

revista de **e**EDUCACIÓN

Nº 375 ENERO-MARZO 2017



Educación Patrimonial Inclusiva en OEPE: un estudio prospectivo

Inclusive Heritage education in SHEO: a prospective study

Sofía Marín-Cepeda
Silvia García-Ceballos
Naiara Vicent
Iratxe Gillate
Carmen Gómez-Redondo



IV CENTENARIO
DE LA MUERTE DE
CERVANTES



Educación Patrimonial Inclusiva en OEPE: un estudio prospectivo

Inclusive Heritage education in SHEO: a prospective study

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-337

Sofía Marín-Cepeda
Silvia García-Ceballos

Universidad de Valladolid

Naiara Vicent
Iratxe Gillate

Universidad del País Vasco

Carmen Gómez-Redondo
Universidad de Valladolid

Resumen

En el presente artículo recogemos los resultados de la investigación realizada en torno a la educación patrimonial y la inclusión, en el marco del Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE). El objetivo que impulsa nuestros esfuerzos es el estudio y análisis del estado de la cuestión en materia de inclusión en la educación patrimonial, para conocer la calidad educativa de los proyectos existentes, a través del análisis cuantitativo y cualitativo de los programas inventariados en la base de datos del OEPE, etiquetados como inclusivos o cuasi-inclusivos (experiencias de accesibilidad, apertura a nuevos públicos, adaptaciones a capacidades diferentes). Para ello, nos aproximamos, en primer lugar, a los conceptos y ejes clave que sustentan esta investigación, inclusión y educación patrimonial, además de profundizar en el conocimiento del OEPE.

Seguimos un diseño de investigación transversal y prospectivo que toma como referencia el método OEPE y efectuamos análisis exhaustivos de corte estadístico-descriptivo a través del software SPSS, a partir de los cuales analizamos las variables y sus subtipos aplicados a la muestra de estudio. De la relación de datos

obtenidos, inferimos las conclusiones clave que cierran esta fase de investigación detectando un bajo nivel de alcance de la calidad educativa y presentando ausencias clave en el grado de concreción del diseño, como su concepción holística, evaluación o visibilidad de los proyectos; para finalmente abrir el camino a las siguientes etapas de indagación: evaluación de programas a través de estándares extendidos, y estudio de casos referentes.

Palabras clave: Educación Patrimonial, Inclusión, OEPE, accesibilidad, calidad educativa.

Abstract

In this article we present the results around heritage education and inclusion research, from the Spanish Heritage Education Observatory (SHEO). Our goal is the analysis of the state of affairs, regarding inclusion in heritage education, through quantitative and qualitative analysis of all programs in the database, labeled as inclusive or quasi-inclusive, with particular emphasis on the experiences of open spaces heritage to new audiences, with different capacities. To do this, we approach first, concepts and key axes that support this research, inclusion and heritage education, and deepen the knowledge of the Observatory.

We follow a transversal and prospective research, that draws on the OEPE method. We define an exhaustive analysis of statistical and descriptive court, from which we analyze the variables and their subtypes applied to the study sample. We submit the sample to two types of quantitative analysis software: Excel and SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), analyzing categorical variables, scalar variables and their correlations. The relationship of data, we study the key findings closing this research phase, to open the way to the next stages of inquiry: program evaluation through extended standards, and related case studies.

Key words: Heritage Education, Inclusion, SHEO, Accessibility, educational quality.

Introducción

El siguiente artículo presenta una investigación basada en la educación patrimonial y la inclusión de la diversidad de públicos. A pesar de los avances legislativos¹ y los esfuerzos de profesionales e instituciones para

⁽¹⁾ *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad* (1993), *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* (1994), *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (2006), *Plan Nacional de Accesibilidad* (2004- 2014), entre otros.

la inclusión en el ámbito educativo, todavía estamos lejos de lograr la plena inclusión. La investigación que presentamos pretende conocer el estado de la cuestión de la inclusión en el ámbito de la educación patrimonial, analizando la cantidad y calidad de la oferta de educativa en España dirigida a la inclusión de todas las personas, comprendidas como poseedoras de capacidades diferentes. Para ello, se ha extraído una muestra de programas de la base de datos (OEPE). A partir de la misma, realizamos análisis estadístico-descriptivos, indagando en la tipología y la calidad de los programas a través de una serie de estándares predefinidos. Los datos arrojados nos permiten conocer el estado de la cuestión y de cuyo estudio obtenemos las claves para avanzar hacia una verdadera inclusión en educación patrimonial.

Nuestro país cuenta con dos instrumentos clave en materia de educación patrimonial, los cuales se han convertido en un referente internacional: el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEyP) (Fontal, Ibáñez-Etxeberria, Cuenca, y Martín, 2015), y el OEPE (Fontal, 2015). Una de las grandes aportaciones de este último es la creación de una base de datos que recoge una amplia muestra de programas de educación patrimonial, y que tiene como objetivos principales el inventario, análisis y evaluación de acciones y programas educativos. El inventario de los mismos ha facilitado y dinamizado la investigación en el área, habiéndose realizado diversos estudios que versan sobre la oferta educativa patrimonial para la formación de la ciudadanía (Ibáñez-Etxeberria, Fontal, Vicent, y Gillate, 2014), la inclusión a través de los procesos de patrimonialización (Marín-Cepeda, 2014), la evaluación de programas de educación patrimonial en Madrid (Sánchez, 2016), o el análisis y evaluación de acciones en educación patrimonial desde los medios de comunicación social (Maldonado, 2016), entre otros.

La investigación que presentamos, de naturaleza exploratoria, se concibe como peldaño hacia una investigación más amplia a partir del OEPE. El objetivo que impulsa nuestros esfuerzos es el estudio y análisis del estado de la cuestión en materia de inclusión en la educación patrimonial, a través del análisis cuantitativo y cualitativo de los programas inventariados en la base de datos etiquetados como inclusivos o cuasi-inclusivos (experiencias de accesibilidad, apertura a nuevos públicos, adaptaciones a capacidades diferentes).

Educación, patrimonio e inclusión

Haciendo nuestro el discurso que defiende el carácter holístico del patrimonio (Cuenca, 2002), a lo largo de la última década, la mirada educativa ha contribuido a humanizar el concepto de patrimonio, yendo más allá de la visión tradicional que lo entendía como bien-objeto, económico y monumental. En las últimas lecturas que se hacen desde la educación patrimonial, se busca profundizar en los mecanismos generadores de bienes patrimoniales desde una perspectiva identitaria y simbólico-social, que comprenda el patrimonio como las relaciones que las personas establecen con los bienes (Fontal 2003; 2013), siendo el vínculo persona-bien el germen de dicho patrimonio.

Bajo esta idea, la educación patrimonial se orientará hacia la comprensión y el desarrollo de las relaciones entre el sujeto (individual y social) y el patrimonio, entendidos ambos como conceptos que incluyen en su definición la diversidad.

En este sentido, entendemos la configuración de identidades (Gómez-Redondo, 2013) como horizonte necesario de la educación patrimonial y compartimos la idea de Marín-Cepeda (2013; 2014), quien afirma que la diversidad constituye, además, un doble valor en este campo, dado que son las personas -diversas por definición- quienes lo construyen.

Así, la educación patrimonial se perfila como disciplina que favorece los procesos de inclusión, ofreciendo el marco idóneo para justificar, comprender y promover la inclusión efectiva de toda la ciudadanía en nuestras instituciones y patrimonio cultural. Si queremos una educación que esté a la altura de las necesidades de la sociedad actual, debemos implementar una pedagogía pluridimensional, compleja y abierta a lo diverso, en coherencia con los principios de educación inclusiva e igualdad de oportunidades.

La inclusión se está convirtiendo, especialmente en los últimos años, en un eje de actuación prioritario de las políticas educativas, tanto en los espacios de educación formal (Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre), como en los no formales (UNESCO 1960, 1994, 2003, 2005, 2008; Domingo, Fontal, y Ballesteros, 2013). Este proceso de sensibilización es clave para progresar hacia una verdadera inclusión en los espacios de patrimonio.

La revisión bibliográfica de publicaciones científicas, nos permite ahondar en el estado de la cuestión, a través de artículos destacados que

abordan la equidad y la inclusión en el sistema educativo (Vila, 2002; Blanco, 2006; Echeita, 2008; Sapon, 2013; y Lawrence-Brown y Sapon-Shevin, 2013). Del mismo modo, se han desarrollado interesantes investigaciones, en su mayoría internacionales, que giran en torno al objeto de estudio (Tlili, 2008; Panelli y Oliveira, 2013; Lynn, 2015; Moore, 2015; y Lisney, Bowen, Hearn y Zedda, 2016). A partir de la investigación podrán darse avances que permitan desarrollar nuevas actitudes en materia de cohesión social e inclusión educativa (Flecha, García, Sordé y Redondo, 2007), y ofrecer claves que permitan hacer de los espacios patrimoniales un lugar accesible y de inclusión (Espinosa y Bonmatí, 2013).

El Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE)

El OEPE elabora una base de datos permanente y estable², con dos perfiles, uno de uso interno y otro de uso externo. Su perfil externo se orienta a la difusión y divulgación de la educación patrimonial en España, a través del portal denominado OEPE³. Por su parte, el perfil interno, denominado base OEPE, es únicamente consultable por investigadores. Los programas incluidos son inventariados a través de fichas de registro estandarizadas y multidimensionales, organizadas en torno a 5 campos generales: localización, descripción, relación con otras fichas, diseño didáctico y anexo documental. Esta base de datos está orientada a la definición de estándares de calidad en la educación patrimonial en España, exportables a otros contextos transfronterizos.

Actualmente, el OEPE se desarrolla a través de un tercer proyecto, en el que se enmarca la investigación: “Evaluación de aprendizajes en programas de educación patrimonial centrados en los procesos de sensibilización, valorización y socialización del patrimonio cultural”, coordinado a su vez con el proyecto “Evaluación de programas y evaluación de aprendizajes en los ámbitos no formal e informal de la educación patrimonial”⁴. Sendos proyectos contribuyen a consolidar

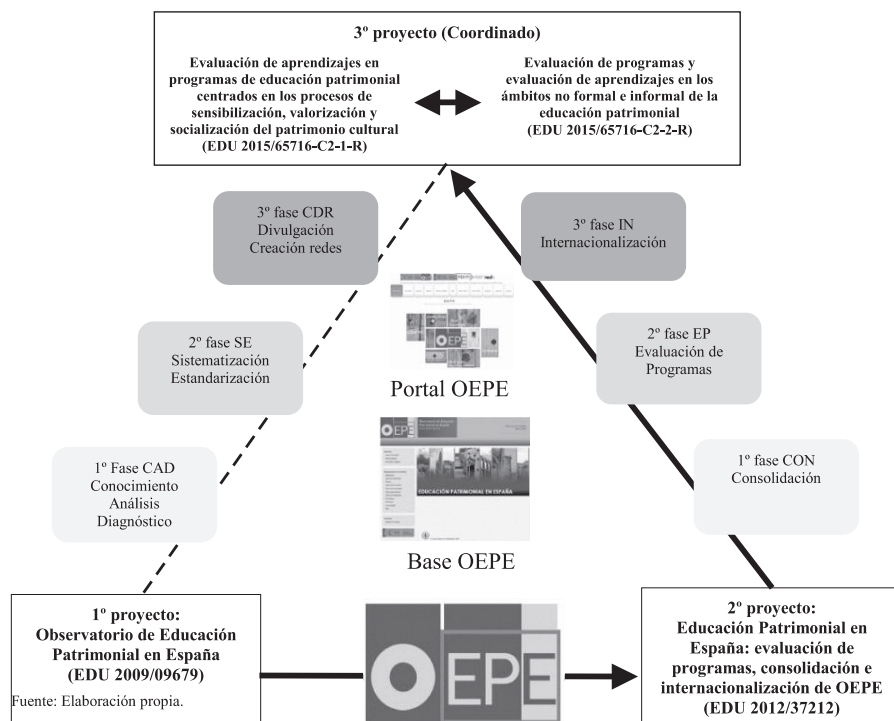
⁽²⁾ A través de su base de datos, en constante crecimiento, se observan, estudian y clasifican proyectos educativos, programas didácticos, actividades, acciones, cursos, congresos, entre otras muchas iniciativas educativas, de educación patrimonial.

