

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

**Propuesta de un modelo de gestión pedagógico curricular para el
desarrollo de maletas pedagógicas**

**Informe de Proyecto de Graduación presentado a la Escuela de
Administración Educativa para optar por el grado de Licenciatura en
Ciencias de la Educación con Énfasis en Administración de la Educación
No Formal**

Carlos Andrés Sibaja Monge
Ivannia Sofía Soto Monge

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio
San José, Costa Rica
2020

Informe de Proyecto Final de Graduación sometido el día 8 de julio del 2020 a consideración de la Escuela de Administración Educativa de la Universidad de Costa Rica, como requisito para optar por el grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración de la Educación no Formal. Aprobada por el siguiente Tribunal Examinador:

Dra. Adriana Venegas Oviedo
Directora Escuela de Administración Educativa

Dra. Adilia Solís Reyes
Directora del Proyecto

Dra. Cecilia Díaz Soucy
Lectora

M.Sc. Antonieta Sibaja Hidalgo
Lectora

M.Sc. Adriana Araya Góchez
Profesora Invitada

Ivannia Sofía Soto Monge
Candidata

Carlos Andrés Sibaja Monge
Candidato

Agradecimientos

Le debemos un enorme agradecimiento a nuestra directora de proyecto, la señora Adilia Solís Reyes, por acompañarnos durante este proceso repleto de momentos de seguridad, incertidumbre, nuevas propuestas y éxitos. Esta investigación no hubiera sido fructífera sin su aliento, críticas constructivas y apoyo constante. Le externamos también un profundo agradecimiento a la señora Antonieta Sibaja por haber aceptado ser lectora de nuestro proyecto de investigación, por escuchar nuestras dudas y crisis existenciales. Agradecemos también a nuestra lectora la señora Cecilia Díaz Soucy por su disposición y constante aliento durante el proceso. A la señora Adriana Araya Góchez y al museo+UCR, le externamos nuestra gratitud por direccionarnos a nuestro tema de investigación. Sin su ayuda e intervención, este proyecto no hubiera dado frutos.

Uno de los insumos más valiosos que obtuvimos para desarrollar nuestro proyecto, fueron las entrevistas realizadas a los profesionales de los diferentes museos nacionales. A estos profesionales del Museo Nacional de Costa Rica, Los Museos del Banco Central y el Museo de Arte Costarricense, les queremos externar nuestras gracias infinitas. El producto de esta investigación es para ustedes.

Por último, pero no menos importante, le debemos una mención especial al Instituto de Investigaciones en Educación (INIE). Al brindarnos la beca de investigación durante el 2019, pudimos ser partícipes de una experiencia que puso en marcha nuestro proyecto de graduación, y a la vez, nos abrió las puertas a una nueva experiencia como investigadores. Gracias por creer en nuestra propuesta.

Tabla de contenidos

AGRADECIMIENTOS	III
ÍNDICE DE TABLAS	VIII
ÍNDICE DE FIGURAS	IX
RESUMEN	XI
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN	5
1.1 PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	5
<i>1.1.1 Justificación y problema de investigación</i>	5
<i>1.1.2 Objetivos</i>	9
CAPÍTULO II. CONTEXTUALIZACIÓN	10
2.1 RESEÑA HISTÓRICA	10
2.2 UBICACIÓN GEOGRÁFICA	11
2.3 DESCRIPCIÓN ORGANIZATIVA DEL MUSEO.....	13
2.4 ACTIVIDADES EDUCATIVAS QUE REALIZA EL MUSEO.....	14
2.5 POBLACIÓN A LA QUE IMPACTA.....	15
CAPÍTULO III. ANTECEDENTES	16
3.1 ÁMBITO INTERNACIONAL: LATINOAMÉRICA.....	16
<i>3.1.1 Mesa redonda de Santiago de Chile, 1972</i>	16
<i>3.1.2 Programas itinerantes</i>	18
3.2 ÁMBITO NACIONAL: COSTA RICA	21
<i>3.2.1 Museos que cuentan con el programa de maletas pedagógicas</i>	21
<i>3.2.2 Museo+UCR y el programa Museo andarín y sus baúles andariegos</i>	23
<i>3.2.3 Educación en el museo+UCR</i>	24
CAPÍTULO IV. PROPOSICIONES TEÓRICAS	26
4.1 EDUCACIÓN NO FORMAL	26
<i>4.1.1 La animación sociocultural, ocio y recreación</i>	28

