septiembre de 1959, actualmente dispone de diecisiete salas de exposiciones y destaca por su variada colección de arqueología vinculada a la historia de la ciudad en sus diferentes etapas.

¹⁰ Fundado el 8 de mayo de 1975 y declarado Monumento Nacional ese mismo año. Se ubica en un fortín que data del siglo XVIII que formó parte del cinturón militar defensivo de Matanzas. Posee colecciones de historia y arqueología y una sala específica dedicada a Antonio Guiterras Holmes y Carlos Aponte, jóvenes revolucionarios asesinados en las inmediaciones del inmueble en 1935.

¹¹ Fundado el 1 de diciembre de 2002. Se encuentra situado en una fortaleza militar que data del siglo XVII, parte del sistema defensivo español en ciudad de Matanzas. Entre los años 1821 y 1980, tuvo función de presidio y fue declarado Monumento Nacional 1978 Cuenta con colecciones de historia, arqueología y etnología. En 1998 la UNESCO lo nombró Museo de la Ruta del Esclavo, temática que vertebra el discurso museístico de su colección, siendo pionero en América y en el mundo.

¹² Se crea sobre una Botica convertida en museo el 1 de mayo de 1964 y declarada Monumento Nacional. Posee colecciones de ciencias médicas y farmacéuticas, artes decorativas y documentos como libros de asentamientos de recetas, etiquetas y fórmulas de medicamentos.

al conocimiento y análisis de los diseños didácticos (fase estadístico-descriptiva) y, el segundo, se destinó a la observación de la implementación (fase estadístico-descriptiva codificada en base a los ítems de análisis del instrumento, a la par que explicativa) y al desarrollo de entrevistas a los profesionales implicados -un total de 18 con una duración de 45-50 minutos cada una- y a la realización de grupos de discusión conjuntos -uno por cada uno de los museos que componen la muestra, con una duración aproximada de entre 90-110 minutos cada uno- (fase eminentemente explicativa).

Para acotar las acciones educativas susceptibles de análisis, se consideraron las coincidentes con la etapa de trabajo de campo en la investigación, que permitieran el acceso a la observación directa, y se excluyeron las que no cumplieran con estos criterios (exposiciones, muestras transitorias y museos móviles). Como resultado, se evaluaron 5 talleres y se observaron y analizaron 45 sesiones de trabajo (30 talleres educativos y 15 itinerarios didácticos). Esta fase observacional se llevó a cabo a lo largo de tres meses de trabajo continuo para el aprovechamiento de su implementación, que dependía en gran medida de la periodicidad del taller, en algunos casos quincenal, con su posterior codificación y análisis. Cada uno de los talleres se observó en 6 ocasiones debido a la variabilidad de los grupos y 3 en cada uno de los itinerarios “con un carácter más dirigido”.

Finalmente, todos los resultados se triangularon y compararon (ver figura 1), un último proceso que permite cuantificar, explicar y comprender los puntos más destacables del proceder educativo de las instituciones y aquellos susceptibles de mejora.

3.4. Instrumentos en la FI2. Trabajo de campo

En lo que respecta al uso de instrumentos de registro, la investigación trabaja desde un enfoque mixto, en cuyas primeras dos fases de trabajo (FT.1 y FT.2) cuantifica el grado en el que estas competencias se reflejan desde el análisis de los diseños educativos. Para ello se utiliza un instrumento validado para tal efecto (ver tabla 1) cuyo objetivo es valorar el grado en el que las competencias clave están presentes en la planificación didáctica y su implementación. Esta fase se lleva a cabo mediante hojas de registro observacional con el instrumento de análisis. Mientras que en la tercera fase (FT.3) se desarrolla un trabajo más descriptivo propio del estudio de caso, cuyas técnicas aplicadas fueron: la entrevista en profundidad (guías, monitores y directivos -responsables de las instituciones-), la observación (talleres y visitas dirigidas), el análisis de documentos (programas, invitaciones y registros fotográficos) y los grupos de discusión. De este proceso fue partícipe el 100% de la población vinculada a las instituciones que componen la muestra de estudio: cinco directivos y dieciocho especialistas que laboran en los museos de la ciudad de Matanzas.

En el caso de la observación y de la entrevista, se aplicó la matriz de observación (ficha-diario de observación directa) definida para el investigador, que se encuentra contenida dentro de los protocolos de aplicación del instrumento descrito. En la misma se recogen aspectos evaluativos que atañen al personal técnico del museo, la institución, el público y la actividad a evaluar. Se miden cuestiones como la actitud de los educadores con los visitantes y la relación que se establece entre ellos; la gestión de la actividad, el tipo de público; las edades, nivel escolar y se destina un apartado

para describir la actividad. Toda la información recogida es procesada mediante el análisis de contenido y la aplicación de valores en función de su adecuación a las rúbricas de evaluación para las que se describe pormenorizadamente el principal instrumento de análisis.

3.4.1. Instrumento de análisis de competencias

La evaluación de las competencias se llevó a cabo, predominantemente, a partir del instrumento validado por Calaf y Suárez (2016) del que tomamos los seis indicadores descritos que se corresponden con las siete competencias clave, aunando en uno de los indicadores la competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y la competencia digital. En los descriptores del instrumento se plantean ítems que atañen a ambas competencias en relación al patrimonio. En el instrumento (Ver tabla 1) se muestra la correspondencia de los indicadores con las competencias clave y el desglose de sus descriptores para evaluar el desarrollo de las competencias en las acciones educativas.

Para poder implementar dicho instrumento en el contexto cubano, se hizo una adaptación del mismo y se sometió a juicio de expertos, integrado por un total de 15 especialistas y directivos de los museos y del Centro Provincial de Patrimonio Cultural (CPPC), a través de las categorías de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia propuestas por Escobar y Cuervo (2008). Los expertos evaluaron los indicadores en una escala de 4 puntos, de las que se calcularon las medianas de las puntuaciones otorgadas por los jueces: suficiencia (Md = 3), claridad (Md = 4) coherencia (Md = 4) y relevancia (Md = 4). De los resultados de esta fase se simplificó el lenguaje empleado en algunos descriptores; se eliminaron aquellos que consideramos reiterativos y se añadieron los descriptores 2.4 y 5.3. El primero de ellos relativo a la competencia lingüística y el segundo a la competencia social y ciudadana. En este sentido, se integraron nuevos criterios al descriptor 6.2 atendiendo a las anotaciones de los expertos. Posteriormente se realizó un estudio piloto en un museo externo a la muestra para comprobar su validez de contenido y adecuación al contexto cubano y a los objetivos de la investigación (Hernández, 2018).