⁽³⁾ www.oepe.es

⁽⁴⁾ Ref. EDU2015-65716-C2-1-R y Ref. EDU2015-65716-C2-2-R financiados por MINECO/FEDER.

OEPE encontrándose en la actualidad en proyección hacia su internacionalización, estableciendo ejes colaborativos transoceánicos que permitan un conocimiento científico más profundo y globalizado.

GRÁFICO I. Fases estructurales que conforman los proyectos del Observatorio.



Fuente: Elaboración propia.

Junto a la creación de la base de datos, la trayectoria científica del OEPE ha sido estructurada a través de diversas fases de trabajo (GRÁFICO I) que en ningún caso son estancas y que, actualmente, se desarrollan de manera simultánea en función de los intereses del investigador. En el presente estudio se ha llevado a cabo una evaluación de programas (2º Fase: EP del 2º proyecto) que entronca directamente con el 3º proyecto, haciendo uso de la base de datos.

Método y procedimiento

Como ya hemos señalado anteriormente, el estudio que presentamos forma parte de una investigación más amplia que parte del OEPE, que desde 2010 ha ido generando un inventario de proyectos que posibilitan la investigación cualitativa y cuantitativa, con el fin de obtener resultados estadísticos descriptivos que aporten datos sobre los proyectos desarrollados en el campo de la didáctica del patrimonio.

Los objetivos de esta investigación parten de dos dimensiones –la calidad de la información sobre el programa y el grado de concreción del diseño educativo– y se desglosan de la siguiente manera:

- Conocer el estado de la cuestión en el ámbito de la educación patrimonial desde una perspectiva inclusiva adaptada a los públicos.
- Evaluar los diferentes programas de educación patrimonial que en su concepción se recoja la adaptación de diferentes públicos.
- Conocer las dimensiones de financiación, categoría de patrimonio, tipo de proyecto y público a quien va dirigido.
- Obtener un primer grado de acercamiento a la calidad de los proyectos en educación patrimonial inclusiva basados en estándares.
- Analizar la oferta educativa de los programas de educación patrimonial que atienden a criterios y objetivos inclusivos y accesibles.
- Obtener resultados que permitan reflexionar y replantear la educación patrimonial con fines inclusivos más allá de la adaptación.
- Aportar datos que ayuden a prosperar en la inclusión educativa desde el patrimonio.

Para la consecución de nuestros objetivos se ha partido de un diseño de investigación transversal y prospectivo que toma como referencia el método OEPE (Fontal y Marín-Cepeda, 2016).

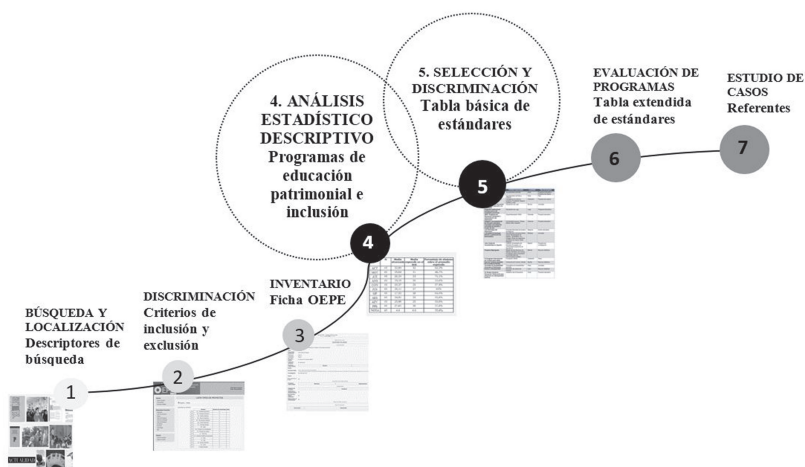
Este método se estructura a través de análisis de muestreo (Rodríguez, 2001) y la evaluación de resultados desarrollados por el equipo de investigación en los dos primeros proyectos (Ibáñez-Etxeberria, Fontal y Rivero, 2015). Su descripción metodológica se define por una secuenciación de 7 fases discriminatorias (GRÁFICO II) que analizan el alcance de los objetivos de los proyectos I+D marcos del estudio, y que a su vez, incluye una serie de variables e instrumentos de análisis basados

en estándares (Stake, 2004; 2006), diseñados y evaluados por expertos para su implementación. Esto permite obtener, de forma sistemática, datos que ayudan a conocer y diagnosticar la calidad de los diseños didácticos en función de parámetros definidos por los investigadores.

Las fases planteadas siguen pautas recogidas en el manual del OEPE definidas por el equipo de investigación, en colaboración con 12 expertos internacionales. En concreto, para el estudio que se presenta, de las fases que a continuación se explicitan, se han abordado de manera directa la 4º y la 5º.

La fase 1, de búsqueda y localización, constituye el punto de partida, en el cual se inicia la captación de programas de un universo hipotético que pasará a ser filtrado a través de la fase 2. Los criterios de discriminación perfilarán el universo finito de donde se extraerá la muestra de análisis a través de la fase 3. En ella se lleva a cabo un procedimiento exhaustivo de inventariado a través de una ficha de registro de datos que posibilita la sistematización de los programas localizados. A partir de estos datos se pueden llevar a cabo análisis estadístico-descriptivos o análisis de contenido sobre los diseños didácticos (fase 4).

GRÁFICO II. Procedimiento secuencial para la Evaluación de Programas.



Fuente: Elaboración propia.

La fase 5 se define como filtro de discriminación en base a estándares concretados a través de tres tipos de análisis estadísticos en los que se han analizado muestras correspondientes a 350, 644 y 1120 programas respectivamente; donde, a su vez, se han incluido los criterios extraídos del PNEyP (Domingo, Fontal, y Ballesteros, 2013), referidos a la calidad de la información sobre el programa y el grado de concreción del diseño educativo (Fontal e Ibáñez-Etxeberria, 2015). Estos estándares están formados por un total de 15 ítems y 2 dimensiones teóricas verificadas empíricamente. Los programas que obtengan un resultado favorable pasarán a ser evaluados en la fase 6 correspondiente a la evaluación de programa a través de una tabla de estándares extendidos, la cual está formada por un total de 29 ítems en los que se diferencian 4 dimensiones:

- Calidad del diseño del programa.
- Calidad de la implementación.
- Calidad de los resultados.
- Grado de difusión de los programas y sus resultados.

Por último, la fase 7 permite conocer más de cerca los programas destacados anteriormente mediante la realización de estudio de caso o multicaso, ya que solo se elabora sobre los programas destacados por su excelente puntuación en las dimensiones anteriormente citadas (Fontal y Juanola, 2015).

Muestra

Las diferentes propuestas, proyectos y acciones de educación patrimonial en los ámbitos formal, no formal e informal (Cuadrado, 2008) inventariados en OEPE conforman el campo muestral de nuestra investigación. Este contenedor y organizador virtual nos aporta una extensa base de datos para el conocimiento y análisis de la situación, con la que detectar las características y las necesidades que existen -en un continuo y actualizado momento- en lo que a esta materia hace referencia. Por todo ello, la base del OEPE representa el universo de nuestra investigación, y nos proporciona el marco de referencia conceptual, así como el filtro clave para la obtención de la muestra del estudio -selección por conveniencia-; seguimos, por tanto, un muestreo intencional u opinático (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005, p. 82).

La muestra está compuesta por 85 programas de educación patrimonial e inclusión recogidos en la base OEPE, habiendo sido incluidos en la muestra tras realizar un filtrado micro-especializado a través de los descriptores de su motor de búsqueda.

Variables, instrumentos de registro y análisis de datos

Para el cumplimiento de los objetivos de investigación, el OEPE tiene estandarizadas una serie de variables con subtipos que ayudan a la organización de la información y la categorización de los datos (Ficha OEPE) para el manejo de la muestra. En este caso, las variables utilizadas han sido: tipo de entidad responsable (V1), categoría de patrimonio (V2), tipo de proyecto (V3) y público al que se dirige (V4). (TABLA I).

TABLA I. Definición de variables para la muestra.

Variable	Variable 1. Tipo de entidad responsable	Variable 2. Categoría de patrimonio	Variable 3. Tipo de proyecto	Variable 4. Público al que se dirige
Niveles de la variable	VI.1 Pública VI.2 Privada VI.3 Pública y privada	V2.1 Patrimonio cultural V2.2 Patrimonio natural y cultural V2.3 Monumentos: obra arquitectónica V2.4 Lugares creado por el hombre y la naturaleza V2.5 Lugares creado por el hombre V2.6 Patrimonio inmaterial V2.7 Lugares arqueológicos V2.8 Otros V2.9 Patrimonio industrial V2.10 Monumentos: obra pictórica V2.11 Patrimonio digital V2.12 Conjunto: construcciones aisladas V2.13 Conjunto: construcciones reunidas V2.14 Lugares especiales V2.15 Monumentos: Inscripción en cavernas V2.16 Monumentos: Arqueología V2.17 Monumentos: Grupo de elementos de importancia V2.18 Monumentos: obra escultórica	V3.1 Programa educativo V3.2 Proyecto de mejora V3.3 Plan V3.4 Red V3.5 Acción educativa/actividad educativa V3.6 Evento científico V3.7 Actividad aislada V3.8 Curso V3.9 Herramienta didáctica V3.10 Taller V3.11 Proyecto de investigación V3.12 Recurso didáctico V3.13 Itinerario didáctico/ruta/visita V3.14 Actividad en redes sociales V3.15 Diseño didáctico V3.16 Concurso V3.17 Proyecto educativo	Descripción cualitativa de la variable

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, para abordar la calidad de los programas nos hemos servido de los 15 ítems de la tabla de estándares básicos (TABLA II), de cuya suma obtenemos la variable que hemos denominado “Nivel de calidad en la concepción de los programas”, y que determina el grado de calidad de los programas evaluados. Esta variable, a su vez, da lugar a dos dimensiones diferenciadas: la primera de ellas se vincula a la calidad de la información sobre el programa y la segunda al grado de concreción del diseño educativo.

TABLA II. Tabla de dimensiones y estándares básicos (Instrumento IV).

Ítems	DIMENSIONES Y ESTÁNDARES	A	B	C	D
	1. Calidad de la información sobre el programa (metadatos)				
i01	1.1 Datos de identificación y localización del diseño				
i02	1.2 Datos de contacto con la dirección y/o equipo de diseño, planificación e implementación.				
i03	1.3 Descriptores que definen el programa.				
i04	1.4 Concepción holística del patrimonio en su naturaleza (material e inmaterial) y en sus cualidades (arqueológico, histórico, documental, artístico...).				
i05	1.5 Especificación del tipo/tipología de proyecto desarrollado (programa educativo, proyecto educativo, diseño educativo, acción educativa, actividad aislada etc.)				
i06	1.6 Descripción de las bases, principios y criterios sobre los que se establece el programa				
i07	1.7 Concreción del público al que va dirigido				
i08	1.8 Incorporación de anexos documentales (memoria, imágenes, vídeos, materiales didácticos empleados etc.)				
	2. Grado de concreción del diseño educativo				
i09	2.1 Justificación del proyecto				
i10	2.2 Descripción de los objetivos a lograr en el desarrollo del programa				
i11	2.3 Presentación de contenidos abordados en el programa				
i12	2.4 Orientación metodológica y estrategias de enseñanza aprendizaje				
i13	2.5 Definición de recursos, formatos, soportes y tecnología empleados				
i14	2.6 Determinación de los sistemas o herramientas de evaluación				
i15	2.7 Medición del impacto y repercusión de la propuesta				
	(A. Se alcanza con calidad, B. Se alcanza, C. Se alcanza con condiciones, D. No se alcanza)				

Fuente: elaboración propia

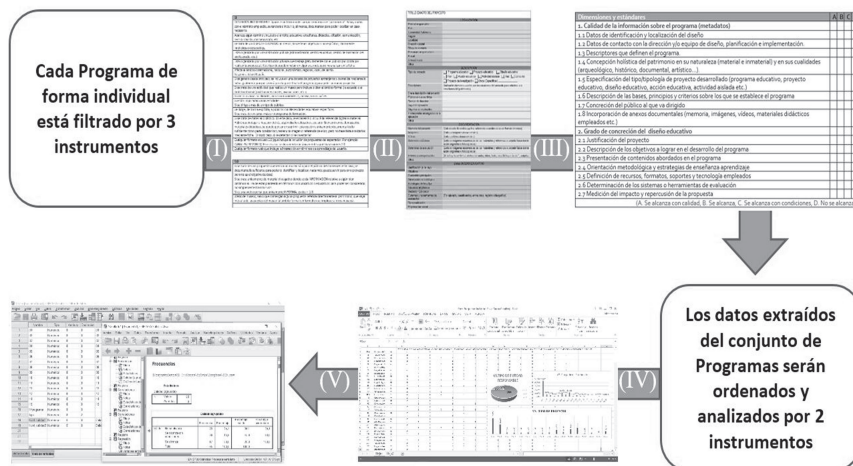
Los instrumentos de recogida y análisis de datos tienen una concepción diversa entre las fases del método. En la fase 2 se utiliza una ficha de criterios de inclusión y exclusión de programas (Instrumento I)

que una vez filtra los susceptibles de inventario pasan a la fase 3 donde se procede al registro de los datos a través de una ficha de inventario sistematizada digitalmente en la base para la recogida pormenorizada de datos a través de 5 grandes campos: localización, relación con otras fichas ya inventariadas, descripción, diseño educativo y anexo documental, si lo hubiera (Instrumento II).