4.1.2 <i>El rol del administrador de la educación no formal en espacios museísticos</i>	30
4.2 EDUCACIÓN EN MUSEOS.....	32
4.2.1 <i>La animación sociocultural inserta en el espacio educativo museístico</i>	35
4.3 MODELOS DE GESTIÓN	37
4.3.1 <i>Definición de gestión</i>	37
4.3.2 <i>Gestión de programas y proyectos</i>	38
4.3.3 <i>Fases o etapas</i>	40
4.3.4 <i>Gestión educativa</i>	42
4.3.5 <i>Gestión de museos</i>	43
4.4 MODELOS PEDAGÓGICOS	45
4.4.1 <i>Modelo tradicional</i>	46
4.4.2 <i>Modelo conductista</i>	47
4.4.3 <i>Modelo romántico, naturalista o experiencial</i>	48
4.4.4 <i>Modelo cognoscitivista o desarrollista</i>	50
4.4.5 <i>Modelo constructivista</i>	51
4.5 MODELOS DIDÁCTICOS.....	53
4.5.1 <i>Clasificación de modelos didácticos de Francisco García (2000)</i>	53
4.5.2 <i>Clasificación de modelos didácticos de Cristian Venegas (2013)</i>	58
4.6 MODELO DE EDUCACIÓN NO FORMAL.....	63
4.7 SÍNTESIS.....	67
CAPÍTULO V. METODOLOGÍA	70
5.1 ENFOQUE	70
5.2 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	71
5.3 FASES DE LA INVESTIGACIÓN	73
5.3.1 <i>Identificación de un problema o tema por investigar</i>	74
5.3.2 <i>Elaboración de un plan estratégico de acción</i>	75
5.3.3 <i>Plan de acción</i>	77
5.3.4 <i>Reflexionar sobre el proceso, y crear una teoría situacional desde lo vivido</i>	87

CAPÍTULO VI. RESULTADOS DEL PROCESO DE ANÁLISIS DE DATOS RECOPIRADOS	88
6.1 DESCRIPCIÓN DE LOS ELEMENTOS QUE FORMAN EL PROGRAMA MUSEO ANDARÍN Y SUS BAÚLES ANDARIEGOS.....	88
6.2 ELEMENTOS ENCONTRADOS	89
6.2.1 <i>Ficha de información</i>	90
6.2.2 <i>Manual docente</i>	91
6.2.3 <i>Material de referencia técnica</i>	92
6.2.4 <i>Administración del baúl de arqueología</i>	94
6.2.5 <i>Seguimiento y evaluación</i>	95
6.2.6 <i>Otros</i>	97
6.3 ANÁLISIS DE COMPONENTES MÍNIMOS QUE DEBE TENER UN PROGRAMA	99
6.4 SÍNTESIS.....	101
6.5 ANÁLISIS DE DATOS DE CAMPO.....	102
6.6 MODELOS DE MALETAS PEDAGÓGICAS USADAS.....	103
6.6.1 <i>Museo de la Universidad de Costa Rica</i>	103
6.6.2 <i>Museo Nacional</i>	105
6.6.3 <i>Museos del Banco Central</i>	106
6.6.4 <i>Museo de Arte Costarricense</i>	108
6.7 SOBRE EL EJERCICIO PROFESIONAL DE LOS DEPARTAMENTOS EDUCATIVOS DE LOS MUSEOS	110
6.7.1 <i>Sobre la administración de la educación no formal en museos</i>	111
6.7.2 <i>Sobre la gestión organizativa</i>	115
6.7.3 <i>Sobre la gestión administrativa</i>	119
6.7.4 <i>Sobre la gestión pedagógica</i>	123
6.7.5 <i>Sobre la gestión evaluativa</i>	127
6.8 PROGRAMAS SOCIOEDUCATIVOS DESARROLLADOS EN MUSEOS.....	130
6.9 SÍNTESIS.....	146
CAPÍTULO VII. CONSIDERACIONES FINALES Y RECOMENDACIONES	147