El instrumento de análisis se trata de una tabla de valores, tipo Likert, con cinco niveles de adecuación al grado de alcance, que corresponden a 1-Nada adecuado, 2-Poco adecuado, 3-Adecuado, 4-Muy adecuado, 5-Totalmente adecuado (Ver tabla 1). Cada uno de los niveles posee una rúbrica definida para favorecer el control de sesgo entre los diferentes evaluadores. La valoración se establece sobre cada uno de los descriptores correspondientes a los seis indicadores previamente mencionados, en un total de 18 ítems susceptibles de análisis.

Tabla 1. Instrumento para el análisis de la dimensión “Competencias”.

Leyenda: 1-Nada adecuado, 2-Poco adecuado, 3-Adecuado, 4-Muy adecuado, 5-totalmente adecuado. Fuente: Tomada y modificada de Calaf y Suárez (2016).

INDICADORES	DESCRPTORES	VALOR				
		1	2	3	4	5
1. Competencia Conocimiento y valoración del patrimonio (CVP) [C. Aprender a aprender]	1.1 Se ofrecen recursos (objetos, imágenes, textos, maquetas...) representativos de la categoría patrimonial predominante en el museo.					
	1.2 Se hace explícita la relación con otros patrimonios para formar una visión holística que integra distintas manifestaciones culturales y naturales.					
	1.3 Se pone en valor el componente social asociado al patrimonio.					
	1.4 Se relaciona el patrimonio con el mundo experiencial de los estudiantes, favoreciendo el proceso de apropiación simbólica.					
2. Competencia lingüística (CL) [C. Comunicación lingüística]	2.1 Los recursos textuales (paneles, cartelas) utilizan un lenguaje preciso, comprensible y accesible.					
	2.2 Se estimula el diálogo con los estudiantes y se incorporan sus aportaciones al desarrollo de las visitas (retroalimentación del discurso).					
	2.3 Las actividades contribuyen a enriquecer el vocabulario de los estudiantes					
	2.4 Adecuación didáctica y social del lenguaje empleado por los guías y monitores en la atención a los diferentes tipos de público.					
3. Competencia cultural y artística (CCA) [C. Conciencia y expresiones culturales]	3.1 Se proponen actividades que permiten conocer distintos estilos, técnicas y recursos empleados para la creación de las manifestaciones artísticas y culturales que expone el museo.					
	3.2 Se proponen actividades que fomentan la creatividad mediante la realización de determinados productos o trabajos artísticos.					
	3.3 Se proponen actividades que permiten conocer diferentes culturas a partir de manifestaciones artísticas y culturales de distintos contextos.					

<p>4. Competencia conocimiento e interacción con el mundo físico (CCMF)</p> <p>[C. Matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología]</p>	<p>4.1 Se proponen actividades que permiten conocer el entorno del museo e identificar los elementos paisajísticos, urbanos y sociohistóricos más significativos.</p>					
	<p>4.2 Se proponen actividades que permiten conocer las transformaciones espaciales y paisajísticas que derivan de la acción humana.</p>					
<p>5. Competencia social y ciudadana (CSC)</p> <p>[C. Sociales y cívicas]</p>	<p>5.1 Se proponen actividades que abordan la trayectoria histórica de determinadas situaciones, hechos o problemas actuales, tratando de responder a su porqué o porqués mediante inferencias causales y multicausales.</p>					
	<p>5.2. Se proponen actividades que permiten conocer el funcionamiento de las sociedades pretéritas y actuales, señalando las transformaciones y permanencias más significativas.</p>					
	<p>5.3 Las actividades propician el conocimiento de la función del museo y el conjunto de profesiones vinculadas al patrimonio.</p>					
<p>6. Competencia para la autonomía en el aprendizaje, la iniciativa personal y el tratamiento de la información (CAA)</p> <p>[C. sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor y C. digital]</p>	<p>6.1 Se proponen actividades que, mediante materiales diversos y pautas preestablecidas (cuadernos de campo, juegos de pistas, etc.) permiten al estudiante interactuar con el museo de forma autónoma para extraer determinada información.</p>					
	<p>6.2 Se proponen actividades flexibles que posibilitan a los centros escolares la planificación y el desarrollo de determinados proyectos, trabajos de investigación, etc. en torno al patrimonio en los que se empleen los recursos tecnológicos para el manejo de la información.</p>					

4. Resultados

Del análisis de los datos obtenidos, se infiere un diseño educativo sólido que trabaja el patrimonio artístico y cultural mediante un discurso que incorpora la enseñanza por competencias, buscando la mejora de la calidad educativa y el aprendizaje integral de la

ciudadanía, centrados en las competencias que aluden especialmente al conocimiento y valoración del patrimonio y a la cultural y artística.

Para realizar el análisis de los datos y facilitar la comprensión de los resultados se codifican los museos con la letra C (caso) y el número correspondiente a la institución evaluada siendo C.I el Museo Provincial “Palacio de Junco”, C.II el Museo “El Morrillo”, C.III el Castillo de “San Severino”. Museo de la Ruta del Esclavo, C.IV el Museo “Farmacéutico” y C.V el Museo de “Arte” (Ver tabla 2). A modo comparativo, se presentan los valores totales alcanzados en cada una de las competencias en relación a cada museo, y las medias (\bar{X}) globales de las competencias y de los valores conjuntos alcanzados en cada museo. La lectura de los datos nos permite visualizar el grado de alcance de cada una de ellas y, por ende, el grado de compromiso que los museos presentan hacia una educación basada en competencias. Estos datos nos permiten conocer cuáles son alcanzadas con mayor adecuación y detectar aquellas susceptibles de mejora.