El instrumento III que responde a la fase 4, corresponde a la tabla de dimensiones y estándares básicos (TABLA II), ha sido definida a través de rúbricas que mediante una escala tipo Likert ayudan a definir el grado de calidad.

Una vez obtenidos los datos, para efectuar su análisis (Fase 5) se han utilizado dos software. Primeramente, los datos recogidos en la base OEPE son exportados a una hoja Excel -sistema definido en el OEPE para el reporte de los datos- (Instrumento IV), opción a partir de la cual se pueden obtener las primeras relaciones de frecuencias. Posteriormente, los datos son volcados al programa de análisis estadístico descriptivos Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) (Instrumento V) definitorio para el análisis completo de los mismos.

GRÁFICO III. Instrumentos de registro y análisis de datos.



Fuente: Elaboración propia

Los análisis estadísticos realizados se estructuran en dos dimensiones: frecuencial para las variables categóricas (V1; V2; V3; V4) y descriptivo para las variables de carácter escalar (estándares de calidad). Considerando el carácter categórico y ordinal de las variables que manejamos se realizarán pruebas estadísticas de tipo no paramétrico.

Resultados

Tras seleccionar la muestra, la base de datos nos permite extraer los campos necesarios para iniciar el análisis exploratorio con el objetivo de conocer el tipo de entidad responsable que más aboga por definir propuestas accesibles (V1), la categoría de patrimonio que mayoritariamente se trabaja desde la práctica inclusiva (V2), la tipología de proyectos destacada en la atención a la diversidad (V3) y el tipo de público más frecuente a quienes se dirigen las propuestas (V4). En las siguientes tablas de frecuencias se recogen los resultados obtenidos.

La tabla III que responde a V1, muestra una clara posición destacada de las instituciones públicas que respaldan proyectos que poseen adaptaciones a capacidades diferentes, ya que representan 1/3 del porcentaje total de la muestra (n=64; 75,3%), a los que se sumarían los 8 programas (9,4%) que reciben aportación pública a través de modelos de financiación mixtos.

TABLA III. Frecuencias obtenidas según el "Tipo de entidad responsable" del programa (V1).

TIPO DE ENTIDAD RESPONSABLE	Frecuencia	Porcentaje
Entidad Pública	64	75,3%
Entidad Privada	13	15,3%
Pública-privada	8	9,4%
Total	85	100%

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla IV, respondiendo a V2, se observa que es el patrimonio cultural el que destaca de la muestra (n=36; 42,4%), un porcentaje significativo de la misma si atendemos a los 18 subtipos en los que se divide la variable. Destacar en este caso la localización de algunas ausencias ya que la muestra responde a 12 de los 18 subtipos (TABLA I)

TABLA IV. Frecuencias obtenidas según la "Categoría de patrimonio" (V2).

CATEGORÍA DE PATRIMONIO	Frecuencia	Porcentaje
Patrimonio Cultural	36	42,4%
Patrimonio natural y cultural	5	5,9%
Monumentos: obra arquitectónica	8	9,4%
Lugares creado por el hombre y la naturaleza	2	2,4%
Lugares creado por el hombre	3	3,5%
Patrimonio inmaterial	8	9,4%
Lugares arqueológicos	5	5,9%
Otros	11	12,9%
Patrimonio industrial	1	1,2%
Monumentos: obra pictórica	3	3,5%
Patrimonio digital	1	1,2%
Monumentos:Arqueología	2	2,4%
Total	85	100%

Fuente: elaboración propia

La V3 es la que arroja resultados más homogéneos (TABLA V) identificando con mayor frecuencia los programas educativos (n=15; 26,60%), los proyectos de mejora (n= 15; 16,00%), itinerarios didácticos/ruta/visita (n=10; 11%), recurso didáctico (n=8; 8,51%) y talleres (n=7; 7,44%). En este caso las tipologías que presentan ausencias son concurso y actividad en redes sociales.

Por último al referirnos al V4 (TABLA VI) obtenemos los resultados más favorables en la categoría "grupos específicos" donde se han encontrado programas que poseen adaptaciones hacia la discapacidad en sus dimensiones sensorial, física e intelectual (n=25; 29,4%), continuado por la atención a todos los públicos (n=19; 22,4%) y a los grupos escolares(n=17; 20,0%). Lamentablemente un porcentaje representativo de la muestra no define público concreto en su diseño (n=14; 16,5%).

TABLA V. Frecuencias obtenidas según el "Tipo de proyecto" (V3).

TIPO DE PROYECTO	Frecuencia	Porcentaje
Programa educativo	27	31,8%
Proyecto de mejora	14	16,5%
Plan	3	3,5%
Red	2	2,4%
Acción educativa/actividad educativa	3	3,5%
Evento Científico	4	4,7%
Actividad aislada	1	1,2%
Curso	2	2,4%
Herramienta didáctica	2	2,4%
Taller	7	8,2%
Proyecto de investigación	2	2,4%
Recurso didáctico	8	9,4%
Itinerario didáctico/ruta/visita	5	5,9%
Diseño Didáctico	1	1,2%
Proyecto educativo	4	4,7%
Total	85	100%

Fuente: elaboración propia

TABLA VI. Frecuencias obtenidas según el "Público al que se dirige" el programa (V4)

PÚBLICO AL QUE SE DIRIGE	Frecuencia	Porcentaje
Todos los públicos	19	22,4%
Sector servicios	2	2,4%
Grupos escolares	17	20%
Grupos específicos	25	29,4%
Sin especificar	14	16,5%
Otros	8	9,4%
Total	85	100%

Fuente: Elaboración propia.

Tras este análisis exploratorio de las variables categóricas de la muestra, se procede al análisis exhaustivo de tipo estadístico-descriptivo para conocer el grado de acercamiento de los programas a un nivel óptimo de calidad en su diseño educativo.

A través de las siguientes tablas se muestran los análisis realizados a través del SPSS, habiendo separado por un lado la dimensión sobre la “calidad de la información” (TABLA VII) y por otro la dimensión sobre el “grado de concreción del diseño educativo” (TABLA VIII). Para la interpretación de los datos se han seguido los cuatro grados propuestos en la tabla de estándares básicos de calidad (TABLA II).

En la primera dimensión referida a la calidad de la información, se extrae una respuesta favorable de los ítems (i01 e i03) que replican a la “aportación de datos de identificación y localización del diseño” y a la «concreción y claridad de los descriptores que definen el programa» respectivamente. Los alcanzados con condiciones son los ítems (i02, i05, i06 e i07), pero con diferencias entre los dos primeros y los dos últimos, ya que las variables “Datos de contacto con la dirección y/o equipo de diseño, planificación e implementación” (i02) y “Especificación del tipo/tipología de proyecto desarrollado” (i05), muestran una concepción próxima al alcance de un nivel notable, es decir, en su mayoría se poseen casi todos los datos de contacto y localización del programa (i02), y se especifica la tipología de proyecto que se propone aunque no se explica de forma extensa (i05).

En el caso de las dos últimas variables (i06 e i07), se sitúan en un nivel más cercano al “suficiente”, ya que se aportan datos superficiales o con ausencias relevantes en referencia a la “Descripción de las bases, principios y criterios sobre los que se establece el programa” (i06). Por último, el (i07) “Concreción del público al que va dirigido” en la mayoría de los casos alude a un público generalista.

TABLA VII. Dimensión sobre la calidad de la información del programa (metadatos).

n=85	i01	i02	i03	i04	i05	i06	i07	i08	Dimensión
Media	3,27	2,94	3,21	1,74	2,94	2,39	2,11	1,40	2,11
Mediana	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	2,00	2,00	1,00	2
Moda	4	4	4	1	4	2	2	1	2
Desviación estándar	,808	,943	,818	,819	,956	,977	,708	,727	,673
Varianza	,652	,889	,669	,670	,913	,955	,501	,529	,453

Fuente: Elaboración propia.

En última instancia se sitúan los ítems (i04) e (i08), con una $M_O=1$, lo que significa que no se procura una concepción holística del patrimonio en su naturaleza material e inmaterial y en sus cualidades arqueológico, histórico, documental, artístico, etc. (i04), así como que no existe incorporación de anexos documentales (i08). Aun tratando de ser objetivos ante las pruebas, no podemos pasar por alto el bajo nivel presentado por (i04) puesto que en pos del logro de una concepción integral del patrimonio, la mayoría de los programas presentan un concepto plano, en una única dimensión que no convive con el resto de naturalezas y cualidades, abordándose en muchos casos desde una concepción abierta pero muy escasa o superficial.

Tras el análisis de los datos extraídos por separado, se ha creado una variable agrupada “Calidad de la información” para conocer el grado total de calidad en relación a la información que hacen pública los programas. Los resultados obtenidos han sido ($251658240=2,11$, $M_O=2$ y $\sigma=,673$), implicando que la totalidad de los programas no alcanza el nivel óptimo sino que lo alcanza con condiciones. Atendiendo a la escala de valoración, un 17,6% no alcanzan los estándares, un 54,1% los alcanzan con condiciones y un 28,2% de los programas logran alcanzarlo, no reportando ningún resultado sobre un alcance con calidad.

En una segunda dimensión (TABLA VIII) referida al grado de concreción del diseño, podemos observar que ninguno de los ítems logra alcanzar la calidad deseada. Podemos concretar que los cinco primeros ítems que versan sobre la “Justificación del proyecto” (i09), “Descripción de los objetivos a lograr” (i10), “Presentación de contenidos” (i11), “Orientación metodológica y estrategias de enseñanza aprendizaje” (i12) y “Definición de recursos, formatos, soportes y tecnología empleados” (i13), solo alcanzan los estándares con condiciones. Lo que significa que los planteamientos son superficiales y poco profundos, presentando ausencias en los pilares del diseño como son los objetivos, contenidos o la metodología.

TABLA VIII. Dimensión sobre el Grado de concreción del diseño educativo.

n=85	i09	i10	i11	i12	i13	i14	i15	Dimensión
Media	2,32	2,19	2,36	2,13	2,19	1,26	1,64	1,64
Mediana	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00	1
Moda	2	3	1	1	1	1	1	1
Desviación estándar	,903	,880	1,122	1,089	1,160	,657	,857	,784
Varianza	,815	,774	1,258	1,185	1,345	,432	,734	,615

Fuente: Elaboración propia.

