

Evaluación de programas de educación patrimonial en museos para personas con TEA

*Evaluation of heritage education programs in museums for people with
ASD*

*Avaliação de programas de educação patrimonial em museus para
pessoas com ASD*

Laura Pablos González

Universidad de Valladolid, España

laurapablosg@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0693-0199>

Olaia Fontal Merillas

Universidad de Valladolid, España

olaia.fontal@uva.es

<https://orcid.org/0000-0003-1216-3475>

Resumen

El presente artículo recoge el proceso de investigación desarrollado en torno a un estudio vinculado con el Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE). Tomando como referencia las fuentes documentales que avalan el desarrollo de las disciplinas que fundamentan nuestro trabajo — la educación patrimonial, los museos y el trastorno de espectro autista (TEA) —, se observa la necesidad de incidir en la visibilización de propuestas de educación patrimonial desarrolladas en museos para personas con diversidad funcional, así como de fomentar la conversión de otros espacios en entornos inclusivos. En este sentido, el objetivo de este trabajo ha sido buscar, analizar e inventariar los programas de educación patrimonial existentes en España y destinados a personas con TEA. Para ello, y con base en el modelo SAEPEP-OEPE (Secuencia de Análisis y Evaluación de Programas de Educación Patrimonial) (Fontal, 2016), se han empleado una serie de instrumentos que han permitido no solo profundizar en el conocimiento de las experiencias analizadas, sino también determinar qué estándares de calidad suelen contener las propuestas de este tipo. Tras el proceso de recogida de información, se procedió a la selección de los instrumentos de análisis e interpretación, para lo cual se contó con una muestra de 27 programas desarrollados en museos para el colectivo objeto de

estudio, de una población total de 1159 museos. De los datos extraídos en la citada muestra, se ha podido comprobar la necesidad de conocer las características del colectivo para poder adaptar tanto los métodos como los espacios, así como la prioridad de implicar a agentes externos y difundir el trabajo realizado. Entre las conclusiones clave para esta investigación destacan la escasez de propuestas existentes y la importancia del valor humano en todas las iniciativas analizadas.

Palabras clave: educación patrimonial, inclusión, museos, OEPE, TEA.

Abstract

This article presents the research program carried out for a study linked with the Spanish Heritage Education Observatory (SHEO). Based on source documents that corroborate the development of disciplines that sustain our work, heritage education, museums and Autism Spectrum Disorder (ASD), there is a need to foment the dissemination of heritage education proposals carried out in museums for people with functional diversity, as well as the conversion of other spaces into inclusive environments.

The aim of this work was to search for, analyze and inventory heritage education programs existing in Spain, designed for people with Autism Spectrum Disorder. To do this, and using the SAEPEP-OEPE (Sequence of Analysis and Evaluation of Heritage Programs (Fontal, 2016) as a model, a series of instruments were used, which, apart from broadening our knowledge of the experiences analysed, enabled us to determine which quality standards usually contain this type of proposal. After gathering information, the instruments used to analyse and interpret it were selected, for which a sample of $n=27$ programs developed in museums for the population segment being studied, of a total population of $N=1159$ museums, were considered.

From the data extracted from the aforementioned sample it has been possible to verify the need to know the characteristics of the group in order to adapt both the methods and the spaces, and the need to involve external agents and disseminate the work done. Among the key conclusions for this research are the scarcity of existing proposals and the importance of human value in all of the analysed initiatives.

Keywords: Heritage Education, museums, SHEO, ASD.

Resumo

Este artigo inclui o processo de pesquisa desenvolvido em torno de um estudo vinculado ao Observatório de Educação Patrimonial na Espanha (OEPE). Tomando como referência as fontes documentais que apoiam o desenvolvimento das disciplinas que fundamentam nossa educação sobre o patrimônio, museus e transtornos do espectro do autismo (TEA), observamos a necessidade de influenciar a visibilidade das propostas de educação do patrimônio desenvolvidas em museus para pessoas com diversidade funcional, bem como para incentivar a conversão de outros espaços em ambientes inclusivos. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi pesquisar, analisar e inventariar os programas de educação patrimonial existentes na Espanha e destinados a pessoas com ASD. Para tanto, e com base no modelo SAEPEP-OEPE (Sequência de Análise e Avaliação de Programas de Educação do Patrimônio) (Fontal, 2016), uma série de instrumentos tem sido utilizada, o que permitiu não apenas aprofundar o conhecimento das experiências analisadas, mas também determinar quais padrões de qualidade geralmente contêm propostas desse tipo. Após o processo de coleta de informações, procedeu-se à seleção dos instrumentos de análise e interpretação, para os quais tivemos uma amostra de 27 programas desenvolvidos em museus para o grupo-alvo de estudo, de uma população total de 1159 museus. A partir dos dados extraídos na amostra citada, foi possível verificar a necessidade de conhecer as características do grupo, a fim de adaptar tanto os métodos quanto os espaços, bem como a prioridade de envolver agentes externos e disseminar o trabalho realizado. Entre as principais conclusões desta pesquisa estão a escassez de propostas existentes e a importância do valor humano em todas as iniciativas analisadas.

Palavras-chave: educação patrimonial, inclusão, museus, OEPE, CHÁ.

Fecha Recepción: Junio 2018

Fecha Aceptación: Noviembre 2018

Introducción

La investigación en torno a la potencialidad que los contextos no formales pueden tener en el desarrollo integral de la persona es un tema que, aunque comienza a desarrollarse (Delgado López, 2016; Soto González, 2015), todavía no cuenta con una importante tradición teórica y práctica que la fundamente.