7.1 CONSIDERACIONES FINALES DEL PROCESO	147
7.2 RECOMENDACIONES.....	153
CAPÍTULO VIII. MODELO DE GESTIÓN PEDAGÓGICO CURRICULAR PARA EL DESARROLLO DE MALETAS PEDAGÓGICAS.....	156
8.1 CONSIDERACIONES INICIALES	156
8.2 MODELO DE GESTIÓN PEDAGÓGICO CURRICULAR PARA EL DESARROLLO DE MALETAS PEDAGÓGICAS	158
8.2.1 Portada	158
8.2.2 Primera parte. Presentación.....	159
8.2.3 Segunda parte. Marco organizacional.....	159
8.2.4 Tercera parte. Marco administrativo.....	160
8.2.5 Cuarta parte. Marco pedagógico.....	163
8.2.6 Evaluación del modelo.....	167
8.2.7 Referencias bibliográficas y anexos	167
CAPÍTULO IX. REFERENCIAS	169
CAPÍTULO X. ANEXOS.....	179
ANEXO 1. GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA PERSONAS QUE LABORAN EN DEPARTAMENTOS DE EDUCACIÓN EN MUSEOS NACIONALES.....	179
ANEXO 2. GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA LA ENCARGADA DE LA SECCIÓN DE EDUCACIÓN DEL MUSEO+UCR	183
ANEXO 3. OPERACIONALIZACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA DE OBJETIVOS	188
ANEXO 4. GUÍA DE DIAGNÓSTICO INICIAL PARA EL PROGRAMA MUSEO ANDARÍN Y SUS BAÚLES ANDARIEGOS DEL MUSEO+UCR.....	191
ANEXO 5. GUÍA: COMPONENTES MÍNIMOS QUE DEBE CONTENER UN PROGRAMA EDUCATIVO DESARROLLADO EN UN MUSEO.....	194
ANEXO 6. MODELO DE GESTIÓN PEDAGÓGICO CURRICULAR PARA EL DESARROLLO DE MALETAS PEDAGÓGICAS (MANUAL DE APLICACIÓN).....	199

Índice de tablas

Tabla 1. Estructura organizativa del museo+UCR, 2018.....	14
Tabla 2. Plan de acción del proyecto	78
Tabla 3. Ficha de información	90
Tabla 4. Manual docente	91
Tabla 5. Material de referencia técnica	93
Tabla 6. Administración del baúl de arqueología.....	94
Tabla 7. Seguimiento y evaluación	96
Tabla 8. Otros.....	98
Tabla 9. Componentes mínimos de una programación	99
Tabla 10. Codificación de personas entrevistadas	111