Los ítems “Determinación de los sistemas o herramientas de evaluación” (i14) y “Medición del impacto y repercusión de la propuesta” (i15) se sitúan en el nivel 1, por tanto, en la mayoría de los casos, no se describen los sistemas o herramientas de evaluación, y en los proyectos no se encuentra difusión ni repercusión mediática sobre la propuesta.

Respecto a la σ de los ítems, se percibe una puntuación elevada de dispersión en los ítems (i11, $\sigma = 1,258$), (i12, $\sigma = 1,185$) e (i13, $\sigma = 1,345$), lo que hace visible la variación entre los resultados frente a la homogeneidad del (i14, $\sigma = ,432$), correspondiente a la evaluación. Al ser la variable i14 una de las que aporta una 251658240 más baja, significa, por un lado, que de forma unánime es un punto que no se contempla en la concepción del diseño didáctico y, por otro, que incidirá de forma negativa en la suma de los datos agrupados del análisis.

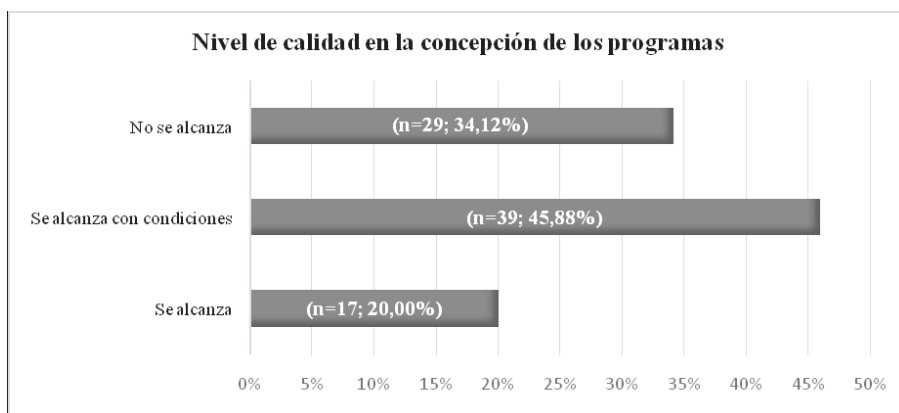
Si hacemos una pequeña comparativa entre ambas tablas podemos ver que la M_o en los resultados sobre la calidad de la información presentan en su mayoría un nivel 4, en contraposición al grado de concreción del diseño educativo que presenta una $M_o=1$, es decir, los proyectos aportan información sobre los programas pero no aportan un notable grado de concreción del diseño.

Del mismo modo, tras la agrupación de las variables de esta segunda dimensión en una nueva identificada como “Concreción del diseño educativo” se obtienen los valores (251658240= 1,64, $M_o= 1$ y $\sigma=,784$). En este caso, un alto porcentaje de programas (n=46; 54,1%) no alcanzan los estándares, un (n=25; 29,4%) los alcanzan con condiciones, el (n=13; 15,3%) los alcanzan y tan solo un (n=1; 1,2%) lo alcanza con calidad.

Para finalizar nuestro análisis descriptivo, se ha creado una última variable agrupada, que hemos denominado “Nivel de calidad en la

concepción de los programas”, y que deriva de la suma de todos los estándares básicos. A partir de esta, se ha comprobado que 29 de los 85 programas (34,1%) no alcanzan un nivel mínimo; (n=39; 45,9%), casi la mitad de los programas los alcanzan con condiciones, y tan solo (n=17; 20%) alcanza los estándares. Ninguno de ellos es significativo por alcanzarlos con la calidad deseada ya que, en este caso, el grado de máxima calidad no reporta resultados.

GRÁFICO IV. Nivel de calidad en la concepción de los programas.



Fuente: Elaboración propia.

Antes de proceder a extraer las conclusiones, y teniendo en consideración los resultados obtenidos en torno a (V1) en los que se observa un predominio claro de la oferta pública frente a la privada o mixta, se ha llevado a cabo la comparación de medias referidas a la calidad del programa según cada una de estas tres categorías. Para ello, y considerando las características de las variables implicadas, se ha empleado la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis, no habiéndose demostrado diferencias significativas entre la calidad de la oferta de origen público, privado o mixto ($H(2)=1,079$; $p=,583$).

Conclusiones

Una vez analizados los datos estadístico-descriptivos, definidos sus parámetros principales en base a los programas de la muestra seleccionada, comparados los ítems evaluados y conocido el estado de la cuestión en materia de educación patrimonial e inclusión, procedemos a extraer las conclusiones, comprendiéndolas como resultado fundamental de la fase de investigación abordada y base para continuar nuestro estudio en su siguiente etapa.

La inclusión es aún un reto por conseguir; reto segmentado en diversos aspectos que requieren atención para la consecución de una calidad educativa e inclusiva del patrimonio *por* y *para* las personas. Entre estas dimensiones consideramos que son de vital importancia la atención a la diversidad, respaldo y financiación, formación, competencias y disposición de trabajo, evaluación, visibilidad y difusión de los proyectos.

La primera de las conclusiones que inferimos es que aunque se camina *hacia* la inclusión, aun no nos encontramos *sobre* ella, es decir, desde el ámbito legislativo se coadyuva para impulsar el logro de la inclusión, sin embargo, no encuentra correspondencia con la práctica ya que tan solo un 5,36% de los programas inventariados en el OEPE mencionan en su descripción adaptaciones a diversos grupos, lo que nos hace cuestionar si hasta el momento, pesan los criterios de cantidad en detrimento de la calidad inclusiva de la educación.

Este primer dato es el que nos hace cuestionar la escasa presencia de proyectos educativos con pretensión inclusiva; los proyectos y acciones específicos para determinados son imprescindibles, la atención a la diversidad ha de estar presente siempre en el marco de una programación inclusiva que contemple este tipo de medidas para todos los públicos, así como propuestas estables y generales de programación educativa en condiciones de igualdad.

El respaldo y financiación para el desarrollo de propuestas inclusivas es elemental si se quiere apostar por proyectos referentes, que logren la calidad educativa deseada, en base a una atención especializada y globalizada.

La formación, las competencias y la disposición del equipo han de ser cualidades indispensables para una adecuada concepción del proyecto, en su diseño y su implementación, abogando por grupos multidisciplinares que trabajen de forma cooperativa en los proyectos,

para dotarlos de calidad y diversidad, ya que una de las conclusiones derivadas del análisis de contenido y grado de concreción del diseño educativo ha sido que la mayoría de los proyectos presenta una justificación poco exhaustiva, poco profunda o descontextualizada; además, los objetivos se plantean escasos, y no atienden a las diferentes esferas del aprendizaje (comprensión, aplicación y evaluación), ni al desarrollo integral (emocional, intelectual, moral) o a los pilares que establece la UNESCO (Aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser), Delors (1996). En el caso de los contenidos, no siempre existe correspondencia en función de los objetivos establecidos o existe ausencia de contenidos frente al tema expuesto y estos no se describen o detallan ni operan en más áreas de conocimiento. Respecto a la metodología y estrategias de enseñanza-aprendizaje, no se describen de forma detallada o queda ausente alguna de las partes; y por último, los recursos son limitados y no se describe su utilización o diseño.

En el análisis cualitativo encontramos acciones específicas para promover la inclusión de personas con necesidades educativas especiales, lo que puede significar un primer paso hacia una inclusión efectiva, que tenga presencia en una programación educativa estable. Para ello es necesaria la formación del personal, la sensibilización y el esfuerzo para una reprogramación que flexibilice los procesos de enseñanza/ aprendizaje.

La evaluación de las prácticas, el conocimiento de los procesos, el funcionamiento en la implementación o la satisfacción de los públicos, es necesaria para incidir en el progreso educativo inclusivo. El ítem sobre evaluación ha presentado una media más baja entre la totalidad de estándares, dejando patente que la evaluación de los programas está significativamente ausente en los proyectos, lo que implica un desconocimiento del funcionamiento de la implementación, impidiendo su modificación y posterior mejora.

En estrecha relación se sitúa la necesidad de dar visibilidad y difusión a las experiencias ya que es una cuestión optimizable, pues la profundidad de los datos que las instituciones ponen a disposición de los ciudadanos o la ausencia de anexos complementarios, no permiten conocer en su totalidad las propuestas didácticas. Esto tiene también su reflejo en la investigación, dichos datos no son accesibles lo que dificulta el conocimiento y análisis de proyectos que puedan ofrecer “prácticas referentes” para continuar el camino de mejora, esta vez, *sobre* la práctica inclusiva.

Líneas de futuro

En base a las conclusiones extraídas, comprendemos que los datos obtenidos, así como la revisión y el posicionamiento teórico recogidos en torno a la educación patrimonial y la inclusión, son en sí mismas una puerta abierta para la reflexión y la continuidad investigadora en un campo de interés amplio, necesario y motivador como es la inclusión, por ello y para concluir planteamos las líneas prospectivas del estudio.

Cuenca y Estepa (2013) señalan que las investigaciones deben identificar los obstáculos que impiden que todavía un sector amplio de la población se acerque a los museos y espacios de patrimonio, o muestre interés por sus actividades. Por ello, señalan como necesario ahondar en el estudio de la práctica educativa, analizando las interacciones que se establecen entre personas y patrimonio. De este modo, las líneas de continuidad que describimos se sustentan en la investigación realizada, que se configura como punto de inicio para ampliar su espectro de acción.

Los resultados de este estudio dotan de claves que permiten continuar trabajando en un conocimiento más profundo del paradigma. La primera línea de continuidad se concreta en la siguiente fase del método OEPE, procediendo a la evaluación de programas dirigidos a la atención de la diversidad, a través de una escala extendida de estándares multidimensionales. Esta escala será definida partiendo de los resultados extraídos del presente análisis y se aplicará en un instrumento –previamente validado– que permitirá extraer los ejemplos más cercanos al grado óptimo de calidad educativa en el ámbito de estudio.

Posteriormente, se plantea abordar la última fase del método a través de un estudio de caso de los programas más significativos, para desarrollar un análisis cualitativo profundo y específico desde la observación de la praxis. De este modo se procura el conocimiento de los enfoques y modelos pedagógicos que se están trabajando, los tipos de propuestas que se desarrollan, los planteamientos que se siguen, en síntesis, qué se hace y cómo. Esto empoderará las “prácticas referentes” que puedan servir de aportación a la disciplina y, a su vez, definirá modelos óptimos como punto de partida de diseños futuros, estableciendo una medida clara de las características y necesidades para el funcionamiento satisfactorio de la educación inclusiva.

Parece sensato defender esta sistematización o estandarización que permite ordenar y conocer las condiciones prácticas y de éxito, en pro del beneficio de todos hacia un “currículo” o programa único con unos criterios y estándares de éxito.

De su diseño se abren múltiples líneas de continuidad, como su implementación en áreas locales, nacionales e internacionales, y su aplicación en escalas muestrales amplias que permitan profundizar en la evaluación de programas y estudios de casos referentes en otras áreas geográficas.

Referencias bibliográficas

- Blanco, R.M. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, nº 3, 1-15.
- Cuadrado Esclapez, T. (2008). *La enseñanza que no se ve: educación informal en el siglo XXI*. Madrid: Narcea.
- Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Huelva, Huelva. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648>
- Cuenca, J. M. y Estepa, J. (2013). La educación patrimonial: líneas de investigación actual y nuevas perspectivas. En J. Estepa (Ed.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (343- 356). Huelva: Universidad de Huelva.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO- Santillana.
- Domingo, M., Fontal, O. y Ballesteros, P. (Coords.) (2013). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Secretaría de Estado de Cultura.