Sin embargo, sí existe una corriente cada vez más arraigada, la cual ha sido iniciada por Fontal (2003) y continuada por otros autores como Pérez López (2011), Gómez Redondo (2013), Marín Cepeda (2014), Sánchez Ferri (2016) o Rico Rico (2017), lo que ha servido para abrir paso a la comprensión de la diversidad tanto desde la perspectiva del ser humano como desde la del patrimonio. Esta concepción, unida a la labor del Observatorio Nacional de Educación Patrimonial en España (Fontal, 2010) —avalada por diversas tesis de doctorado (De Castro, 2016; Maldonado, 2016; Marín Cepeda, 2014; Sánchez Ferri, 2016) y por la difusión científica del mencionado observatorio (Fontal, 2016; Fontal y Juanola, 2015; Marín Cepeda, García Ceballos, Vicent, Gillate y Gómez Redondo, 2017; entre otros)— han forjado los cimientos para un marco de actuación que junto con las propuestas del Plan Nacional de Educación y Patrimonio (Domingo, Fontal y Ballesteros, 2013) y del Plan Museos+ Sociales (Secretaría de Estado de Cultura de España [SEC], 2015) ha desarrollado propuestas de trabajo plenamente inclusivas.

Explicado lo anterior, se puede indicar que el objetivo de la presente investigación es dar un paso más en la línea iniciada por Marín Cepeda (2014) hacia la creación de un modelo universal basado en la apreciación de la diversidad y en el intento por resaltar las capacidades que cada persona tiene para “conseguir los avances y logros necesarios en el cumplimiento de su plan de vida personal” (López, Marín y De la Parte, 2004, p. 2).

Educación patrimonial para personas con trastorno de espectro autista (TEA)

Tras revisar la literatura disponible se puede afirmar que hasta el momento en que surge esta investigación no se ha encontrado ningún estudio que relacione directamente la educación patrimonial con el colectivo TEA, aunque es justo mencionar que sí se han hallado diferentes publicaciones que vinculan los constructos *accesibilidad e inclusión* (Espinosa y Bonmatí, 2013; Espinosa y Guijarro, 2005; Gómez del Águila, 2012; Juncá, 2008) e incluso rigurosos estudios que interrelacionan la educación patrimonial y colectivos concretos con diversidad funcional (Pérez López, 2011), así como otros que conciben al museo como un espacio

inclusivo (Delgado López, 2016), y algunos que abordan la educación patrimonial y la diversidad como componentes de una misma realidad (Marín Cepeda, 2014).

Por tal motivo, para desarrollar la fundamentación teórica del tema de la presente indagación hubo la necesidad de plantear, en primer lugar, un enfoque en torno a la educación patrimonial, de modo que se pudiera destacar, posteriormente, el papel que los museos desempeñan en el desarrollo de iniciativas inclusivas, lo cual ha permitido acentuar las principales características del colectivo en el cual se enfoca este trabajo, así como las propuestas que fuera de nuestras fronteras se están desarrollando.

Ahora bien, para facilitar una mejor comprensión del trabajo desarrollado es preciso referirnos al posicionamiento teórico del que partimos. En este sentido, es necesario destacar, como ya se mencionó, el enfoque humanista iniciado por la doctora Fontal y continuado por otros autores, ya que es un modelo integral que sitúa en el centro de sus acciones a la persona (Fontal, 2013) y fomenta los procesos de patrimonialización (Gómez Redondo, 2013).

Antes de continuar, no obstante, cabe preguntarse dónde tienen lugar los procesos referidos, para lo cual sería un error afirmar que estos solo se producen en el entorno museístico, ya que los vínculos que cada persona establece libremente con los bienes no pueden estar limitados a un espacio físico, aunque sí a lo que este representa (Calaf, Fontal y Valle, 2007). De hecho, tampoco se puede considerar que el museo deba sustituir a las instituciones educativas, aunque como se indica en el Plan Museos+Sociales (SEC, 2015), tal vez sí debería ser cuidado y potenciado, puesto que es “uno de los últimos refugios que existen, en suma, donde preservar la fragilidad humana, sea del tipo que sea” (SEC, 2015, p. 3). Por tanto, en nuestro proceso de búsqueda de programas de educación patrimonial para personas con TEA, centramos nuestro esfuerzo en los museos, ya que estos “cuentan con un prestigio social que les provee de una fuerte capacidad anti-estigma” (SEC, 2015, p. 634). En otras palabras, estas son instituciones educativas potencialmente inclusivas y capacitantes gracias a los procesos de vinculación que en ellas se producen.

Un buen ejemplo del trabajo que se puede desarrollar en estas entidades son las experiencias llevadas a cabo en Norteamérica y recogidas por Tyler (2015), quien afirma que a lo largo de los años los museos han creado programas que fomentan el interés de sus visitantes, aunque ignorando, sin intención, las necesidades de ciertos grupos, como las personas con TEA. En tal sentido, este autor explica que debido al aumento de personas con este tipo de trastorno los programas de los museos han empezado a crear actividades o talleres específicos para estas personas y sus familias.

Sin embargo, y aunque vale reconocer el valor de estas iniciativas, consideramos que la propuesta de actividades desarrolladas al margen del resto de los individuos no es la mejor manera para conseguir una inclusión efectiva, por lo que nuestro empeño no se centra en la generación de programas de accesibilidad, sino en la conversión de los espacios en accesibles.

A partir de estas consideraciones, se ha planteado el marco experimental de este estudio, el cual surge del intento por responder a las siguientes interrogantes:

- ¿Existen programas educativos para personas con TEA que cumplan con los estándares de calidad establecidos por los organismos, normativa y modelos de educación patrimonial?
- ¿Qué estándares de calidad definen a estos programas?