Índice de figuras

Figura 1. Fachada del edificio del IIG y de las oficinas administrativas del museo+UCR ..	12
Figura 2. Puesto de trabajo de la Curaduría de Historia Natural	12
Figura 3. Puesto de trabajo de la Sección de Educación	13
Figura 4. Baúl andariego del museo+UCR.....	104
Figura 5. Primer modelo de baúl andariego del museo+UCR.....	104
Figura 6. Muestra del exterior del baúl andariego actual del museo+UCR.....	104
Figura 7. Maleta didáctica del Boyeo y la Carreta del Museo Nacional de Costa Rica	105
Figura 8. Afiche informativo sobre la maleta didáctica del Boyeo y la Carreta del Museo Nacional de Costa Rica.....	106
Figura 9. Vista frontal del contenedor de madera de la valija didáctica	106
Figura 10. Vista lateral del contenedor de madera de la valija didáctica.....	107
Figura 11. Secciones internas de la valija didáctica.....	107
Figura 12. Sección de textiles indígenas.....	107
Figura 13. Producción de elementos cerámicos.....	108
Figura 14. Información general y Manual para el Educador	108
Figura 15. Sección de libros, Espacio 4.....	109
Figura 16. Vista general del Espacio 4.....	109
Figura 17. Pizarra del Espacio 4	110
Figura 18. Debe hacerse un diagnóstico previo para conocer las necesidades	132
Figura 19. Se deben presentar las necesidades que se desean solventar.....	132
Figura 20. Debe tener una justificación de la creación del programa.....	134
Figura 21. Se debe indicar la necesidad, o necesidades, que atiende el programa	134
Figura 22. Se tienen que señalar los conocimientos, habilidades y actitudes que se quieren alcanzar con la ejecución del programa	135
Figura 23. Se debe indicar el grupo destinatario del programa	135
Figura 24. Debe tener una ruta metodológica.....	137

Figura 25. Se debe indicar acciones estratégicas para el cumplimiento de los objetivos del programa	137
Figura 26. Se deben detallar funciones para las personas encargadas del programa.....	138
Figura 27. Del programa se deben desprender proyectos que se alineen a la estrategia de acción del programa.....	138
Figura 28. Se debe establecer la duración del programa y de los proyectos que forman el programa	139
Figura 29. Debe tener una planeación logística de ejecución de las distintas acciones del programa	140
Figura 30. Se debe indicar los recursos con los que cuenta el programa.....	141
Figura 31. Se debe detallar la manera en que se gestionan los recursos.....	141
Figura 32. El programa debe tener como mínimo un modelo pedagógico en su fundamentación.....	142
Figura 33. El programa debe presentar temas transversales	142
Figura 34. Se debe indicar las estrategias de monitoreo del programa.....	143
Figura 35. Se debe establecer mecanismos de seguimiento del programa	144
Figura 36. Se debe indicar medidas de control para el logro de los objetivos del programa	144
Figura 37. El programa debe tener mecanismos de mejora para el cumplimiento de los objetivos del programa.....	145
Figura 38. Se debe indicar mecanismos evaluativos del programa	145

Resumen

Sibaja, C. A. y Soto, I. (2020). *Propuesta de un modelo de gestión pedagógico curricular para el desarrollo de maletas pedagógicas*. Proyecto de Graduación para optar por el grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación con Énfasis en Administración de la Educación no Formal. Universidad de Costa Rica, San José.

Palabras clave: administración de la educación no formal, maletas pedagógicas, modelo de gestión, gestión pedagógica, museos, administración de la educación no formal en museos.

El presente proyecto de investigación versa sobre la creación de una propuesta de un modelo de gestión pedagógica curricular que permite la administración de la herramienta educativa conocida como maleta pedagógica, desde una aproximación teórica basada en la educación no formal. Su abordaje metodológico parte de la investigación-acción, como un método reflexivo que permitió la articulación de fases concretas para el desarrollo de un modelo basado en una multiplicidad teórica y práctica. La utilización de entrevistas semiestructuradas, y posterior codificación de estas, generó insumos importantes para dilucidar algunos de los referentes utilizados para la creación del modelo. A partir de esto, se vincularon los hallazgos con la propuesta teórico-conceptual de la educación no formal, la animación sociocultural, la educación en museos, el rol de administrador de la educación no formal, la gestión educativa y los modelos pedagógicos y didácticos. El análisis del diagnóstico realizado al material encontrado de los “baúles andariegos” del museo+UCR, más los resultados obtenidos de las entrevistas y la vinculación con las propuestas teóricas,

llevó a la formulación de una propuesta concreta y clara de un modelo de gestión pedagógico curricular dividido en tres secciones: un marco organizacional o institucional, un marco administrativo y un marco pedagógico. Esta propuesta de un modelo de gestión pedagógico curricular se comprende como un insumo que puede ser utilizado por cualquier institución u organización de carácter museal que pretenda desarrollar maletas pedagógicas como parte de su repertorio lúdico-pedagógico.