- Echeita, G. (2008) Inclusión y Exclusión Educativa. «Voz y Quebranto». *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, nº 2, 9-18.
- Espinosa, A. y Bonmatí, C. (2013). *Manual de accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural*. Gijón: Trea.
- Flecha, J. R.; García, C.; Sordé, T. y Redondo G. (2007). *Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación*. XII conferencia de sociología de la educación, Logroño, 14-15 de Septiembre de 2006.
- Fontal, O. (2003). *La Educación Patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (Coord.) (2013). *La educación patrimonial, del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2015). The Spanish Heritage Education Observatory / El Observatorio de Educación Patrimonial en España, Cultura y Educación. *Cultura y Educación*, vol. 28, nº 1, 254-266. doi: 10.1080/11356405.2015.1110374
- Fontal, O. y Marín-Cepeda, S. (2016). Heritage education in museums: an inclusión-focused model. *The International Journal of the Inclusive Museum*, vol. 9, nº4, 47-64.
- Fontal, O. e Ibáñez-Etxeberria, A. (2015) Strategies and Tools for Heritage Education in Spain. *Educatio Siglo XXI*, vol. 33, nº 1, 15-32. doi: 10.6018/j/222481.
- Fontal, O., Ibáñez-Etxeberria, A., Cuenca, J. M^a, y Martín, L. (2015). El plan nacional de educación y patrimonio crea la red internacional de educación patrimonial. *PH: Boletín Del Instituto Andaluz Del Patrimonio Histórico*, vol. 23, nº 87, 24-25.
- Fontal, O. y Juanola, R. (2015). Heritage Education: a useful and profitable discipline within the cultural heritage management. *CADMO*, vol. 23, nº 1, 1-9.
- Gómez-Redondo, C. (2013). *Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo. Diseño de un Artefacto educativo para la identización*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Ibáñez-Etxeberria, A., Fontal, O., Rivero, P. (2015). Educación Patrimonial y TIC en España: Marco normativo, variables estructurantes y programas referentes. *Revista Arbor*, nº. 191, (En prensa).
- Ibáñez-Etxeberria, A., Fontal, O., Vicent, N. y Gillate, I. (2014). Educación y patrimonio: Análisis de la oferta educativa de museos para la formación de la ciudadanía en la etapa 0-6 en España. *Museologia e Patrimônio*, vol. 7, nº 2, 3-14.

- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones experiencia.
- Lawrence-Brown, D. y Sapon-Shevin, M. (2013). *Condition critical: Key principles for Equitable and Inclusive Education*. New York: Teachers College Press.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Lisney, E.; Bowen, J. P.; Hearn, K. y Zedda, M. (2016) Museums and Technology: Being Inclusive Helps Accessibility for All. *Curator-The MuseumJournal*, vol. 56, nº 3, 353-361.
- Lynn, M. (2015) The Voice of the Other: Breaking with Museum Tradition. *COMPLUTUM*, vol. 26, nº 2, 59-66. doi: /10.5209/rev_Cmpl.2015.v26.n2.50417
- Maldonado, M. S. (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 inédita de doctorado). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Marín-Cepeda, S. (2013). Una investigación para abordar y entender nuestro patrimonio desde la perspectiva de la diversidad. *Pulso: Revista de educación*, nº 36, 115-132.
- Marín-Cepeda, S. (2014). *Educación patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Moore, M. (2015). Creating Discursive Space for Intercultural Encounters: La Casa Encendida, Madrid. *Curator-The MuseumJournal*. vol. 58, nº 1, 101-116. doi: 10.1111/cura.12101
- Panelli, V. y Oliveira, M. C. (2013), Cultural Heritage, Participation and Access. *Museum International*, vol. 65, nº 1-4,93-105. doi: 10.1111/muse.12031
- Rodríguez, J. (2001) *Métodos de muestreo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sicológicas.
- Sánchez, A. (2016). *Memoria, identidad y comunidad: evaluación de programas de educación patrimonial en la comunidad de Madrid*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Sapon, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social [Versión en castellano]. *Revista de investigación en educación*, vol. 3, nº 11, 71-85.

- Stake, R. E. (2004). *Standards-based & responsive evaluation*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Ariel.
- Tlili, A. (2008). Behind the Policy Mantra of the Inclusive Museum: Receptions of Social Exclusion and Inclusion in Museums and Science Centres. *Cultural Sociology*, vol. 2, nº 1, 123-147. doi: 10.1177/1749975507086277
- UNESCO (1960) *Recomendación sobre los Medios más Eficaces para Hacer los Museos Accesibles a Todos*. Recuperado de: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13063&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO (1994). *Informe final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>
- UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores de la educación*. Paris: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf>
- UNESCO (2005) *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris: UNESCO* Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf
- Vila, L. (2002). Política social e inclusión social. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, nº 35, 13-34.

Dirección de contacto: Sofía Marín-Cepeda. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Facultad de Educación y Trabajo Social, Universidad de Valladolid. Paseo de Belén, nº1. Despacho 137. Facultad de Educación y Trabajo Social. Campus Miguel Delibes. C.P. 47011 Valladolid (España). E-mail: sofia.oepe@mpc.uva.es

Inclusive Heritage education in SHEO: a prospective study

Educación Patrimonial Inclusiva en OEPE: un estudio prospectivo

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-337

Sofía Marín-Cepeda
Silvia García-Ceballos

Universidad de Valladolid

Naiara Vicent
Iratxe Gillate

Universidad del País Vasco

Carmen Gómez-Redondo
Universidad de Valladolid

Abstract

In this article, we present results from our research on heritage education and inclusion, performed within the framework of the Spanish Heritage Education Observatory (SHEO). Our objective is to study and analyse the state of affairs of inclusion in heritage education, to discover the educational quality of existing projects. We achieve this through quantitative and qualitative analyses of all programs held in the SHEO database tagged as inclusive or quasi-inclusive (accessibility experiences, inviting new audiences, and adaptation to different capacities).

The paper opens by discussing the concepts and key axes that underlie this research, inclusion and heritage education, and exploring the knowledge held in the SHEO. We employ a cross-discipline, prospective research design, which draws on the SHEO method. There is an exhaustive descriptive statistical analysis of the study sample, performed using SPSS software, which we use to analyse variables and their subtypes. Using the list of data obtained, we draw conclusions to close this research phase. We detect low levels in the scope of educational

quality, with key absences regarding degree of design precision, taking a holistic approach, evaluation, and project visibility. The paper closes by opening the way to the next stages of inquiry: program evaluation through extended standards, and benchmark case studies.

Key words: Education, Heritage, Inclusion, Heritage Education, Accessibility, Research, Evaluation.

Resumen

En el presente artículo recogemos los resultados de la investigación realizada en torno a la educación patrimonial y la inclusión, en el marco del Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE). El objetivo que impulsa nuestros esfuerzos es el estudio y análisis del estado de la cuestión en materia de inclusión en la educación patrimonial, para conocer la calidad educativa de los proyectos existentes, a través del análisis cuantitativo y cualitativo de los programas inventariados en la base de datos del OEPE, etiquetados como inclusivos o cuasi-inclusivos (experiencias de accesibilidad, apertura a nuevos públicos, adaptaciones a capacidades diferentes). Para ello, nos aproximamos, en primer lugar, a los conceptos y ejes clave que sustentan esta investigación, inclusión y educación patrimonial, además de profundizar en el conocimiento del OEPE.

Seguimos un diseño de investigación transversal y prospectivo que toma como referencia el método OEPE y efectuamos análisis exhaustivos de corte estadístico-descriptivo a través del software SPSS, a partir de los cuales analizamos las variables y sus subtipos aplicados a la muestra de estudio. De la relación de datos obtenidos, inferimos las conclusiones clave que cierran esta fase de investigación detectando un bajo nivel de alcance de la calidad educativa y presentando ausencias clave en el grado de concreción del diseño, como su concepción holística, evaluación o visibilidad de los proyectos; para finalmente abrir el camino a las siguientes etapas de indagación: evaluación de programas a través de estándares extendidos, y estudio de casos referentes.

Palabras clave: Educación Patrimonial, Inclusión, OEPE, accesibilidad, calidad educativa.

Introduction

This article presents research based on heritage education and the inclusion of different audiences. Despite legislative advances¹ and efforts by professionals and institutions to achieve inclusion in the educational sphere, we are still far from fully reaching this goal. The research presented here aims to discover the extent to which heritage education is inclusive, by analysing the quantity and quality of the educational range available in Spain designed to include everybody, which means people with different abilities. To this end, a program sample has been extracted from the database (SHEO). Using this sample, we perform descriptive statistical analyses, and investigate the type and quality of the programs, based on a series of predefined standards. The data generated allow us to discover the state of affairs. By studying them, we are able to obtain the key information needed to progress towards truly inclusive heritage education.

Spain has two key tools related to heritage education, and they have become international points of reference: the National Education and Heritage Plan (PNEyP) (Fontal, Ibáñez-Etxeberria, Cuenca, and Martín, 2015), and the SHEO (Fontal, 2015). A major contribution of the latter is the creation of a database that includes an extensive sample of heritage education programs, for the primary purpose of inventorying, analysing and evaluating educational programs and actions. The inventory process has assisted and invigorated research in the area, and there have been various studies, encompassing topics like the heritage education range available to educate Spanish citizens (Ibáñez-Etxeberria, Fontal, Vicent, and Gillate, 2014); inclusion through heritage recognition processes (Marín-Cepeda, 2014); the evaluation of heritage education programs in Madrid (Sánchez, 2016); and the analysis and evaluation of heritage education activities in social communication media (Maldonado, 2016), among others.

The research presented here is of an exploratory nature. It is designed to be a stepping stone towards more extensive research based on the SHEO. Our objective is to study and analyse the state of affairs of

⁽¹⁾ Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities (1993), World Conference on Education for All (1994), Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006), National Accessibility Plan (2004–2014), among others.

inclusion in heritage education, through quantitative and qualitative analyses of all programs held in the SHEO database tagged as inclusive or quasi-inclusive (accessibility experiences, inviting new audiences, and adaptation to different capacities).

Education, heritage and inclusion

By taking ownership of the discourse that defends the holistic nature of heritage (Cuenca, 2002), over the last decade, the educational perspective has contributed to humanising the concept of heritage, and moved beyond the traditional viewpoint, which understood it as an economic and monumental asset or object. More recent interpretations from heritage education seek to probe the mechanisms that generate heritage, from the perspective of identity and social symbolism, where heritage is understood as the relationships people establish with objects (Fontal, 2003; 2013). The person-object bond is at the root of this heritage.

Under this premise, heritage education will be oriented towards understanding, and developing relationships between the subject (the individual and society) and the heritage, the two concepts being understood to include diversity, by definition.

In this regard, we consider the shaping of identity (Gómez-Redondo, 2013) to be a necessary part of heritage education, and share the opinion of Marín-Cepeda (2013; 2014), who claims that diversity has two facets within this field, given that people –diverse by definition– are the ones to construct it.

Consequently, heritage education is profiled as a discipline that favours inclusion processes, and offers the ideal framework to justify, understand and promote the effective inclusion of all citizens in our institutions and cultural heritage. If what we seek is education that meets the current needs of society, we must implement complex, pluridimensional pedagogy, open to diversity, and coherent with the principles of inclusive education and equal opportunities.

Particularly in recent years, inclusion is becoming a priority axis in educational policies. This relates to formal education spaces (Spanish Organic Law 8/2013 of 9 December), and non-formal ones (UNESCO 1960, 1994, 2003, 2005, 2008; Domingo, Fontal, and Ballesteros, 2013). This sensitization process is essential to progress towards true inclusion in heritage spaces.

A bibliographical review of scientific publications enables us to explore the state of affairs, through articles that discuss equality and inclusion in the educational system (Vila, 2002; Blanco, 2006; Echeita, 2008; Sapon, 2013; and Lawrence-Brown and Sapon-Shevin, 2013). Furthermore, interesting research has taken place, primarily at an international level, based on the topic under study (Tlili, 2008; Panelli and Oliveira, 2013; Lynn, 2015; Moore, 2015; and Lisney, Bowen, Hearn and Zedda, 2016). Based on this research, progress can be made to enable the development of new attitudes regarding social cohesion and educational inclusion (Flecha, García, Sordé and Redondo, 2007), and offer keys that enable heritage spaces to be made accessible and inclusive (Espinosa and Bonmatí, 2013).

The Spanish Heritage Education Observatory (SHEO)

The SHEO has a permanent, stable database², with two profiles, one for internal and another for external use. Its external profile is oriented towards disseminating and sharing heritage education in Spain, through the SHEO website³. The internal profile, called the SHEO database, is accessible only to researchers. The programs included are inventoried through standardised, multidimensional registration forms, organised based on five general fields: location, description, relation to other entries, educational design, and appendices. This database aims to define quality standards for heritage education in Spain that can be exported to other cross-border contexts.