Para ello, se han formulado las siguientes hipótesis:

- Hipótesis 1: En España no existen estándares ni herramientas de evaluación de programas de educación patrimonial específicos para personas con TEA.
- Hipótesis 2: La realización, a nivel nacional, de proyectos en el ámbito educativo no formal es percibida de manera más satisfactoria que los desarrollados en el contexto formal.
- Hipótesis 3: Los programas desarrollados en España para personas con diversidad funcional son escasos y en su mayoría no cumplen con los estándares de calidad establecidos por los modelos de educación patrimonial.

La pertinente consideración de cada una de las hipótesis, así como el intento de respuesta a las preguntas de investigación planteadas son abordados en la parte empírica del estudio, la cual se explica a continuación.

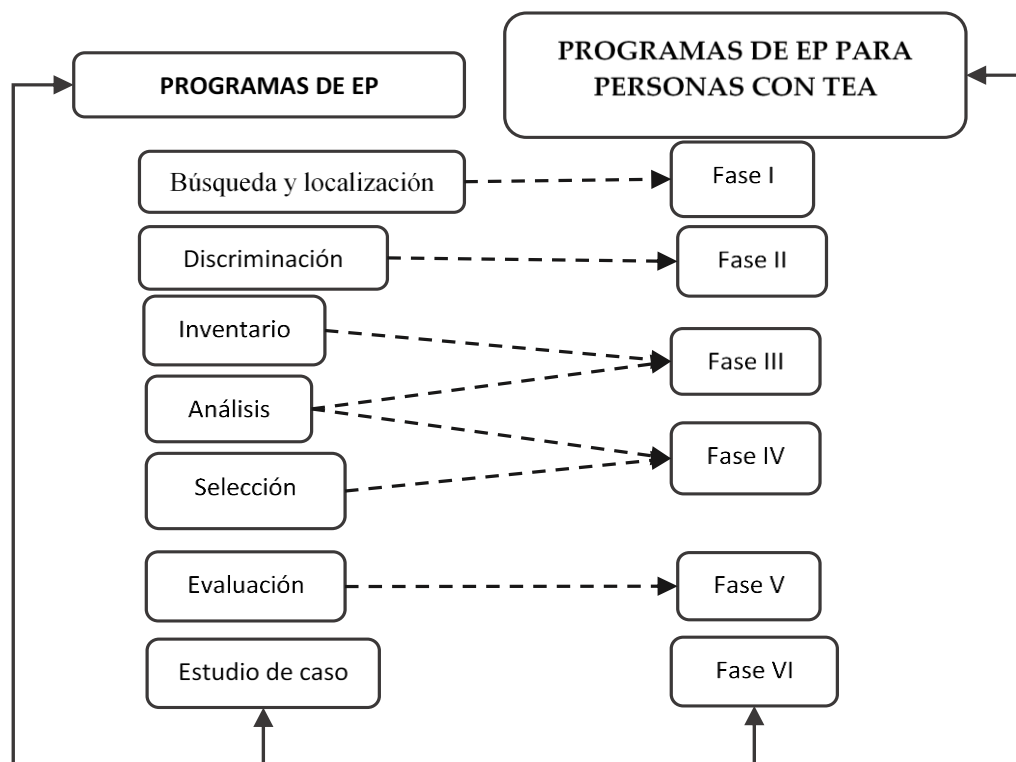
Método

Este trabajo se ha sustentado en el paradigma de la investigación científico-social, para lo cual se ha empleado el método de evaluación de programas desarrollado por el Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE), el cual está conformado por un equipo internacional multidisciplinar encabezado por la doctora Fontal, y cuenta con dos perfiles diferenciados: uno externo, orientado a la difusión y divulgación de la educación patrimonial en España, y otro interno, que sirve como fuente de consulta para los investigadores (Marín Cepeda *et al.*, 2017).

El observatorio surgió en el año 2010 para dar lugar a cuatro proyectos I+D+i¹ diferenciados, consecutivos y financiados primero por el Ministerio de Ciencia e Innovación, y posteriormente por el Ministerio de Economía y Competitividad.

Aunque en la actualidad el presente trabajo se encuentra inmerso en el tercer y cuarto de los proyectos citados, nosotros nos hemos servido de los dos primeros para establecer el plan de acción. De este modo, y siguiendo el proceso de evaluación secuencial propuesto por Fontal y Juanola (2015) y Fontal (2016), se ha procedido a establecer su correspondencia con las fases de la presente indagación (figura 1):

Figura 1. Relación entre las fases del método OEPE y las de nuestra investigación



Fuente: Elaboración propia

Este método secuencial de análisis y evaluación de programas de educación patrimonial —método SAEPEP-OEPE (Fontal, 2016) —destaca no solo por aportar el marco procedimental necesario para desarrollar una investigación que, como veremos más adelante,

¹ *Observatorio de educación patrimonial en España. Análisis integral del estado de la educación patrimonial en España* (EDU2009-09679), *La educación en España: consolidación, evaluación de programas e internacionalización del OEPE* (EDU2012-37212), *Evaluación de los aprendizajes en programas de educación patrimonial centrados en los procesos de sensibilización, valoración y socialización del patrimonio cultural* (EDU2015-65716-C2-1-R) y *Observatorio europeo de educación y patrimonio* (EUIN2017-84639).

combina los beneficios de los métodos cuantitativos y cualitativos, sino también porque nos permite llevar a cabo una evaluación exhaustiva que parte de la propia disciplina (la educación patrimonial) e incluso sirve para suministrar importantes conclusiones para mejorar las prácticas existentes o determinar otras como referentes.