Tabla 2. Valores de los indicadores competenciales en relación a los casos de la muestra.

Fuente: Elaboración propia.

Indicadores	C.I	C.II	C.III	C.IV	C.V	\bar{X}
Competencia Conocimiento y valoración del patrimonio	4,63	4,13	4,00	4,75	4,50	4,40
Competencia Lingüística	4,38	3,25	4,63	4,63	4,50	4,28
Competencia Cultural y artística	4,17	4,17	3,50	4,67	4,67	4,23
Competencia Conocimiento e interacción con el mundo físico	3,25	3,75	3,50	4,00	4,25	3,75
Competencia Social y ciudadana	3,00	3,17	3,83	4,50	3,67	3,63
Competencia Autonomía en el aprendizaje, la iniciativa personal y el tratamiento de la información	3,00	1,75	2,50	3,75	3,50	2,90
\bar{X}	3,74	3,37	3,66	4,38	4,18	

Como se observa en la tabla, las competencias varían en su nivel de adecuación, siendo la referente a *conocimiento y valoración del patrimonio* (CVA) la mejor trabajada por las instituciones y, a su vez, la que presenta mayor unidad en el conjunto de casos, alcanzando una puntuación media de 4,40. Con escasa diferencia se alcanzan las competencias *lingüística* (CL) y *Cultural y artística* (CCA) que pese a no alcanzar de forma total el estándar reciben puntuaciones de alto valor 4 *muy adecuado*. En segundo plano con valores más próximos al 3 *adecuado*, encontramos las competencias de *conocimiento e interacción con el mundo físico* y la *social y ciudadana*. Ambas encuentran sus valores más bajos en el museo C.I “Palacio de Junco” debido a la

escasa transmisión de las funciones de los museos y de las transformaciones de la acción humana en el entorno. Por último, subrayamos la competencia *autonomía en el aprendizaje, iniciativa personal y el tratamiento de la información* (CAA) cuyos valores son muy dispares entre los casos y se sitúan por debajo del 3, lo que significa que no se está alcanzando de forma satisfactoria destacando en valores insuficientes el C.II “*El Morrillo*” y C.III “*San Severino*”, siendo las dos instituciones con menores recursos tanto materiales como digitales y con un grupo más reducido de educadores. Las pocas facilidades ofrecidas para garantizar la autonomía en el aprendizaje, la falta de coordinación para la realización de tareas investigativas y la ausencia de recursos y equipamientos TIC, derivan en la baja puntuación de esta competencia en las instituciones.

En términos generales, los museos más sobresalientes en la adecuación a una educación basada en competencias son el C.IV “*Farmacéutico*” y el C.V “*Arte*” con valores de 4,38 y 4,18 alcanzando niveles *muy adecuados*. Con menor representatividad se ubican el C.I “*Palacio de Junco*”, C.III “*San Severino*” y el C.II “*El Morrillo*”, alcanzando un nivel *adecuado* 3,74; 3,66; y 3,37, pero con matices que necesitan mejorar.

Tras la representación general de los resultados, a continuación se muestra un gráfico comparativo que recoge los datos totales obtenidos de forma independiente en las puntuaciones otorgadas a ambos registros -entrevista/*focus group* y observación- (ver figura 1) ya que se ha observado que existe una valoración diferenciada en la mayoría de los casos. La evaluación derivada de la observación muestra puntuaciones un poco más bajas que las derivadas de la entrevista. Esto puede ser debido a que la evaluación externa (observación) es más objetiva y, por tanto, más precisa, no contaminada e imparcial. Mientras que las entrevistas y los *focus group* recogen las apreciaciones de los profesionales, que pueden aumentar parcialmente la calidad de los recursos o los procesos desde el punto de vista subjetivo, incrementando así el valor de las puntuaciones.

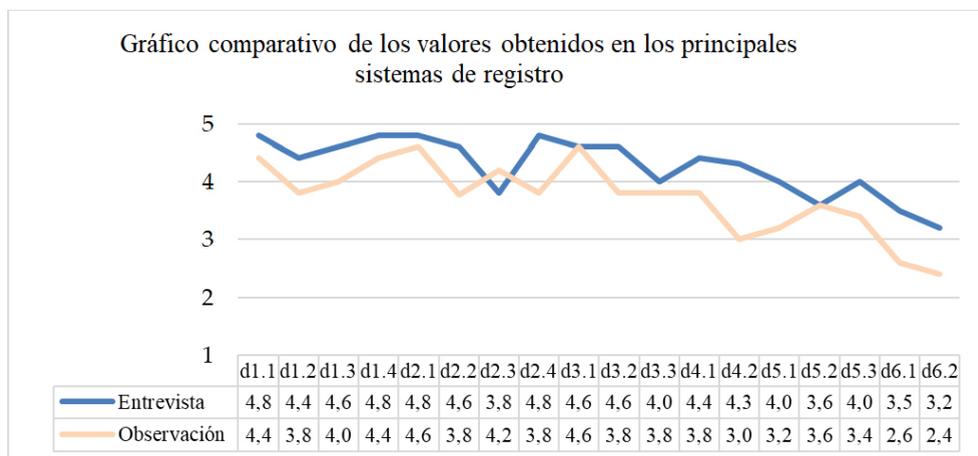


Figura 1. Gráfico comparativo de las puntuaciones obtenidas con el instrumento de análisis en la fase de entrevistas y en la fase de observación sobre los indicadores competenciales en relación a los casos de la muestra. Fuente: Elaboración propia.

A continuación, para dotar al estudio de un análisis más pormenorizado, se describe de manera individual el comportamiento de los descriptores por competencias en los cinco casos analizados, empleando las siglas anteriormente codificadas para referirnos a las competencias y las iniciales [E] para el valor determinado en base a las entrevistas y grupos de discusión y [O] para el valor determinado de la observación.