At present, SHEO is being developed through a third project, which encompasses the research: “Evaluation of learning in heritage education programs focused on the processes of sensitisation, valorisation and socialisation of cultural heritage”, which operates in coordination with the project “Program and learning evaluation in non-formal and informal spheres of heritage education”⁴. Both projects contribute to consolidating SHEO, which is currently being oriented towards internationalisation:

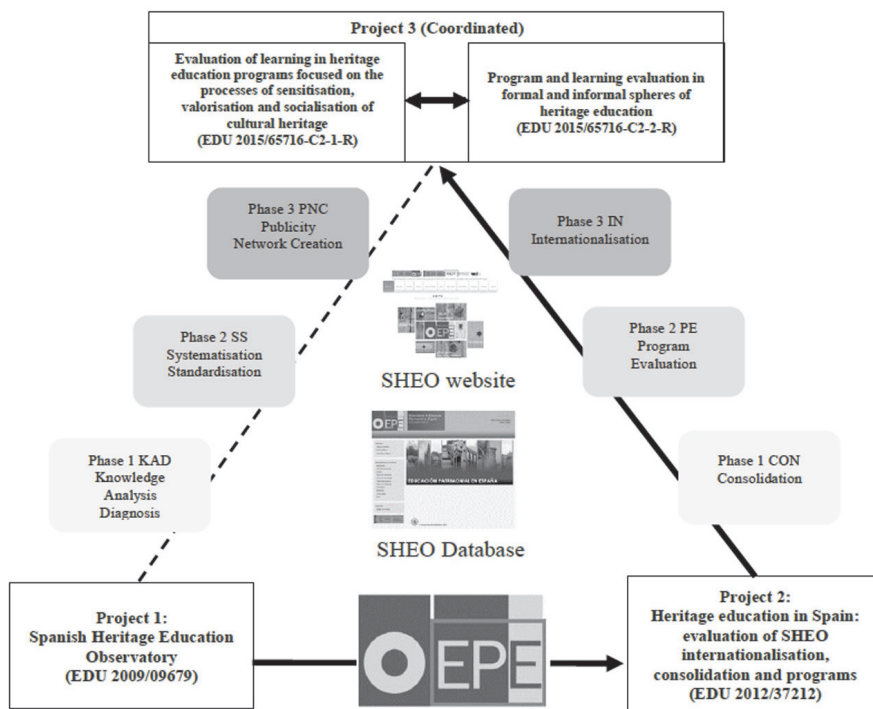
² The database, which is in continual growth, allows educational projects, educational programs, activities, actions, courses, conferences and numerous other educational initiatives related to heritage education to be observed, studied and categorised.

³ www.oepe.es

⁴ Ref. EDU2015-65716-C2-1-R and Ref. EDU2015-65716-C2-2-R

collaboration axes extending outside Europe are being set up, to promote deeper, more globalized scientific knowledge.

GRAPH I. Structural phases that comprise the Observatory projects.



Source: Produced by author.

In addition to creating the database, the scientific progression of SHEO has been structured through different work phases (GRAPH I). All of these are active and they are currently being developed simultaneously, in accordance with the researcher’s interests. This study involves a program evaluation (project 2, phase 2, EP) that is directly connected to project 3, making use of the database.

Method and procedure

As mentioned earlier, the study presented here is part of more extensive research originating from the SHEO. Since 2010, these activities have been generating an inventory of projects that enable qualitative and quantitative research, to obtain descriptive statistical results that provide data about projects developed in the field of heritage education.

The objectives of this research have two dimensions –the quality of the information about the program and the degree of precision of the educational design– and they can be broken down as follows:

- to discover the current state of affairs in the field of heritage education from an inclusive perspective, where it is adapted to all audiences;
- to evaluate the different heritage education programs that include adaptation to different audiences within their design;
- to identify the dimensions of financing, heritage category, project type and target audience;
- to obtain detailed knowledge of the quality of inclusive heritage education projects, based on standards;
- to analyse the available range of heritage education programs that meet inclusive and accessible criteria and objectives;
- to obtain results that make it possible to reflect on heritage education and take new approaches to it, with inclusive purposes that extend beyond adaptation;
- to provide data that contribute to success in educational inclusion, from the perspective of heritage.

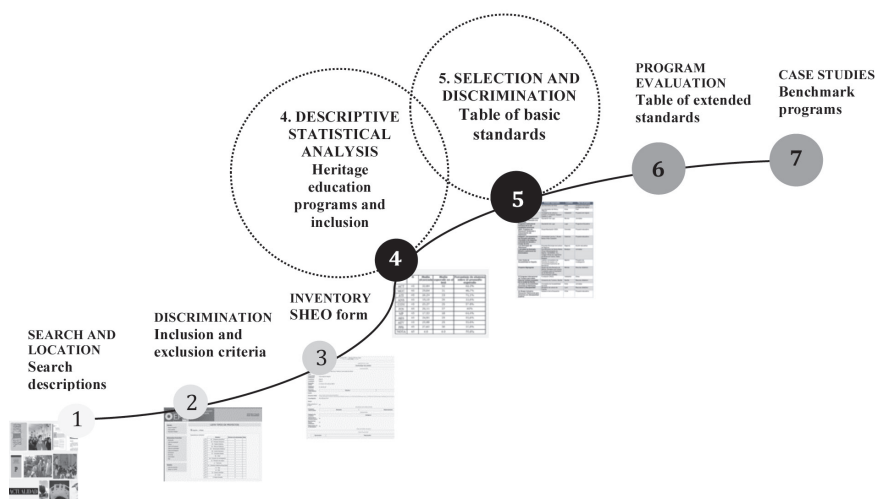
To achieve our objectives, we have used a cross-disciplinary, prospective research design, based on the SHEO method (Fontal and Marín-Cepeda, 2016). This method is based on sampling analysis (Rodríguez, 2001) and evaluating the results the research team produced in the first two projects (Ibáñez-Etxeberria, Fontal and Rivero, 2015). The methodological description is a sequence of seven separate phases (GRAPH II). These phases involve analysing the scope of the objectives of the framework R&D projects in the study. They also include a series of variables and analytical tools based on standards for their implementation, designed by experts (Stake, 2004; 2006). This makes it possible for the researchers to systematically obtain data that aid discovery and diagnosis

of the quality of educational designs, based on the parameters they have defined.

The phases established follow guidelines set out in the SHEO manual, defined by the research team, in collaboration with 12 international experts. Specifically, for the study presented here, we have directly addressed phases 4 and 5 of the ones set out below.

Phase 1, search and location, is the starting point, which involves gathering programs from a hypothetical directory, to be filtered in phase 2. The discrimination criteria will define the finite directory, which will be the source of the analysis sample extracted in phase 3. This will involve an exhaustive inventory procedure using a data registration form, to permit systematisation of the programs found. These data will be used to perform descriptive statistical analyses and content analyses of educational designs (phase 4).

GRAPH II. Sequential procedure for Program Evaluation.



Source: Produced by author.

Phase 5 is defined as a discrimination filter based on specific standards using three types of statistical analysis, where analyses were performed

on samples of 350, 644 and 1,120 programs, respectively; these analyses included criteria extracted from the PNEyP (Domingo, Fontal, and Ballesteros, 2013), regarding the quality of information about the program, and the degree of precision in the educational design (Fontal and Ibáñez-Etxeberria, 2015). These standards comprise a total of 15 items and 2 empirically verified theoretical dimensions. Programs obtaining a favourable result will be evaluated in phase 6, which corresponds to a program evaluation using a table of extended standards, comprising a total of 29 items, with 4 dimensions:

- quality of program design;
- quality of implementation;
- quality of results;
- degree of dissemination of the program and results.

Finally, phase 7 provides more detailed knowledge about the programs previously set apart, by performing case and multi-case studies. These are performed solely in relation to programs highlighted because of their excellent score in the dimensions mentioned above (Fontal and Juanola, 2015).

Sample

The different heritage education proposals, projects and actions from the formal, non-formal and informal spheres (Cuadrado, 2008) inventoried in the SHEO comprise the sample for our research. This virtual container and organiser provides an extensive database to discover and analyse the situation. It can be used –on a continual basis and with up-to-date information– to identify currently existing specifications and needs in the area of study. For these reasons, the SHEO database is the directory for our research. It provides us with a conceptual reference framework, and the filter needed to obtain the study sample, where selections can be made as convenient; consequently, the sampling used is purposive or selective (Latorre, Del Rincón and Arnal, 2005, p. 82).

The sample comprises 85 heritage education and inclusion programs held in the SHEO database, which were included in the sample after applying a microfilter, through the search descriptions.

Variables, data analysis and recording tools

To achieve the research objectives, the SHEO has a standard series of variables with subtypes, which assist information organisation and data categorisation (SHEO form), to manage the sample. In this study, the variables used were: type of managing organisation (V1), heritage category (V2), project type (V3) and target audience (V4) (Table I).

TABLE I. Definition of variables for the sample.

Variable	Variable 1. Type of managing organisation	Variable 2. Heritage category	Variable 3. Project type	Variable 4. Target audience
Variable levels	V1.1 Public V1.2 Private V1.3 Public and private	V2.1 Cultural heritage V2.2 Natural and cultural heritage V2.3 Monuments: architectural works V2.4 Places created by humans and nature V2.5 Places created by humans V2.6 Intangible heritage V2.7 Archaeological places V2.8 Other V2.9 Industrial heritage V2.10 Monuments: pictorial works V2.11 Digital heritage V2.12 Complexes: isolated constructions V2.13 Complexes: interlinked constructions V2.14 Special places V2.15 Monuments: cave drawings V2.16 Monuments: archaeology V2.17 Monuments: group of important elements V2.18 Monuments: sculptural works	V3.1 Educational program V3.2 Improvement project V3.3 Plan V3.4 Network V3.5 Educational action/educational activity V3.6 Scientific event V3.7 Isolated activity V3.8 Course V3.9 Educational tool V3.10 Workshop V3.11 Research project V3.12 Educational resource V3.13 Educational itinerary/route/visit V3.14 Activity on social networks V3.15 Educational design V3.16 Competition V3.17 Educational project	Qualitative description of the variable

Source: Produced by author.

Furthermore, to address the quality of the programs, we used the 15 items from the basic standards table (Table II), which are added together to obtain the variable we have called “Quality level in program formulation”, which determines the quality level of the programs evaluated. This variable gives rise to 2 different dimensions: the first is linked to the quality of the information about the program, and the second to the degree of precision in the educational design.

TABLE II. Table of dimensions and basic standards (Tool IV).

Items	DIMENSIONS AND STANDARDS	A	B	C	D
	I. Quality of the information about the program (metadata)				
i01	1.1 Design identification and location data				
i02	1.2 Contact data for the manager and/or design, planning and implementation team.				
i03	1.3 Descriptors that define the program.				
i04	1.4 Holistic approach to the nature (tangible or intangible) of the heritage, and its qualities (archaeological, historic, documentary, artistic, etc.).				
i05	1.5 Specification of the type/typology of the project developed (educational program, educational project, educational design, educational action, isolated activity, etc.).				
i06	1.6 Description of the bases, principles and criteria on which the program is established.				
i07	1.7 Specification of the target audience.				
i08	1.8 Inclusion of appendices (report, images, videos, teaching materials used, etc.).				
	2. degree of precision in the educational design				
i09	2.1 Project justification.				
i10	2.2 Description of the objectives to be achieved when the program is developed.				
i11	2.3 List of contents included in the program.				
i12	2.4 Methodological orientation and teaching-learning strategies.				
i13	2.5 Definition of resources, formats, media and technology used.				
i14	2.6 Identification of assessment tools and systems.				
i15	2.7 Measurement of impact and repercussions of the proposal.				
	(A Achieved with quality; B Achieved; C Achieved with conditions; D Not achieved).				