Objetivos

Los objetivos planteados en esta investigación se han enfocado en localizar e inventariar los programas de educación patrimonial para personas con TEA o programas de atención a personas con diversidad funcional que atiendan a este colectivo, así como evaluar los instrumentos de análisis de los programas de educación patrimonial existentes y diseñar una herramienta evaluativa que se ajuste a las necesidades de la población con TEA. Igualmente, analizar descriptivamente los programas seleccionados para comprobar si cumplen con los estándares de calidad definidos, e identificar qué propuestas se ajustan más a los estándares de calidad para determinar los programas más pertinentes para el colectivo objeto de nuestra investigación.

Población y muestra

Dentro del proceso seguido para concretar el marco metodológico de esta investigación, uno de los aspectos que sin duda alguna ha ocasionado mayores dificultades ha sido la concreción de la muestra debido a la escasez de propuestas existentes en nuestro país y a la falta de difusión de estas. Por eso, y para comprender adecuadamente el paso de la población ($N = 1159$) a la muestra ($n = 27$) es preciso conocer los instrumentos de recogida de datos empleados en el estudio, ya que gracias a estos se ha podido definir esta última.

Instrumento

En la investigación diferenciamos entre dos tipos de instrumentos: los de recogida de datos (IR) y los de análisis de datos (IA). Para los primeros se determinó el uso de cinco herramientas diferentes: la primera de ellas fue la entrevista (IR1), aunque, como ya se ha mencionado, una de las principales dificultades ha sido la falta de accesibilidad a los datos. En consecuencia, se optó por contactar con todos los museos recogidos en el Directorio de Museos de España. La población inicial ($N_1 = 1159$) estuvo constituida por todas las instituciones

museísticas, es decir, de cualquier tipo, lugar o carácter que aparecieran en el citado directorio. A todas estas se envió una entrevista vía correo electrónico y se les preguntó si existía o conocían algún programa de educación patrimonial para personas con TEA o con diversidad funcional.

El segundo instrumento empleado fue la ficha inventario del OEPE (IR2), una herramienta creada por los investigadores del observatorio para organizar los datos procedentes de los proyectos encontrados en torno a diferentes categorías. Esta aporta no solo una estructura común que sirve para dar sistematización y coherencia a la información encontrada, sino también una fuente de información para que el trabajo asociado con la educación patrimonial pueda ser visibilizado. En nuestro caso concreto, incluir los programas hallados en la base del OEPE sirve para que estos puedan ser conocidos por otros usuarios, ya que dichos programas han sido recogidos empleando los descriptores *diversidad funcional*, *TEA* y *autismo*.

El tercero instrumento fue la ficha de estándares básicos EBEB-OEPE (IR3), la cual se apoya en la evaluación basada en estándares de Stake (2006) y busca la valoración cuantitativa de los programas encontrados a través de quince ítems organizados en torno a dos dimensiones (calidad de la información sobre el programa y grado de concreción del diseño educativo), que son valoradas de acuerdo con una serie de indicadores (Marín Cepeda *et al.*, 2017).

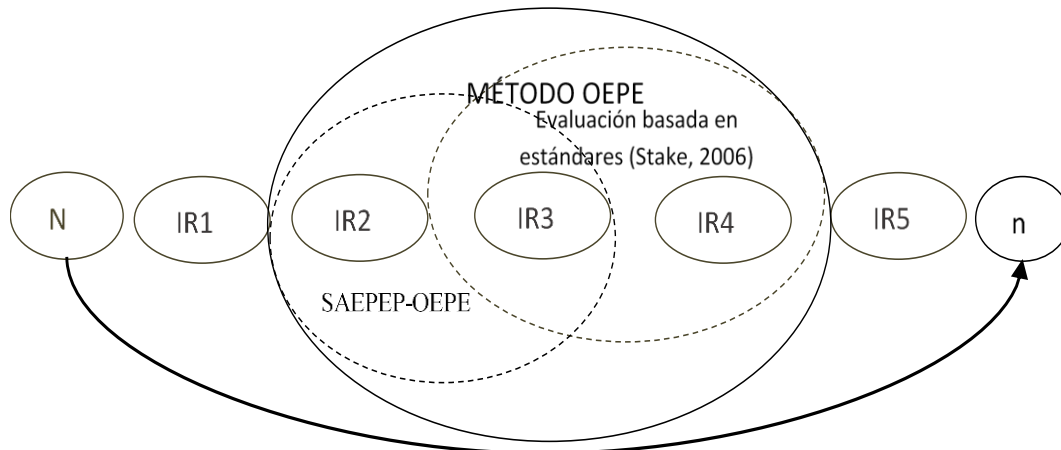
Aunque el SAEPEP-OEPE plantea también la evaluación basada en estándares extendidos (EBEE-OEPE) (Fontal, 2016), en nuestro caso no se ha tomado en cuenta; en su lugar, y dada la especificidad del estudio, optamos por crear una tabla que, basándose en los principios metodológicos de la anterior, nos sirviera para valorar la calidad de los programas de educación patrimonial desarrollados para personas con TEA.

El cuarto instrumento, por tanto, fue la tabla de estándares específicos EP-TEA (IR4), la cual es valorada empleando los mismos indicadores establecidos en la herramienta anterior, a través de dieciocho ítems distribuidos en las siguientes dimensiones: grado de atención y conocimiento del colectivo, calidad del contexto, calidad de los métodos, grado de implicación de agentes, y grado de difusión de los programas y los resultados.