Introducción

El presente trabajo de investigación se desarrolló bajo la modalidad de proyecto de graduación; esta modalidad tiene como particularidad el contar con una contraparte interesada en el desarrollo del proyecto que se plantea. Para este caso, se parte de una necesidad detectada por la Sección de Educación del Museo de la Universidad de Costa Rica (museo+UCR), museo catalogado como una “Unidad especial” de la Vicerrectoría de Investigación de la UCR. La necesidad que motivó este proyecto radicó en la carencia de un modelo de gestión pedagógico curricular, estructurado y basado en principios teórico-metodológicos de la Educación no Formal, para la puesta en marcha de los “baúles andariegos” del museo mencionado; en consecuencia, incide en la ausencia de una metodología lúdico-pedagógica que facilite el aprendizaje a partir de la aplicación de los contenidos educativos de las maletas pedagógicas, las cuales se definen como herramientas didácticas para la adquisición de aprendizajes y sirven de apoyo pedagógico tanto para docentes como para personas que facilitan procesos socioeducativos.

Es debido a lo anterior que, en la presente memoria de proyecto de graduación, se efectúa una presentación de los antecedentes y proposiciones teóricas que competen al trabajo. Inicialmente se encuentra cómo, a partir de la Mesa Redonda de Santiago de Chile en 1972, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Consejo Internacional de Museos (ICOM), se establecen los lineamientos para el trabajo dentro de los museos en América Latina. Se discute la importancia de la

educación permanente y la relevancia del accionar pedagógico dentro de las instituciones museísticas.

En materia de programas educativos, aquellos de corte itinerante desarrollados en países de América Latina, como Colombia, Chile y México, son ejemplos claros de la proyección cultural que las maletas pedagógicas han adquirido como herramientas de aprendizaje dirigidas a distintos estratos poblacionales. En Costa Rica, se encontró que algunos museos adoptaron esta herramienta pedagógica dentro de sus departamentos educativos.

En cuanto a los aspectos teóricos utilizados, la Educación no Formal se conceptualiza como un tipo de formación diferenciada al espacio tradicional para adquirir aprendizajes y presenta un carácter de formación socioeducativa que vela por la mejora de la calidad de vida de las personas, aspecto que se liga con lo planteado por la animación sociocultural, la cual presenta a las personas como entes activos en sus procesos formativos. Además, se presenta un acercamiento a la comprensión del rol de la persona profesional en Administración de la Educación no Formal (AENF), quien se entiende como aquella persona profesional que se encuentra en la capacidad de generar procesos socioeducativos, enmarcados por elementos administrativos y pedagógicos.

Se presentan elementos que sustentan el rol de los museos como espacios de procesos educativos, ya que la definición de museo ha ido cambiando según las necesidades contextuales, lo que ha causado que el objeto de conocimiento se haya transformado, siendo las colecciones ahora una herramienta más para la formación. Junto a esto, se presentan los

componentes que guían la práctica educativa dentro del museo+UCR, la cual deriva de las proposiciones de la Educación no Formal.

Los aspectos sobre modelos de gestión, modelos pedagógicos, modelos didácticos sirven de base para la discusión necesaria sobre la creación de un modelo que sea pertinente desde las propuestas socioeducativas de la administración de la educación no formal. Por esto, se presenta un recorrido histórico de los principales modelos que han permeado el accionar de la práctica educativa y se pone en evidencia un acercamiento teórico a la idea de modelo dentro de la práctica de la educación no formal.

Otro de los apartados corresponde al marco metodológico, este se define a partir del enfoque cualitativo, donde se trabajó el método de la investigación-acción, el cual es una forma de indagación retrospectiva y colaborativa en la investigación educativa. En este apartado, además, se encuentra el proceder metodológico de cada una de las etapas en las que se estructuró el proyecto; en las descripciones de las fases, se indican elementos técnicos utilizados por el equipo ejecutor del proyecto.