4.1. Competencia Conocimiento y valoración del patrimonio (CVP)

Del análisis global recordamos que la CVP es la que alcanza un valor mayor en su consecución. Dentro de esta se distinguen cuatro descriptores de evaluación entre los que sobresalen por su adecuación el *I.1* con el que se demuestra el aporte de recursos que poseen las instituciones para experimentar el patrimonio y el *I.4* que se refiere al establecimiento de relaciones por parte del museo con el mundo experiencial de los estudiantes, lo que favorece el proceso de apropiación simbólica. Ambos descriptores alcanzan los valores más altos (ver tabla 3), sin embargo, la visión holística del patrimonio *I.2* y la socialización del mismo *I.3* adquieren igualmente valores muy adecuados. En este caso es el C.IV “*Farmacéutico*” el que presenta una mayor adecuación, casi total, de la implementación de una educación basada en el desarrollo de competencias. En contraposición es C.III “*San Severino*” el que logra un valor más bajo pero nada reseñable dado que en todos los casos los descriptores muestran que el indicador es muy adecuado.

Tabla 3. Tabla de valores por Museos atribuidos a la Competencia Conocimiento y valoración del patrimonio. Leyenda: E-Entrevista, O-Observación.
Fuente: Elaboración propia.

ii	Descriptores	C.I		C.II		C.III		C.IV		C.V		\bar{X}
		E	O	E	O	E	O	E	O	E	O	
	1.1. Recursos aportados	5	5	5	4	4	4	5	4	5	5	4,60
	1.2. Visión holística	5	4	4	3	4	3	5	4	4	5	4,10
CVP	1.3. Socialización del patrimonio	4	4	4	4	5	4	5	5	5	3	4,30
	1.4. Vínculo con el usuario	5	5	5	4	4	4	5	5	5	4	4,60
\bar{X} de valores por registro		4,75	4,50	4,50	3,45	4,25	3,75	5,00	4,50	4,75	4,25	
\bar{X} de valores totales		4,63		4,13		4,00		4,75		4,50		4,40

4.2. Competencia lingüística (CL)

En relación al cumplimiento de los descriptores en los que se divide la CL destacamos el 2.1 por su sobresaliente valor en la accesibilidad del lenguaje. En la tabla 4 se aprecia que las instituciones utilizan un lenguaje accesible, estimulan el diálogo y buscan estrategias para su enseñanza. Se obtienen puntuaciones muy regulares entre las instituciones, destacando por su cumplimiento el C.III “*San Severino*”, el C.IV “*Farmacéutico*” (CIV) y el C.V “*Arte*”. Solo en el C.II “*El Morrillo*” la CL se logra de forma *adecuada*. Sin embargo, no es muy reseñable, los resultados obtenidos constatan que dicha competencia es la segunda más abordada.

Tabla 4. Tabla de valores por Museos atribuidos a la Competencia lingüística.
Leyenda: E-Entrevista, O-Observación. Fuente: Elaboración propia

i2	Descriptores	C.I		C.II		C.III		C.IV		C.V		\bar{X}
		E	O	E	O	E	O	E	O	E	O	
	2.1. Accesibilidad del lenguaje	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	4,70
	2.2. Se estimula el diálogo	5	3	3	3	5	4	5	4	5	4	4,10
CL	2.3. Se enriquece el vocabulario	4	4	3	3	4	5	4	5	4	4	4,00
	2.4. Didáctica del lenguaje	5	5	4	2	5	4	5	4	5	4	4,30
	\bar{X} de valores por registro	4,75	4,00	3,50	3,00	4,75	4,50	4,75	4,50	4,75	4,25	
	\bar{X} de valores totales	4,28		3,25		4,63		4,63		4,50		4,28

4.3. Competencia cultural y artística (CCA)

En relación a la CCA, el descriptor que presenta un valor más adecuado al estándar es el 3.1 relacionado con el abanico de recursos, estilos y técnicas implementados en su acción educativa, con una media de 4,60. En este sentido destacan nuevamente el C.IV “*Farmacéutico*” y el C.V “*Arte*”. El segundo descriptor más desarrollado es

el 3.2, las instituciones fomentan la creatividad a través de la orientación de trabajos de creación (ver tabla 5). El descriptor 3.3 se sitúa como el de menor incidencia en la competencia manteniéndose en el límite de su adecuación. Sus índices más bajos se patentan en el C.III “*San Severino*”. A pesar de las diferencias en el comportamiento de los descriptores los resultados obtenidos ubican a esta competencia como la tercera mejor trabajada.

Tabla 5. Tabla de valores por Museos atribuidos a la Competencia Cultural y Artística.
Leyenda: E-Entrevista, O-Observación. Fuente: Elaboración propia.

i3	Descriptores	C.I		C.II		C.III		C.IV		C.V		\bar{X}
		E	O	E	O	E	O	E	O	E	O	
CCA	3.1. Recursos, estilos y técnicas artísticas	4	5	4	5	5	3	5	5	5	5	4,60
	3.2. Se fomenta la creatividad	4	4	5	4	4	2	5	4	5	5	4,20
	3.3. Se dan a conocer diferentes culturas	4	4	4	3	4	3	4	5	4	4	3,90
\bar{X} de valores por registro		4,00	4,33	4,33	4,00	4,33	2,67	4,67	4,67	4,67	4,67	
\bar{X} de valores totales		4,17		4,17		3,50		4,67		4,67		4,20

4.4. Competencia conocimiento e interacción con el mundo físico (CMF)

Sobre la CMF, solo se definen dos descriptores para su evaluación, esta competencia se alcanza de manera *adecuada* pero por debajo de las anteriormente descritas que lo lograban de manera *muy adecuada*. En este caso el descriptor 4.1, referente al conocimiento del entorno del museo e identificación de los elementos paisajísticos, urbanos y sociohistóricos más significativos se alcanza con un valor superior al 4 *muy adecuado* (ver tabla 6). En contraposición el descriptor 4.2, más complejo en su consecución, relativo a las transformaciones espaciales y paisajísticas que derivan de la acción humana, solo se alcanza de manera *adecuada*. En este caso destacamos que los niveles menos significativos se presentan en el C.I “*Palacio de Junco*” que hasta

ahora había presentado niveles muy altos, aunque continúa dentro de unos parámetros mínimos. Por los resultados alcanzados en la evolución, la competencia CMF se sitúa como la cuarta mejor abordada en los museos matanceros aunque con aspectos a mejorar.