El último instrumento fue el cuestionario (IR5), el cual se elaboró de manera estructurada, electrónica y monotemática dirigido a los responsables de los programas que componían la muestra de la investigación. A través de este pudimos recabar datos que posteriormente fueron tratados con las herramientas de análisis de información, e interpretadas para proceder a la extracción de conclusiones del estudio.

A fin de proceder a una mejor comprensión de las herramientas descritas, exponemos a continuación una síntesis de estas (figura 2):

Figura 2. Relación entre los instrumentos de recogida de información

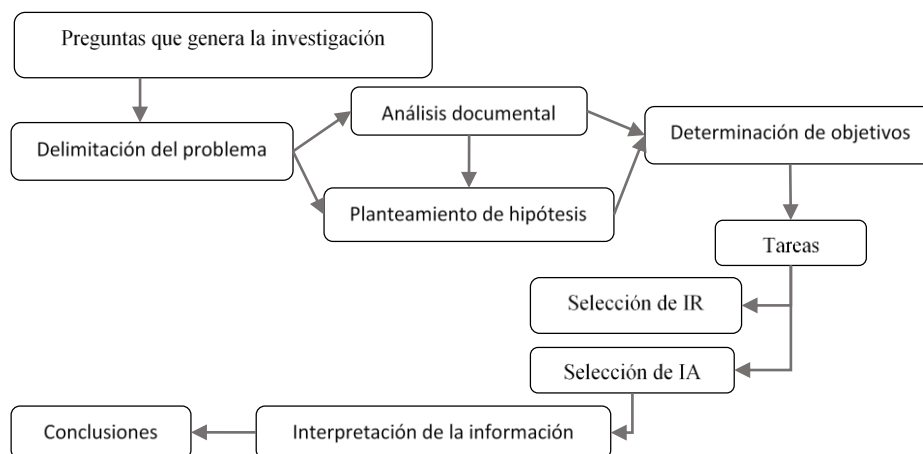


Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los instrumentos para el análisis de datos, se usaron las herramientas del formulario de Google (IA1), los programas de tratamiento de datos SPSS 24 y Microsoft Excel (IA2), así como el programa Atlas.ti 8 (IA3). El primero de ellos sirvió para aportar la información que posteriormente fue tratada con los otros programas, mientras que con el último de ellos se realizó una evaluación cualitativa de la información.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

El procedimiento seguido en nuestra investigación entronca directamente con las fases establecidas en el método de evaluación de programas propuestos por el OEPE. Sin embargo, es preciso indicar que previamente se produjo un proceso de toma de decisiones que dio lugar al trabajo que aquí exponemos (figura 3):

Figura 3. Esquema del proceso de investigación seguido

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, nuestro estudio comenzó con el planteamiento de una serie de cuestiones (problema) a las que intentamos dar respuesta por medio del análisis documental y del posterior planteamiento de hipótesis. La conjunción de estos dos aspectos dio lugar a la determinación de los objetivos de esta investigación, la cual, aunque contó con una serie de objetivos generales y específicos, estuvo vertebrada por una finalidad: inventariar, analizar y evaluar los programas de educación patrimonial desarrollados en museos para personas con TEA. De este modo se plantearon las tareas que se llevarían a cabo, entre las que destacan la selección y aplicación de los instrumentos de recogida de información (IR) y de análisis de la información (IA). Luego, y a partir del examen e interpretación de los datos, se generaron las conclusiones que nos han servido para corroborar las hipótesis iniciales.

Resultados

Los resultados obtenidos se han categorizado en torno a los estándares creados para el IR4 (tabla 1) y han sido tratados y analizados desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa.

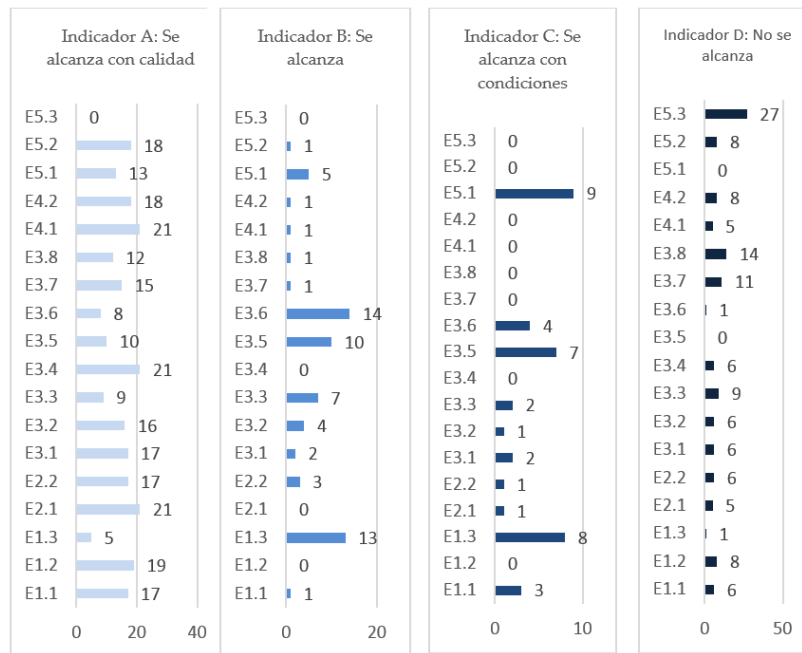
Tabla 1. Correspondencia entre dimensión, estándares y factores de evaluación