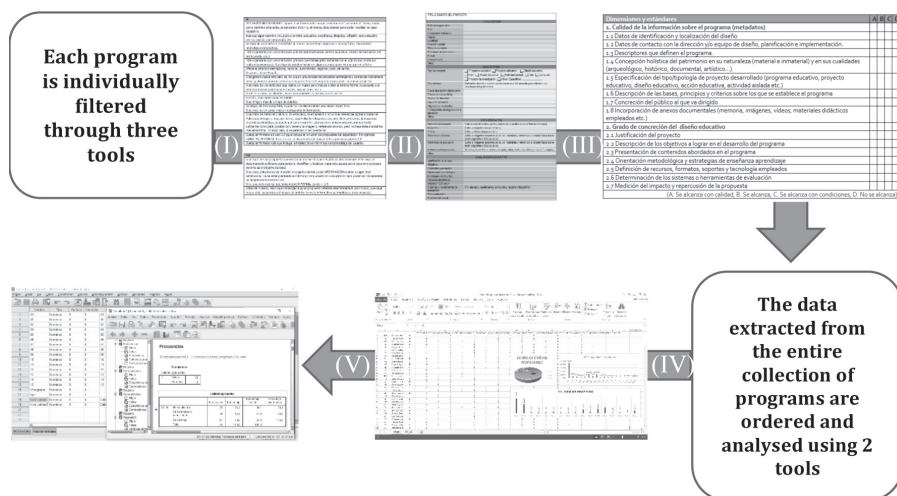
Source: Produced by author.

The tools used to collect and analyse data have different designs depending on the phase in the methodology. In phase 2, a form is used with criteria to include and exclude programs (Tool I). Once programs susceptible to being inventoried have been filtered, they pass to phase 3, where the data is recorded using an inventory form that is digitally systematized in the database, for detailed data collection based on 5 broad fields: location, relation to other forms in the inventory, description, educational design, and appendix, if one exists (Tool II).

Tool III, which is used in phase 4 and corresponds to the table of dimensions and basic standards (Table II), was defined based on rubrics that help establish quality level, via a Likert scale.

After obtaining the data, two software programs were used to perform the analysis (phase 5). Firstly, the data collected in the SHEO database were exported to Tool IV, an Excel sheet—defined in the SHEO for data reporting. This made it possible to obtain the first frequency lists. Subsequently, the data were entered into the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) (Tool V), a descriptive statistical analysis program, where they were thoroughly analysed.

GRAPH III. Data analysis and recording tools



Source: Produced by author.

The statistical analyses performed were structured into two dimensions: frequency for categorical variables (V1, V2, V3, V4) and descriptive for scalable variables (quality standards). Considering the categorical, ordinal nature of the variables in question, non-parametric statistical tests were performed.

Results

After selecting the sample, the database allowed us to extract the necessary fields to commence exploratory analysis to discover: the type of managing organisation that primarily advocates establishing accessible proposals (V1); the heritage category that receives most attention, from the perspective of inclusive practices (V2); the project types that are best serving diversity (V3); and the target audience most frequently addressed in proposals (V4). The following frequency tables show the results obtained.

Table III, which relates to V1, shows a clear leadership position among public institutions in backing projects that include adaptations for different abilities, since they represent 1/3 of the total percentage of the sample (n = 64; 75.3 %), added to which are the 8 programs (9.4 %) that receive public support through mixed financing models.

TABLE III. Frequencies obtained according to the type of organisation managing the program (V1).

TYPE OF MANAGING ORGANISATION	Frequency	Percentage
Public body	64	75.3%
Private entity	13	15.3%
Public-private	8	9.4%
Total	85	100%

Source: Produced by author.

Table IV, which relates to V2, shows that cultural heritage stands out in the sample (n = 36; 42.4 %), which is a significant percentage in view

of the 18 subtypes into which the variable is divided. In this case, certain absences are noteworthy, since the sample responds to 12 of the 18 subtypes (Table I).

TABLE IV. Frequencies obtained based on heritage category (V2).

HERITAGE CATEGORY	Frequency	Percentage
Cultural heritage	36	42.4%
Natural and cultural heritage	5	5.9%
Monuments: architectural works	8	9.4%
Places created by humans and nature	2	2.4%
Places created by humans	3	3.5%
Intangible heritage	8	9.4%
Archaeological places	5	5.9%
Other	11	12.9%
Industrial heritage	1	1.2%
Monuments: pictorial works	3	3.5%
Digital heritage	1	1.2%
Monuments: archaeology	2	2.4%
Total	85	100%

Source: produced by author.

V3 is the one with the most homogeneous results (Table V), with the greatest frequency occurring for educational programs (n = 15; 26.60 %), improvement projects (n = 15; 16.00 %), educational itineraries/routes/visits (n = 10; 11 %), educational resources (n = 8; 8.51 %) and workshops (n = 7; 7.44 %). In this case, competitions and social network activity are absent.

TABLE V. Frequencies obtained based on project type (V3).

PROJECT TYPE	Frequency	Percentage
Educational program	27	31.8%
Improvement project	14	16.5%
Plan	3	3.5%
Network	2	2.4%
Educational action/educational activity	3	3.5%
Scientific event	4	4.7%
Isolated activity	1	1.2%
Course	2	2.4%
Educational tool	2	2.4%
Workshop	7	8.2%
Research Project	2	2.4%
Educational resource	8	9.4%
Educational itinerary/route/visit	5	5.9%
Educational design	1	1.2%
Educational project	4	4.7%
Total	85	100%

Source: produced by author.

Finally, regarding V4 (Table VI) the most favourable results are obtained for the category “specific groups”, where there are programs with adaptations for sensory, physical and intellectual disabilities (n = 25; 29.4 %), followed by services for all members of the public (n = 19; 22.4 %) and school groups (n = 17; 20.0 %). Unfortunately, no specific target audience is defined in the design of a representative percentage of the sample (n = 14; 16.5 %).

TABLE VI. Frequencies obtained based on the target audience of the program (V4).

TARGET AUDIENCE	Frequency	Percentage
All audiences	19	22.4%
Services sector	2	2.4%
School groups	17	20%
Specific groups	25	29.4%
Not specified	14	16.5%
Other	8	9.4%
Total	85	100%

Source: Produced by author.

Following an exploratory analysis of the categorical variables in the sample, an exhaustive descriptive statistical analysis was performed, to discover the degree to which the programs approach an optimal quality level in their educational design.

The following tables show the analyses performed through the SPSS, having separated the dimension “information quality” (Table VII) from the dimension “degree of precision in the educational design” (Table VIII). Data interpretation was in accordance with the 4 ratings suggested in the basic quality standards table (Table II).

In the first dimension, related to information quality, a favourable response is extracted for items i01 and i03, which replicate “provision of design identification and location data” and “specificity and clarity of the descriptors that define the program”, respectively. The items attained with conditions, were i02, i05, i06 and i07, but with differences between the two former and the two latter, since the variables “contact data for the manager and/or design, planning and implementation team” (i02) and “specification of the type/typology of the project developed” (i05) reflect a design that borders on achieving an outstanding level, which means, in the majority of cases, almost all contact and location data for the program are available (i02), and the type of project proposed is specified, though not explained extensively (i05).

In the case of the latter two variables (i06 and i07), they are positioned nearer the level of “sufficient”, since the data provided are superficial, or there are significant absences regarding the “description of the bases,

principles and criteria on which the program is established” (i06). Finally, with regards to i07 “specification of the target audience”, in the majority of cases, the programs allude to a general public.

TABLE VII. Program information quality dimension (metadata).

n = 85	i01	i02	i03	i04	i05	i06	i07	i08	Dimension
Mean	3.27	2.94	3.21	1.74	2.94	2.39	2.11	1.40	2.11
Median	3.00	3.00	3.00	2.00	3.00	2.00	2.00	1.00	2
Mode	4	4	4	1	4	2	2	1	2
Standard deviation	.808	.943	.818	.819	.956	.977	.708	.727	.673
Variance	.652	.889	.669	.670	.913	.955	.501	.529	.453

Source: Produced by author.

Finally, items i04 and i08 are situated with $M_O = 1$, which means there is no holistic concept of the heritage in its tangible and intangible facets, or regarding its archaeological, historic, documentary, artistic, etc. qualities (i04), and appendices are not included (i08). While procuring to be objective in the tests, we cannot ignore the low level obtained for i04, given that, while they seek to achieve a comprehensive concept of heritage, the majority of the programs present a one-dimensional concept, which does not interact with the other features and qualities; in many cases, they take an open approach, but one that is superficial or greatly lacking substance.

After analysing the data extracted separately, a group variable was created called “information quality”, to discover the overall quality level, with regards to the information the programs make public. The results obtained were $251658240 = 2.11$, $M_O = 2$ and $\sigma = .673$, implying that the programs as a whole failed to reach an optimal level, although they achieve it with conditions. According to the evaluation scale, 17.6 % do not reach the standards, 54.1 % obtain them with conditions, and 28.2 % of the programs achieve them. There are no results where a quality range is attained.

In a second dimension (table VIII) regarding the degree of design precision, it can be observed that none of the items achieve the desired

quality. Specifically, the first 5 items—which relate to “project justification” (i09), “description of objectives to achieve” (i10), “content presentation” (i11), “methodological orientation and teaching-learning strategies” (i12), and “definition of resources, formats, media and technology used” (i13)—achieve the standards only with conditions. This means the approaches are superficial and lacking depth, presenting absences in fundamental elements of design, such as objectives, content and methodology.

TABLE VIII. Dimension regarding the degree of precision in the educational design.

n=85	i09	i10	i11	i12	i13	i14	i15	Dimensión
Media	2,32	2,19	2,36	2,13	2,19	1,26	1,64	1,64
Median	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00	1
Mode	2	3	1	1	1	1	1	1
Standard deviation	,903	,880	1,122	1,089	1,160	,657	,857	,784
Variance	,815	,774	1,258	1,185	1,345	,432	,734	,615

Source: Produced by author.

The items “identification of assessment tools and systems” (i14) and “measurement of impact and repercussions of the proposal” (i15) are placed at level 1, which means, in the majority of cases, assessment tools and systems are not described and the projects contain no dissemination measures or media repercussions for the proposals.

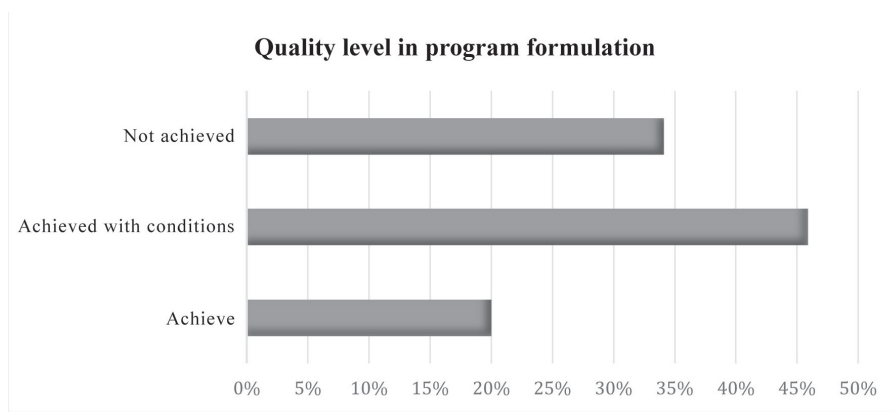
Regarding the σ of the items, there is a high dispersion score for items: i11, $\sigma = 1.258$; i12, $\sigma = 1.185$; and i13, $\sigma = 1.345$. This reveals the variation in the results compared to the homogeneity of i14, $\sigma = .432$, corresponding to assessment. Since the variable i14 is one of the ones that provides a lower 251658240, this means that, on one hand, it is a point unanimously excluded when producing educational designs and, on the other, it would have a negative impact on the sum of the data grouped together in the analysis.

If the two tables are compared, it can be observed that the M_O in the results for information quality shows that the majority present level 4, unlike in degree of precision in the educational design, which presents $M_O = 1$. This means the projects provide information about the programs, but do not provide a very high degree of design precision.