Tabla 6. Tabla de valores por Museos atribuidos a la Competencia conocimiento e interacción con el mundo físico. Leyenda: E-Entrevista, O-Observación.
Fuente: Elaboración propia.

i4	Descriptor	C.I		C.II		C.III		C.IV		C.V		\bar{X}
		E	O	E	O	E	O	E	O	E	O	
CMF	4.1. Conocimiento del entorno	4	2	4	4	4	4	5	4	5	5	4,10
	4.2.Cambios espaciales y paisaje	4	3	4	3	3	3	4	3	4	3	3,40
\bar{X} de valores por registro		4,00	2,50	4,00	3,50	3,50	3,50	4,50	3,50	4,50	4,00	
\bar{X} de valores totales		3,25		3,75		3,50		4,00		4,25		3,75

4.5. Competencia social y ciudadana (CSC)

La CSC es la que menor valor presenta hasta el momento, aunque en todos los casos se supera su adecuación, más escasamente en el C.I “*Palacio de Junco*” que es la institución con resultados más dispares entre sus competencias (ver tabla 7). En relación a los descriptores, en este caso alcanzan valores muy próximos, por lo que se trata de una competencia muy equilibrada, aunque susceptible de mejora ya que se queda en un nivel intermedio del estándar esperado. En este caso no cabe destacar ningún descriptor ya que los museos deben mejorar en el planteamiento de actividades que integran hechos y problemas actuales, acontecimientos históricos, las sociedades y sus transformaciones, tratar de conectar el pasado con las realidades y contextos más próximos de los participantes y poner en valor las instituciones museísticas, sus funciones y su compromiso con el patrimonio. En este sentido solo destaca el C. IV “*Farmacéutico*” que en su discurso integra estos aspectos de forma más clara y adecuada. Este museo muestra los niveles superiores en todas las competencias alcanzándolas de manera *muy adecuada*.

Tabla 7. Tabla de valores por Museos atribuidos a la Competencia social y ciudadana.
 Leyenda: E-Entrevista, O-Observación. Fuente: Elaboración propia.

i5	Descriptores	C.I		C.II		C.III		C.IV		C.V		\bar{X}
		E	O	E	O	E	O	E	O	E	O	
	5.1. Historia, hechos y acontecimientos	4	3	4	2	4	4	4	4	4	3	3,60
CSC	5.2. Sociedades pretéritas y actuales	3	3	3	3	4	4	4	5	4	3	3,60
	5.3. Funciones del museo y profesiones	3	2	4	3	4	3	5	5	4	4	3,70
\bar{X} de valores por registro		3,33	2,67	3,67	2,67	4,00	3,67	4,33	4,67	4,00	3,33	
\bar{X} de valores totales		3,00		3,17		3,83		4,50		3,67		3,63

4.6. Competencia autonomía en el aprendizaje, la iniciativa personal y el tratamiento de la información (CAA)

Finalmente, la CAA solo se desglosa en dos descriptores, esta competencia es la que presenta los valores más bajos de toda la muestra. Ninguno de los descriptores alcanza un nivel reseñable, el 6.1 debe fomentar en los participantes la interacción con el museo de forma autónoma para extraer informaciones del mismo y el 6.2 debe posibilitar proyectos y actividades de indagación mediante recursos TIC y el manejo de la información sobre el patrimonio (ver tabla 8). En este caso, la carencia de medios tecnológicos dificulta el desarrollo de dicha competencia alcanzándose escasamente en todas las instituciones. En orden descendente resultan representativos el C.IV) “Farmacéutico” y el C.V “Arte” y, posteriormente, el C.I “Palacio de Junco”. Se logra de forma *poco adecuada* en el C.III “San Severino” y con resultados nada adecuados, por debajo de los mínimos en el C.II “El Morrillo” con menores recursos materiales, tecnológicos y humanos que posibiliten su alcance. De manera general, el descriptor presenta una media de 2,80 puntos, la más baja de la muestra; siendo por tanto la competencia que necesita una mayor incidencia y proceso de mejora.

Tabla 8. Competencia Autonomía en el aprendizaje, la iniciativa personal y el tratamiento de la información. Leyenda: E-Entrevista, O-Observación. Fuente: Elaboración propia

i6	Descriptores	C.I		C.II		C.III		C.IV		C.V		\bar{X}
		E	O	E	O	E	O	E	O	E	O	
CAA	6.1. Interacción autónoma y TIC	4	2	2	2	3	2	4	4	4	3	3,00
	6.2. Realización de proyectos y TIC	3	3	2	1	3	2	4	3	4	3	2,80
\bar{X} de valores por registro		3,50	2,50	2,00	1,50	3,00	2,00	4,00	3,50	4,00	3,00	
\bar{X} de valores totales		3,00		1,75		2,50		3,75		3,50		2,90

Estos datos fueron necesarios, para estructurar las entrevistas y los grupos de discusión que nos permitieron comprender la información obtenida y alcanzar importantes conclusiones sobre el conocimiento, valoración y desarrollo de las competencias en las instituciones estudiadas.

5. Discusión y conclusiones

Las cinco instituciones museísticas estudiadas, que integran la red de museos de Matanzas, atesoran un rico patrimonio cultural que, como menciona Ferreras (2015), constituyen el soporte cultural de la acción educativa de dichas instituciones. Por tanto, además del pilar fundamental para el diseño de propuestas en materia de patrimonio, la preservación de ese legado es su principal objetivo. La enseñanza y transmisión del conocimiento histórico-cultural se ve reflejada en las acciones didácticas que desarrollan y manifiestan el cumplimiento de los objetivos y las metas educativas planteadas por el Consejo de Europa (2006).

La implementación de las competencias se ha analizado desde dos planos: por un lado, el teórico: su presencia en el diseño y planificación de las acciones, su estructura didáctica, bases, principios y criterios sobre los que se establecen los programas educativos. Y, por otro, desde el plano práctico: la implementación educativa, observación de las prácticas y análisis del discurso educativo. Tras la triangulación de los resultados observamos que dichos planos no encuentran concordancia e, incluso, en contra de la hipótesis de partida, la práctica supera a la planificación teórica. Este hecho denota la falta de formación de los educadores para programar y diseñar actividades educativas.