Dimensión	Estándar	Factor de evaluación
Dimensión I	1.1	Sistema clasificatorio DSM 5
	1.2	Grados de severidad del trastorno
	1.3	Características del colectivo
Dimensión II	2.1	Contexto
	2.2	Recursos
Dimensión III	3.1	Accesibilidad
	3.2	Grado de competencia
	3.3	Métodos
	3.4	Estructuración
	3.5	Diversidad de aprendizajes
	3.6	Flexibilidad
	3.7	Mecanismos de evaluación
	3.8	Mecanismos de redefinición
Dimensión IV	4.1	Participación social
	4.2	Implicación social
Dimensión V	5.1	Estabilidad temporal
	5.2	Repercusión pública
	5.3	Repercusión académica

Fuente: Elaboración propia

Considerando estos aspectos, y atendiendo a los indicadores que permiten valorar cada uno de los estándares (A, B, C, D), los resultados obtenidos a nivel cuantitativo muestran la siguiente perspectiva (figura 4):

Figura 4. Resumen cuantitativo de la evaluación por estándares



Fuente: Elaboración propia

Atendiendo a la primera de las dimensiones abordadas desde el instrumento —referida al grado de atención y conocimiento del colectivo—, se observa que 63 % de las propuestas valoradas denomina adecuadamente el colectivo, siguiendo la nomenclatura establecida en el DSM 5 (E1.1), y que en 70 % de los casos se atiende a los grados de severidad (E1.2) expuestos en el citado manual, lo que vendría a contradecir parcialmente la información recogida en el estándar 1.1.

Respecto al grado de conocimiento que las instituciones muestran del colectivo TEA (E1.3), se aprecia que este estándar se alcanza con calidad en 18.5 % de los casos, se logra en 48 % de las propuestas, y se consigue con condiciones en 29.6 % de los programas. Tan solo una de las instituciones muestra no conocer las características del colectivo, a pesar de desarrollar un programa dirigido a este.

En relación con la segunda dimensión —referida a la calidad del contexto y la adecuación de las propuestas al contexto social, cultural y educativo—, se plantean adecuaciones al contexto en 77.7 % de los casos, mientras que la adaptación de los recursos, espacios y soportes para el desarrollo del diseño solo se consigue con calidad en 63 % de los programas.

La atención a la calidad de los métodos, abordada a través de la tercera dimensión, se contempla en 15 % de las instituciones, y 33.3 % de los casos muestra conocer metodologías de intervención destinadas al colectivo, mientras que otro 33.3 % no cumple este estándar.

Por otra parte, la estructuración y secuencia didáctica de las acciones (E3.4) es considerada en 77.7 % de las propuestas, y la atención a la diversidad de aprendizajes en su forma, dimensión y estilo (E3.5) es alcanzada con calidad en tan solo diez de los museos.

Se contempla la adaptación de lo diseñado a las condiciones de implementación (E3.6) en 66.6 % de los museos incluidos en la muestra, y se cuenta con instrumentos de evaluación para sus iniciativas (E3.7) en 59.3 % de los casos, mientras que solo 48.1 % de ellas buscan la mejora de su labor por medio de la incorporación de herramientas de redefinición de esta.

Sobre la inclusión de agentes externos en las propuestas (aspecto recogido en la dimensión IV y evaluado por medio de los estándares 4.1 y 4.2), 77.8 % de las instituciones se coordina con ellos, mientras que 66.7 % afirma implicarlos en su labor.

La última de las dimensiones valoradas con el instrumento fue la referida al grado de difusión de los programas y de sus resultados. Al respecto, se valoró, en primera instancia, la continuidad de los proyectos constitutivos de nuestra muestra (E5.1), donde se observó que 48.1 % cuenta con una estabilidad temporal anual, 18.5 % mensual o semanal y 33.3 % de los casos puntual.

Finalmente, y en torno a la difusión de los programas (E5.2 y E5.3), se observa que 29.6 % de las instituciones no lleva a cabo una difusión de su labor, mientras que 70.4 % de los casos sí lo hace en medios sociales. En cambio, ninguno de los museos encuestados desarrolla una divulgación científica de su trabajo a través de artículos en revistas específicas, libros o capítulos de libros.

Ahora bien, tras haber descrito los resultados obtenidos a nivel cuantitativo, a continuación se comentan los datos expuestos mediante la evaluación cualitativa, la cual se llevó a cabo por medio del programa Atlas.ti 8.

El proceso seguido se basó en el análisis de ciclos de codificación (Saldaña, 2014). De este modo, se estructuró el trabajo en torno a las siguientes etapas: análisis de contenido prospectivo, análisis de codificación —compuesto por dos momentos diferenciados: la codificación manual inicial impresionista (Saldaña, 2014) y la codificación manual inicial teórica (Charmaz, 2006)—, recodificación de los datos —que englobó la agrupación de códigos y la elaboración de posibles categorías—, categorización de la información (Saldaña, 2014) y definición del modelo teórico de este proceso.

Los datos extraídos, nuevamente organizados en torno a dimensiones, describen la siguiente perspectiva: en cuanto a la primera dimensión, se encontró la correcta denominación del colectivo, lo cual se derivada del conocimiento del sistema clasificatorio actual y de que los niveles de severidad son considerados gracias a la labor de los agentes externos, ya que son ellos quienes informan con anterioridad sobre las características del grupo en general y los individuos en particular en reuniones previas que facilitan la creación de diseños interprofesionales adaptados a los requerimientos de las personas implicadas.

Sobre la segunda dimensión (adecuación del contexto sociocultural y educativo, así como de los recursos, espacios y soportes), se puede apuntar que es valorada como necesaria y considerada como criterio fundamental de actuación, de ahí que se deban adoptar propuestas de diseño universal como medida de democratización del espacio.