Furthermore, after grouping the variables from the second dimension into a new one identified as “specificity of the educational design”, the values $251658240 = 1.64$, $M_0 = 1$ and $\delta = .784$ are obtained. In this case, a high percentage of programs ($n = 46$; 54.1 %) do not achieve the standards; $n = 25$, 29.4 %, achieve them with conditions; $n = 13$, 15.3 %, achieve them; and just $n = 1$, 1.2 %, achieve them with quality.

To conclude the descriptive analysis, a final grouped variable was created, called “quality level in program formulation”, derived from the sum of all the basic standards. Based on this, it has been confirmed that 29 of the 85 programs (34.1 %) do not achieve a minimum level; nearly half the programs achieve it with conditions ($n = 39$; 45.9 %), and just a fifth ($n = 17$; 20 %) achieve the standards. None of them are significant due to achieving the desired quality level since, in this case, there are no results for the maximum degree of quality.

GRAPH IV. Quality level in program formulation.



Source: Produced by author.

Before drawing conclusions and in view of the results obtained with regard to V1, which reflect clear predominance of publicly managed programs over private and mixed offerings, we compared measures related to program quality for each of these three categories. To this end,

and in view of the specifications of the variables involved, the non-parametric Kruskal Wallis test was used. No significant differences were found between the quality of programs of public, private, and mixed origin ($H(2) = 1.079$; $p = .583$).

Conclusions

Following analysis of the descriptive statistical data, having defined the main parameters, based on the programs from the selected sample, and having compared the items evaluated and discovered the state of affairs regarding heritage education and inclusion, we now draw conclusions, which are the fundamental result of the research phase completed, and the basis to continue with the next stage of our study.

Inclusion remains a challenge to be overcome, and one that is segmented into different aspects that require attention, to achieve quality inclusive heritage education, produced by and for people. Among these dimensions, we consider the most vitally important to be caring for diversity, support and financing, training, skills and aptitude for work, evaluation, visibility and project dissemination.

The first of the conclusions is that while society is heading towards inclusion, it has still not reached it. This means that, while the legislative sphere is contributing to fostering the achievement of inclusion, this does not correspond to practice, since just 5.36 % of the programs inventoried in the SHEO make mention of adaptations to different groups in their description. This raises the question as to whether, at present, criteria related to quantity are acting to the detriment of the inclusive quality of education.

This first piece of data leads us to question the lack of educational projects that aim to be inclusive. Specific actions and projects for certain groups are essential, since serving diversity must always be present within the framework of an inclusive program that contemplates this type of measure for all audiences, and in stable, general educational programming proposals that offer equality.

Support and financing for developing inclusive proposals is fundamental if the objective is to create benchmark projects that reach the desired level of educational quality, based on a specialist service available globally.

Training, skills and a dedicated team would be indispensable qualities to adequately formulate a project, as regards its design and implementation. The project would have to advocate multidisciplinary groups that work cooperatively on projects, to ensure quality and diversity, since one of the conclusions derived from the analysis of content and the degree of precision in the educational design is that the majority of the projects lack exhaustive, deep, contextualised justification. What is more, few objectives are set and they fail to fully address the different learning spheres (comprehension, application and assessment), comprehensive development (emotional, intellectual and moral), and the pillars established by UNESCO (learning to know, to do, to be and to live), Delors (1996). As regards contents, they do not always correspond to the established objectives, or the programs lack contents regarding the selected topic, and they are not described or detailed, nor do they operate in other knowledge areas. With respect to methodology and teaching-learning strategies, there is a failure to provide a detailed description of certain parts, and some are left out. Finally, resources are limited and a description of their use and design is omitted.

The qualitative analysis shows specific actions to promote the inclusion of people with special educational needs –which could mean a first step towards effective inclusion– within stable educational programs. To achieve this, it is necessary to train staff, raise awareness and reprogram to create a more flexible teaching-learning process.

Evaluating practices, process knowledge, functioning during implementation and user satisfaction is necessary to investigate progress in inclusive education. The item related to evaluation presented a lower average than the other standards, making it clear that program evaluation is significantly absent in the projects. This suggests a lack of knowledge about how implementation functions, and prevents modification and subsequent improvements.

Closely related to this item is the need to give visibility and publicity to experiences, which is an area that can be optimised. The depth of the data that institutions make available to citizens and the absence of supplementary documentation in appendices makes it impossible to thoroughly understand the educational proposals. This is also reflected in the unavailability of research data, which complicates understanding and analysis of projects that could provide “benchmark practices” for use as we continue along the road to improvement, this time with inclusive practice as the main theme.

Future lines of research

Based on the conclusions drawn, we believe the data obtained, review given and theoretical positioning set out with regard to heritage education and inclusion, are in and of themselves an open door for reflection and research continuity within the extensive, necessary and motivating field of inclusion. Consequently, to close, we would like to offer some possible lines of research.

Cuenca and Estepa (2013) highlight that research should identify the obstacles still preventing a large sector of the population from going to museums and heritage spaces, or becoming interested in their activities. It is therefore necessary to explore educational practices and analyse the interactions established between people and heritage. Resultantly, the lines of continuity we describe are based on the research performed, which is configured as a starting point to extend the spectrum of action.

The results of this study provide keys that make it possible to continue working, to achieve deeper knowledge of the paradigm. The first line of continuity is the next phase in the SHEO method, which involves evaluating programs aimed at serving diversity, based on an extended scale of multidimensional standards. This scale will be defined based on the results extracted from this analysis and applied through a previously validated tool, which will make it possible to extract the examples that come closest to an optimal degree of educational quality within the area of study.

Subsequently, we will address the last phase of the method through case studies based on the most significant programs, to develop a profound, specific, qualitative analysis, as a result of observing praxis. This is how we will obtain knowledge of the pedagogical models and foci on which work is being performed, in addition to the types of proposals being developed, and the approaches taken, in short, what is being done and how. This will empower “benchmark practices” that could contribute to the discipline and help define optimal models as a starting point for future designs, establishing a clear measure of specifications and what is needed to ensure inclusive education functions satisfactorily.

It is easy to see the benefits of this systematisation or standardisation, which would enable us to organise and understand practical, effective conditions. This would benefit everyone on the path towards a single curriculum or program based on successful criteria and standards.

The design opens the way to numerous lines for continuity, such as

implementation at local, national and international levels, and its application to a broad scale of samples, which would enable deeper exploration of evaluations of benchmark programs and case studies in other geographic areas.

Bibliography

- Blanco, R.M. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, nº 3, 1-15.
- Cuadrado Esclapez, T. (2008). *La enseñanza que no se ve: educación informal en el siglo XXI*. Madrid: Narcea.
- Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Huelva, Huelva. Disponible en: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648>
- Cuenca, J. M. y Estepa, J. (2013). La educación patrimonial: líneas de investigación actual y nuevas perspectivas. En J. Estepa (Ed.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (343- 356). Huelva: Universidad de Huelva.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO- Santillana.
- Domingo, M., Fontal, O. y Ballesteros, P. (Coords.) (2013). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Secretaría de Estado de Cultura.
- Echeita, G. (2008) Inclusión y Exclusión Educativa. «Voz y Quebranto». *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, nº 2, 9-18.
- Espinosa, A. y Bonmatí, C. (2013). *Manual de accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural*. Gijón: Trea.
- Flecha, J. R.; García, C.; Sordé, T. y Redondo G. (2007). *Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación*. XII conferencia de sociología de la educación, Logroño, 14-15 de Septiembre de 2006.
- Fontal, O. (2003). *La Educación Patrimonial. Teoría y práctica en el aula*,

- el museo e internet*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (Coord.) (2013). *La educación patrimonial, del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2015). The Spanish Heritage Education Observatory / El Observatorio de Educación Patrimonial en España, Cultura y Educación. *Cultura y Educación*, vol. 28, nº 1, 254-266. doi: 10.1080/11356405.2015.1110374
- Fontal, O. y Marín-Cepeda, S. (2016). Heritage education in museums: an inclusión-focused model. *The International Journal of the Inclusive Museum*, vol. 9, nº4, 47-64.
- Fontal, O. e Ibáñez-Etxeberria, A. (2015) Strategies and Tools for Heritage Education in Spain. *Educatio Siglo XXI*, vol. 33, nº 1, 15-32. doi: 10.6018/j/222481.
- Fontal, O., Ibáñez-Etxeberria, A., Cuenca, J. M^a, y Martín, L. (2015). El plan nacional de educación y patrimonio crea la red internacional de educación patrimonial. *PH: Boletín Del Instituto Andaluz Del Patrimonio Histórico*, vol. 23, nº 87, 24-25.
- Fontal, O. y Juanola, R. (2015). Heritage Education: a useful and profitable discipline within the cultural heritage management. *CADMO*, vol. 23, nº 1, 1-9.
- Gómez-Redondo. C. (2013). *Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo. Diseño de un Artefacto educativo para la identidad*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Ibáñez-Etxeberria, A., Fontal, O., Rivero, P. (2015). Educación Patrimonial y TIC en España: Marco normativo, variables estructurantes y programas referentes. *Revista Arbor*, nº. 191, (En prensa).
- Ibáñez-Etxeberria, A., Fontal, O., Vicent, N. y Gillate, I. (2014). Educación y patrimonio: Análisis de la oferta educativa de museos para la formación de la ciudadanía en la etapa 0-6 en España. *Museologia e Patrimônio*, vol. 7, nº 2, 3-14.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones experiencia.
- Lawrence-Brown, D. y Sapon-Shevin, M. (2013). *Condition critical: Key principles for Equitable and Inclusive Education*. New York: Teachers College Press.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Lisney, E.; Bowen, J. P.; Hearn, K. y Zedda, M. (2016) Museums and Technology: Being Inclusive Helps Accessibility for All. *Curator-The MuseumJournal*, vol. 56, n° 3, 353-361.
- Lynn, M. (2015) The Voice of the Other: Breaking with Museum Tradition. *COMPLUTUM*, vol. 26, n° 2, 59-66. doi: /10.5209/rev_Cmpl.2015.v26.n2.50417
- Maldonado, M. S. (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 inédita de doctorado). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Marín-Cepeda, S. (2013). Una investigación para abordar y entender nuestro patrimonio desde la perspectiva de la diversidad. *Pulso: Revista de educación*, n° 36, 115-132.
- Marín-Cepeda, S. (2014). *Educación patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Moore, M. (2015). Creating Discursive Space for Intercultural Encounters: La Casa Encendida, Madrid. *Curator-The MuseumJournal*. vol. 58, n° 1, 101-116. doi: 10.1111/cura.12101
- Panelli, V. y Oliveira, M. C. (2013), Cultural Heritage, Participation and Access. *Museum International*, vol. 65, n° 1-4,93-105. doi: 10.1111/muse.12031
- Rodríguez, J. (2001) *Métodos de muestreo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sicológicas.
- Sánchez, A. (2016). *Memoria, identidad y comunidad: evaluación de programas de educación patrimonial en la comunidad de Madrid*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Sapon, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social [Versión en castellano]. *Revista de investigación en educación*, vol. 3, n° 11, 71-85.
- Stake, R. E. (2004). *Standards-based & responsive evaluation*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Ariel.

- Tlili, A. (2008). Behind the Policy Mantra of the Inclusive Museum: Receptions of Social Exclusion and Inclusion in Museums and Science Centres. *Cultural Sociology*, vol. 2, n° 1, 123-147. doi: 10.1177/1749975507086277
- UNESCO (1960) *Recomendación sobre los Medios más Eficaces para Hacer los Museos Accesibles a Todos*. Recuperado de: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13063&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO (1994). *Informe final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>
- UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores de la educación*. Paris: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf>
- UNESCO (2005) *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf
- Vila, L. (2002). Política social e inclusión social. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, n° 35, 13-34.

Dirección de contacto: Sofía Marín-Cepeda. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Facultad de Educación y Trabajo Social, Universidad de Valladolid. Paseo de Belén, n°1. Despacho 137. Facultad de Educación y Trabajo Social. Campus Miguel Delibes. C.P. 47011 Valladolid (España). E-mail: sofia.oepe@mpc.uva.es