En el análisis documental, los diseños didácticos son escasos o inexistentes y en ellos no se registra la presencia de las competencias. Asimismo, en la fase de entrevistas los guías y monitores manifiestan no poseer conocimiento sobre las mismas; se aprecia

por tanto, la necesidad de una formación continua y de reciclaje recogida ya en otros estudios como el de Rivero et al. (2018) o Roldão (2017). Sin embargo, mediante la matriz de observación, en la implementación práctica sí se cumple con los indicadores competenciales descritos en el instrumento. Esto pone de manifiesto las estrategias de enseñanza adquiridas de manera autodidáctica, resultado del autoanálisis experiencial del educador, analizando los grupos y encontrando puntos vinculantes entre las colecciones y el contexto más próximo de los usuarios, su vida cotidiana, su identidad y sus tradiciones. Tras la observación de las prácticas se concluyó que se trabaja a través de un discurso que subraya el vínculo social integrando el contexto, los significados y las emociones como una de las estrategias más adecuadas para alcanzar el desarrollo pleno de los visitantes.

A través del proceso observacional (ver figura 2), se pudo comprobar el cumplimiento de los descriptores planteados, se constata que todos los museos emplean recursos representativos de la categoría patrimonial predominante en la institución (objetos, imágenes, textos, maquetas, etc.), para establecer una relación holística y experiencial. Si bien es cierto que la falta de recursos materiales y humanos incide en los resultados obtenidos en algunas instituciones, es indudable que los educadores tienen interiorizado un discurso que apela a la formación integral de los participantes y a la socialización del patrimonio. Estos aspectos llevan al desarrollo de la *competencia de conocimiento y valoración del patrimonio*, que se ha alcanzado con mayor nivel de calidad y de forma más unánime en las instituciones. Este aspecto es precisamente uno de los más ausentes en la evaluación de programas en los estudios contemporáneos (Fontal & García-Ceballos, 2019), por lo que en este sentido destacamos su notable calidad, que puede deberse a la conciencia social y la relación del país con su historia, sus experiencias y transformaciones (García-Ceballos et al., 2017).



Figura 2. Observación de actividades educativas Museo de Arte (izquierda) y Palacio de Junco (derecha). Fuente: Fotografía del primer autor en el Museo de Arte (izquierda) y fotografía realizada por el equipo educativo del Palacio de Junco (derecha).

En lo que respecta a la comunicación del patrimonio y su implementación, *competencia lingüística*, el planteamiento práctico, la observación y el desarrollo de entrevistas, arrojan unos resultados más satisfactorios de lo esperado, siendo la segunda competencia mejor trabajada. Las actividades y los contenidos se relacionan

y vinculan con las colecciones y los educadores emplean un lenguaje claro, preciso y comprensible que adaptan a los diferentes tipos de público, a la vez que favorecen el diálogo y estimulan la participación. Por lo que consideramos pertinente y efectiva la estrategia de comunicación empleada por el personal educativo, que además se vincula estrechamente con el modelo planteado por Martín-Cáceres y Cuenca (2015).

En relación con la *competencia cultural y artística*, los educadores implementan acciones que contribuyen a desarrollar habilidades de creación artística mediante el empleo de recursos representativos de las diferentes categorías patrimoniales que albergan estas instituciones (ver figura 3). Esto permite trabajar y experimentar diversos estilos y técnicas artísticas y sensibilizar sobre la necesidad de preservar el legado cultural y artístico, desarrollando actitudes de valor y respeto. De igual modo, se propicia el *conocimiento del entorno y la interacción con el mundo físico* abordando las transformaciones del su contexto y paisaje como consecuencia de la acción humana. Las acciones realizadas, también incluyen la *competencia social y ciudadana*, con un nivel de adecuación un poco más bajo y variable que la anteriormente citada, sujeto a la etapa educativa de los grupos visitantes. En sus discursos educativos los museos inician las visitas dando a conocer la institución y sus funciones, y a lo largo de la misma entremezclan los contenidos para tratar hechos y acontecimientos, memoria, causas y consecuencias de la historia de Cuba y su legado, para ofrecer información sobre las sociedades pretéritas y actuales y propiciar en los participantes experiencias múltiples que fomenten una sociedad comprometida y respetuosa.



Figura 3. Piezas elaboradas por los participantes en diferentes talleres. Fuente: Fotografía del primer autor en el Museo de Arte (izquierda y centro) y fotografía realizada por el equipo educativo del Palacio de Junco (derecha).

Los resultados obtenidos aportan datos menos favorecedores en el desarrollo de la *competencia autonomía en el aprendizaje, la iniciativa personal y el tratamiento de la información*. Hemos de tener en cuenta que las visitas se dan en un tiempo limitado y con escasos recursos tecnológicos, por ello, se torna difícil alcanzar un nivel adecuado de cumplimiento de los descriptores de dicha competencia. Los museos matanceros sí propician la autonomía en el aprendizaje y la realización de proyectos; sin embargo, el manejo de la información por los estudiantes se ve limitado por la ausencia de recursos tecnológicos y la carencia de espacios adecuados. Pese a ello, es necesario destacar que los museos matanceros cuentan con un centro de información, pero no se logra articular desde el vínculo museo-escuela; por lo que esta ha de ser una de las líneas de

actuación que deben tratarse con emergencia, pese a existir convenios de colaboración que reafirman la unidad entre ambas entidades, aún no caminan en la misma dirección.

Ambos espacios educativos son cruciales en la enseñanza de la historia y el patrimonio y su combinación hace más efectivo el desarrollo de las competencias. Los espacios museísticos poseen el soporte material del patrimonio que permiten el acercamiento y la experimentación *con* y *del* patrimonio, contribuyendo al desarrollo de conocimientos y valores, a la vez que promueven el desarrollo cultural, ético, artístico y moral (Hernández, 2018). A través de las acciones desarrolladas es posible alcanzar un aprendizaje significativo y por descubrimiento, comprometido con su tiempo y que propicie el desarrollo de competencias.