La tercera de las dimensiones abordadas muestra que se considera imprescindible que las propuestas sean accesibles y que el trabajo se desarrolle en pequeños grupos, de modo que se facilite la personalización y modificación de las dinámicas en función de los requerimientos del grupo o sujeto. También se apunta a la solicitud de llevar a cabo un diseño didáctico previo para evitar la improvisación, lo que permitiría promover la reflexión consciente sobre qué se está haciendo y qué se quiere conseguir con ello.

En lo concerniente a la cuarta dimensión, referida al grado de implicación de agentes, se puede indicar que es habitual la presencia de estos en el diseño y desarrollo de propuestas de educación patrimonial en museos para personas con TEA. De hecho, la coordinación con los ellos es tomada en cuenta como el asesoramiento o apoyo que estas instituciones precisan para poder ofrecer una respuesta más ajustada a las características y necesidades de las personas con TEA. Se concibe, asimismo, que el diseño compartido beneficia la coordinación entre agentes que no tienen por qué pertenecer a ámbitos educativos diferentes, ya que también se alude a las colaboraciones entre museos.

Por último, y en lo referido a la quinta dimensión, se puede resaltar la influencia que la peridiocidad de los programas tiene en la implicación de agentes externos. En este sentido, la existencia de convenios establecidos entre instituciones favorece la pervivencia de este tipo de propuestas, mientras que cuando estas son esporádicas no siempre se pueden llevar a cabo con el rigor deseado. Este aspecto incide en la difusión de las iniciativas, ya que se suelen difundir públicamente aquellas que tienen continuidad temporal.

Discusión y conclusiones

Este estudio de corte cualitativo ha revelado el interés de un pequeño grupo de instituciones por crear una democratización real de las propuestas de educación patrimonial en los museos. Aunque se constatan dificultades como la escasez de recursos personales y materiales, así como la necesidad de contar con una formación más específica que facilite el trabajo con personas con diversidad funcional, la inclusión es considerada como una obligación que forma parte de la necesidad de evolución que la sociedad demanda y a la que los museos han de hacer frente según sus particularidades. En este sentido, se pueden encontrar propuestas que entienden este objetivo como parte de un planteamiento generalizado de diseño universal, mientras que existen instituciones que consideran esencial el desarrollo de iniciativas específicas para el colectivo.

El análisis de las informaciones aportadas por los responsables de los programas ha demostrado, sin que los participantes conocieran los estándares empleados en la evaluación, que hay una interrelación entre sus experiencias y los estándares, e incluso entre estos últimos. A través de sus afirmaciones se ha evidenciado la contribución que cada uno de ellos aporta a la creación de un proyecto inclusivo coherente, en el que el centro de toda acción educativa es la persona.

Asimismo, y gracias al estudio de las propuestas se puede concluir que los indicadores empleados como estándares de evaluación deben ser empleados como criterios de calidad que se pueden considerar en el planteamiento o rediseño de programas de educación patrimonial para personas con diversidad funcional (en este caso concreto, del colectivo TEA). De este modo, y siguiendo las ideas de Martos-Pérez y Llorente-Comí (2013), los principios básicos de calidad que deben orientar un programa de intervención serían los siguientes: todo programa de intervención debe ser individualizado y el diseño de los objetivos y estrategias de intervención se debe apoyar en una evaluación previa y exhaustiva de las destrezas y dificultades específicas de cada persona. El programa de intervención debe asegurar la generalización de los aprendizajes mediante el diseño de actividades en entornos naturales y la familia debe ser considerada como un agente activo en el proceso de enseñanza. Por otro lado el modelo de intervención debe respetar la necesidad de orden, estructura, anticipación y predictibilidad que muestran las personas con TEA y el programa debe fomentar la adquisición de aprendizajes funcionales. Además, se deben utilizar los intereses de la persona con TEA en el diseño de tareas y actividades.

Todos estos principios deben ser complementados por los siguientes preceptos (fruto

del trabajo de investigación desarrollado): el programa de intervención debe incluir objetivos concretos que sean fácilmente medibles y susceptibles de valoración. En este sentido, los programas han de mostrar conocimiento del colectivo con el que se trabaja y manejar la terminología procedente en el momento en el que se desarrollan. Las propuestas han de considerar los grados de severidad establecidos en el manual de diagnóstico vigente (DSM 5) a fin de plantear diseños ajustados a las necesidades de cada persona. Además, se considera que la adecuación de los recursos, espacios y soportes, así como el ajuste al contexto social, cultural y educativo son criterios necesarios para asegurar la calidad del entorno.

Por otro lado los diseños han de ser ajustados al grado de competencia cognitiva, curricular y social de los usuarios. Para ello, es preciso que las propuestas sean accesibles desde la consideración de diferentes metodologías de intervención destinadas al colectivo, la cuidada y flexible estructuración didáctica de los planteamientos, la consideración de la diversidad de aprendizajes y la incorporación de mecanismos de evaluación que permitan redefinir la propuesta en caso necesario. Para ello es esencial la coordinación e implicación de agentes educativos en los proyectos, ya que ello asegurará la visión multidisciplinar necesaria en este tipo de diseños. Finalmente se ha de considerar que las iniciativas han de ser difundidas con el objeto de dar visibilidad a su trabajo y a los resultados de ellas obtenidos. Esto contribuirá al análisis y desarrollo de propuestas similares en la misma institución o en otras similares.

Referencias

- Calaf, R.; Fontal, O. y Valle, R. E. (eds.) (2007). *Museos de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: Sage Publications.
- De Castro, P. (2016). *Cartografía autoetnográfica de una genealogía de programas de educación patrimonial desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos y la investigación-acción* (tesis doctoral). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16853>.
- Delgado López, M. (2016). *Arte para estimular emociones y recuerdos contra el Alzheimer: el museo como espacio de inclusión social* (tesis doctoral). Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social. Recuperado de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/397663>.
- Domingo, M., Fontal, O. y Ballesteros, P. (2013). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*.

- Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Espinosa, A. y Bonmatí, C. (2013). *Manual de accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural*. Gijón: Trea.
- Espinosa, A. y Guijarro, C. (2005). La accesibilidad al patrimonio cultural. *Ponencia presentada en el Curso Básico de Accesibilidad al Medio Físico*. Alicante: Asociación para la Interpretación del Patrimonio.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: definición de un modelo integral y diseño de sensibilización* (tesis doctoral). Universidad de Oviedo. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=287007>.
- Fontal, O. (Coord.) (2010). *Memoria científico-técnica presentada para la concesión del Proyecto de I+D+i*. (Documento inédito consultable sólo por investigadores del proyecto).
- Fontal, O. (ed.) (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón. Trea.
- Fontal, O. (2016). El Observatorio de Educación Patrimonial en España. *Cultura y Educación*, 28(1), 261-266.
- Fontal, O. y Juanola, R. (2015). La educación patrimonial: una disciplina útil y rentable en el ámbito de la gestión del patrimonio cultural. *CADMO*, 23(1), 9-25. Doi: 10.3280/CAD2015-001002.
- Gómez del Águila, L. M. (2012). Accesibilidad e inclusión en espacios de arte: ¿cómo materializar la utopía? *Arte, Individuo y Sociedad*, 24(1), 77-90.
- Gómez Redondo, C. (2013). *Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identización* (tesis doctoral). Universidad de Valladolid: Facultad de Educación y Trabajo Social. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3568/1/TESIS350-130920.pdf>.
- Juncá, J. A. (2008). Accesibilidad y patrimonio cultural. A la búsqueda de un equilibrio compatible. *Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad*, (64), 4-12.
- López, M. A., Marín, A. y De la Parte, J. M. (2004). La planificación centrada en la persona. Una metodología coherente con el respeto al derecho de autodeterminación. Una reflexión sobre la práctica. *Revista Siglo Cero*, 35(1), 1-16.
- Maldonado, M. (2016). *Educación patrimonial y redes sociales. Análisis y evaluación de acciones en los medios de comunicación social para la definición de una cartografía educativa* (tesis doctoral). Universidad de Valladolid: Facultad de Educación y Trabajo Social. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16879>.
- Marín Cepeda, S. (2014). *Educación patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición de un modelo basado en los proyectos de patrimonialización* (tesis doctoral).

- Universidad de Valladolid: Facultad de Educación y Trabajo Social. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/7416/1/TESIS601-141204.pdf>.
- Marín Cepeda, S., García Ceballos, S., Vicent, N., Gillate, I. y Gómez Redondo, C. (2017). Educación patrimonial inclusiva en OEPE: un estudio prospectivo. *Revista de Educación*, 275, 110-135.
- Martos-Pérez, J. y Llorente-Comí, M. (2013). Tratamiento de los trastornos del espectro autista: unión entre la comprensión y la práctica basada en la evidencia. *Revista de Neurología*, 57(1), S185-S191.
- Pérez López, S. (2011). *Educación artística y patrimonial para la percepción, comprensión y reflexión del colectivo sordo en el ámbito museal. Estudio de casos evaluativo* (tesis doctoral). Universidad de Valladolid: Facultad de Educación y Trabajo Social. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/6998/1/TESIS585-141103.pdf>.
- Rico Rico, A. (2017). *Evaluación del uso de APPs que abordan los procesos creativos en la educación artística formal* (tesis doctoral). Universidad de Valladolid: Facultad de Educación y Trabajo Social. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/22663>.
- Saldaña, J. (2014). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: Sage Publications
- Sánchez Ferri, A. (2016). *Memoria, identidad y comunidad: evaluación de programas de educación patrimonial en la comunidad de Madrid* (tesis doctoral). Universidad de Valladolid: Facultad de Educación y Trabajo Social. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16789>.
- Secretaría de Estado de Cultura de España (SEC) (2015). *Plan Museos + Sociales*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms/microsites/cultura/museos/museosmassociales/presentacion/pl-an-museos-soc.pdf>.
- Soto González, M. D. (2015). *Espacios de inclusión e implicaciones educativas entre escuela, museo y universidad. Análisis desde la investigación-acción* (tesis doctoral). Universidad de Valencia: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://roderic.uv.es/handle/10550/49929>
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Tyler, W. (2015). *Accommodating Individuals with Autism Spectrum Disorder in Museums* (theses). State University of New York. Department of History and Social Studies Education. Retrieved from http://digitalcommons.buffalostate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1033&context=history_t

heses.

Rol de Contribución	Autor (es)
Conceptualización	Laura Pablos
Metodología	Olaia Fontal
Software	NO APLICA
Validación	Laura Pablos y Olaia Fontal (Grado de contribución: igual)
Análisis Formal	Laura Pablos y Olaia Fontal (Grado de contribución: igual)
Investigación	Laura Pablos y Olaia Fontal (Grado de contribución: igual)
Recursos	NO APLICA
Curación de datos	NO APLICA
Escritura - Preparación del borrador original	Laura Pablos y Olaia Fontal (Grado de contribución: igual)
Escritura - Revisión y edición	Laura Pablos y Olaia Fontal (Grado de contribución: igual)
Visualización	Laura Pablos y Olaia Fontal (Grado de contribución: igual)
Supervisión	Olaia Fontal
Administración de Proyectos	Olaia Fontal
Adquisición de fondos	Laura Pablos y Olaia Fontal (Grado de contribución: igual)