Respecto al proceso evaluativo, uno de los objetivos que planteaba esta investigación era conocer si existían tales procedimientos en las propias instituciones. Este aspecto ha sido tratado mediante las entrevistas y el análisis documental, ya que los sistemas de evaluación han de ser elementos *sine qua non* de cualquier estructura didáctica (Pérez-Juste, 2000). Los museos matanceros no tienen implementado un sistema de evaluación y tampoco existe un instrumento evaluativo articulado que permita medir el desarrollo de competencias claves. Desde la dirección no se marca este objetivo, solo se explicita un sistema de autoevaluación improvisado que llevan a cabo los responsables de la actividad educativa para valorar el grado de aprendizaje o sensibilización alcanzado tras su implementación. La ausencia de sistemas o herramientas de evaluación validados para tal efecto implica una valoración muy subjetiva de la práctica que incide negativamente en la mejora de su desempeño.

Es importante señalar que esta es la primera vez que los museos se han sometido a un proceso de evaluación externo, por lo que este estudio supone un estado de la cuestión pionero en este contexto y un impulso para ellos, a la par que un avance cultural, que supone la posibilidad de mejora, de apertura y difusión de su legado y de sus prácticas educativas.

A modo de conclusión, subrayar que a pesar de las dificultades antes referenciadas, las instituciones estudiadas alcanzan valores significativos en la realización de propuestas estructuradas y bien articuladas (Pérez-Juste, 2000; Rivero et al., 2018) lo que los iguala a museos de otros contextos con realidades económicas, sociales y políticas diferentes como en Calaf, Gillate y Gutiérrez (2015) o Calaf y Gutierrez (2017).

Los resultados han de servir a las instituciones para mejorar en su labor educativa. Las debilidades detectadas en cada uno de los museos analizados deben ser consideradas un acicate de mejora prospectiva y continua. Para ello, se propone la necesaria elaboración de un plan de mejora con el propósito de mitigar las dificultades que atentan contra la calidad de las acciones educativas y así, garantizar el aprendizaje y la formación integral, inclusiva y equitativa (Unesco et al., 2016). Los museos matanceros deben plantearse la institucionalización en la formación de competencias clave y recibir formación teórico-práctica para comprender que su desarrollo supone una de las transformaciones de mayor impacto educativo (Pepper, 2011).

De igual modo, deben procurar financiación para lograr recursos que contribuyan a una mejora de las acciones educativas, así como garantizar el acceso a las tecnologías de la información y las comunicaciones para hacer frente a los desafíos de la educación del siglo XXI (Klarin, 2016; Romani, 2012), e implementar la evaluación sistemática de las acciones educativas en el desarrollo de competencias. Por último, se reconoce

la necesidad de realizar un trabajo conjunto, cooperativo e interdisciplinar entre las instituciones, que enriquezca un trabajo basado en competencias, en consonancia con el ámbito formal (Méndez, Méndez, & Fernández, 2015).

Referencias

- Álvarez, C.M. (2005). *La escuela en la vida*. Academia.
- Arias-Estero, J., Calderón, A., Mendez-Gimenez, A. y Merono, L. (2018). Diseño y Validación del Cuestionario de Percepción del Profesorado de Educación Primaria sobre la Inclusión de las Competencias Básicas (#ICOMpri3). *Estudios sobre Educación*, 34, 67-97. <https://doi.org/10.15581/004.34.67-97>
- Amor, M. I. y Serrano, R. (2020). Las competencias profesionales del orientador escolar: el rol que representa desde la visión del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 7188. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.321041>
- Calaf, R., Gillate, I. y Gutiérrez, S. (2015). Transitando por la evaluación de los Programas Educativos de Museos de Arte del proyecto ECPEME, *Educatio siglo XXI*, 33, 129-150. <http://dx.doi.org/10.6018/j/222531>
- Calaf, R. y Gutierrez, S. (2017). El Thyssen-Bornemisza, Museo ; evaluar sus programas educativos para enseñar arte. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(1), 39-56. <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.49123>
- Calaf, R., San Fabián, J.L. y Gutiérrez, S. (2017). Evaluación de programas educativos en museos: Una nueva perspectiva. *Bordon*, 69(1), 45-65. doi: 10.13042/Bordon.2016.42686
- Calaf, R. y Suárez, M. (2016). *Acción educativa en museos. Su calidad desde la evaluación cualitativa*. Trea.
- Carvalho, A., y Matos, A. (2018). Museum Professionals in a Digital World: Insights from a Case Study in Portugal. *Museum International*, 70(1-2), 34-47. doi:10.1111/muse.12191
- Castro, L. y López-Facal, R. (2019). Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.1), 97-114.
- Chalkiadaki, A. (2018). A Systematic Literature Review of 21st Century Skills and Competencies in Primary Education. *International Journal of Instruction*, 11(3), 1-16. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.1131a>
- Consejo de Europa (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, (12), 10-18.
- Consejo de Europa (2005). Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society 27-X-2005. Council of Europe Treaty Series, 199. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680083746>
- Domingo-Coscolla, M., Bosco, A., Carrasco, S. y Sánchez, J.A. (2020) Fomentando la competencia digital docente en la universidad: Percepción de estudiantes y docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 167-782. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.340551>
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36.
- Ferreras, M. (2015). *El patrimonio como contenido de enseñanza: análisis de concepciones y de recursos didácticos*. (Tesis doctoral) Universidad de Huelva, España, 2015. Disponible en <http://hdl.handle.net/10272/12650>.

- Fontal, O. (2013). *La Educación Patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea
- Fontal, O., y García-Ceballos, S. (2019). Evaluación de programas de Educación Patrimonial: estándares de calidad. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete* 34(1), 1-15. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v34i1.2039>
- Fontal, O., García Ceballos, S., Arias, V. y Arias V.B. (2019). Assessing the Quality of Heritage Education Programs: Construction and calibration of the Q-Edutage Scale. *Revista Psicodidáctica*, 21(1), 31-38. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.07.003>
- Fontal, O., García-Ceballos, S., y Aso, B. (2020). Desarrollo de competencias docentes en educación patrimonial mediante plataformas 2.0 y entornos digitales como herramienta de aprendizaje. *Investigación en la escuela*, (101), 1–14. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.01>
- García, M., Ortega, M. y Sola, J. (2018). La importancia de los valores transmitidos por el profesorado de secundaria para una mejor convivencia escolar. *Teoría de la educación*, 30(2), 201-221. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.18873>
- García-Ceballos, S., Amaral, L. y Olivar, J.S. (2017). La Educación Patrimonial en el contexto no formal de São Paulo (Brasil): Plataforma Paranapiacaba: memoria y experimentación. *Estudios pedagógicos*, 43(4), 91-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400005>
- González, M. y Hernández, E. (2011). La formación en normas de competencias. Propuesta de competencias para el trabajo con el patrimonio en la formación del estudiante de Estudios Socioculturales. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 3(29).
- Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E. y Wisniewski, J. (2009). *Key Competences in Europe: opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. Case Network Reports No.87, Poland: Warsaw. doi:10.2139/ssrn.1517804.
- Hernández, J. M (2018) *Análisis de las acciones educativas en los museos de la ciudad de Matanzas (Cuba) Un estudio conjunto de casos*. [Tesis Doctoral, Universidad de Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/69483?ln=es>
- Klarin, M. V. (2016). Twenty-First Century Educational Theory and the Challenges of Modern Education: Appealing to the Heritage of the General Teaching Theory of the Secondary Educational Curriculum and the Learning Process. *Journal Russian Education and Society*, 58(4). doi: 10.1080/10609393.2016.1250510
- López, M.C., León, M.J. y Pérez, P. (2018). El enfoque por competencias en el contexto universitario español. La visión del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 36 (2), 529-545. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.314351>
- Lucas, L., Trabajo, M. y Borghi, B. (2020). El museo como laboratorio escolar. Análisis de buenas prácticas. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(2), 299-317. <https://doi.org/10.5209/aris.63288>
- Manríquez, L. (2018). ¿Evaluación en competencias? *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 353-366. doi:10.4067/S0718-07052012000100022
- Martín-Cáceres, M. J. y Cuenca-López, J.M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 33-54. <https://doi.org/10.6018/j/222491>
- Méndez, D., Méndez, A. y Fernández-Rio, F.J. (2015). Análisis y valoración del proceso de incorporación de las Competencias Básicas en Educación Primaria. *Revista de investigación educativa*, 33(1), 233-246. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.183841>

- Núñez, I. A. (2012). Enfoque dialéctico y transdisciplinar contemporáneo de la Educación, basado en la Formación de, y por, Competencias. Ponencia presentada al Workshop 2012. "La profesión docente: nuevos roles y retos en el SXXI". FCA-UAC. Unidad Torreón. México, 6 y 7 de diciembre de 2012. Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/283486910>. Acceso en: 12 feb 2020.
- Olmos, P. y Mas, O. (2018). Validación de AUTOCOM: autoevaluación de las competencias básicas de jóvenes en el marco de programas formativos de segunda oportunidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 49-61. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1674>
- Ortiz, T. y Sanz, T. (Coords.). (2016). *Visión pedagógica de la formación universitaria actual*. La Habana: Editorial UH.
- Pepper, D. (2011). Assessing key competences across the curriculum - and Europe. *European Journal of Education*, 46(3), 335-353. doi: 10.1111/j.1465-3435.2011.01484.x
- Pérez-Juste, R. (2000). Evaluación de programas educativos. *Revista de investigación educativa*, 18(2), 261-287. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121001>
- Rivero, P., Merillas, O., García-Ceballos, S., y Martínez-Rodríguez, M. (2018). Heritage Education in the archaeological sites. An identity approach in the Museum of Calatayud. *Curator: The Museum Journal*, 61(2), 315-326. <https://doi.org/10.1111/cura.12258>
- Robledo, P., Fidalgo, R., Arias, O. y Alvarez, M.L. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 369-383. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.201381>
- Rodríguez, G; Gil, J.y García, E. (2008). *Metodología de la investigación cualitativa*. Félix Varela.
- Rodríguez, G., Ibarra, M.S. y Cubero, J. (2018). Competencias básicas relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 21(1), 181-208. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20184>
- Roldão, M. C. (2017). Knowledge, teaching and commitment: The virtuous triangle of an at-risk professionalism. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1134-1149. <https://doi.org/10.1590/198053144367>
- Romani, C. C. (2012). Trends for 21st century education. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 848-867. doi: 10.1590/S0100-15742012000300011
- Salido-Lopez, P.V. (2017). La educación artística en el contexto de las competencias clave: del diseño a la evaluación de talleres didácticos en la formación de formadores. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(2), 349-368. <https://doi.org/10.5209/ARIS.54655>
- Sarramona, I. y López, J. (2014). Competencias básicas y currículum. El caso de Cataluña. *Teoría de la Educación*, 26(2), 205-228. doi:10.14201/teri.12368
- Solé, J. (2020). El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica. *Teoría de la educación*, 32(1), 101-121.10.14201/teri.20945
- Stake, R.E (1999). *Investigación con estudio de caso*. (2ª ed.) Morata.
- Suárez, M., Gutiérrez, S., Calaf, R. y San Fabián J.L. (2013). La evaluación de la acción educativa museal: una herramienta para el análisis cualitativo. *Clio: History and History Teaching*, 39, 1-45.
- Tammaro, A.M. (2017). New Profiles, New Skills, New Education for Digital Heritage Professionals: European Spotlight on Competency-Based System. *International Information & Library Review*, 49(4), 290-296. <https://doi.org/10.1080/10572317.2017.1383748>
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(2), 1-15.

- Tejada, J. y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38. doi:10.5944/educXXI.12175
- Valera, R. (2010). El proceso de formación del profesional en la educación superior basado en competencias: el desafío de su calidad, en busca de una mayor integralidad de los egresados. *Civilizar*, 10(18), 117-134. <https://doi.org/10.22518/16578953.50>
- UNESCO, UNICEF, the World Bank, UNFPA, UNDP, UN Women & UNHCR (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. ED-2016/WS/28 W. The World Education Forum 2015 in Incheon, Republic of Korea, 19 – 22 May 2015 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>