Se continúa con el apartado de los resultados de todos los datos recopilados del proceso de campo. En la primera sección se encuentra lo correspondiente a la revisión efectuada a los insumos sobre el “Programa Museo Andarín y sus Baúles Andariegos” del museo+UCR, en este se presenta de manera detallada los elementos que conforman el material de archivo; así como un breve diagnóstico, a partir de elementos teóricos, con los que se determina si este corresponde, o no, a un programa propiamente dicho. Esta revisión brindó los factores claves para la generación de instrumentos de recolección de datos y la

ruta a seguir para el diseño de la propuesta del modelo pedagógico curricular para la creación de maletas pedagógicas.

La sección siguiente presenta, en primer lugar, los distintos modelos de maletas pedagógicas que emplean cuatro museos nacionales, en aras de generar un registro de las variantes que existen sobre la creación de este material educativo a nivel nacional. En segundo lugar, se detalla y analiza la información recopilada de las entrevistas sobre el ejercicio profesional de los departamentos educativos, así como las formas de funcionamiento de los programas de maletas pedagógicas que ha desarrollado cada museo consultado. En tercer lugar, se exponen los resultados a la consulta realizada a profesionales de departamentos educativos de distintos museos nacionales, la cual refiere a componentes mínimos a considerar para la realización de programas educativos dentro de espacios museísticos.

El apartado siguiente corresponde a las conclusiones y recomendaciones que surgen como reflexiones generales del proyecto. Se presenta, en el capítulo 8, la elaboración de la propuesta del modelo de gestión pedagógico curricular para maletas pedagógicas (que puede ser observado en su diseño final, en el anexo 6). Por último, se encuentran los apartados que hacen referencia a la bibliografía y los anexos.

CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN

Dentro del marco de los requerimientos de graduación que establece la Universidad de Costa Rica, se planteó el presente proyecto de graduación ejecutado con la finalidad de elaborar el diseño pedagógico curricular para maletas pedagógicas creadas en espacios museísticos; en específico, se plantea el caso de los “baúles andariegos” que posee el museo+UCR, los cuales se catalogan como actividades socioeducativas. Ante esto, se expone en este capítulo los elementos que dieron fundamento para la ejecución del proyecto.

1.1 Problema y objetivos de investigación

1.1.1 Justificación y problema de investigación

La concepción de los museos ha variado con el paso de los años. Desde el trabajo realizado por el Consejo Internacional de Museos (ICOM, por sus siglas en inglés) y otras instancias, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), han generado cambios paradigmáticos que han encausado reformas en la manera de trabajar dentro de las instituciones museísticas. Esto ha logrado una apertura del museo como una fuente para la educación y el ocio, lo que ha incentivado que se abandone la concepción de esta institución como una sala de exposición estática de la historia cultural de un país o región.

Bajo la premisa de un espacio para la educación y el disfrute, en la actualidad, los museos implementan programas educativos desde propuestas tales como: el juego como aprendizaje y la animación sociocultural. Estos criterios han permitido la consolidación de una labor educativa integral que busca constantemente la participación de distintos grupos de personas en las actividades, tanto lúdicas como de aprendizaje desde el ámbito formal, las cuales permiten el crecimiento personal y colectivo.

Es por esto que, en el Museo de la Universidad de Costa Rica (museo+UCR), desde su Sección de Educación, se implementan proyectos lúdico-educativos para la proyección de esta institución como un espacio de aprendizaje alternativo. Por esta razón, este museo cuenta con programas itinerantes, entre los que se destaca el “Museo andarín y sus baúles andariegos”, foco de atención de este proyecto desarrollado.

La fundamentación primordial para el desarrollado del presente proyecto de graduación radica en que, el programa itinerante antes mencionado, carece de un modelo de gestión pedagógica curricular, lo que causa que la gestión educativa (tanto administrativa como pedagógica) se vea limitada, ya que no posee una proyección formativa y de acción social concreta, lo que a corto, mediano y largo plazo no permite un estudio real de la herramienta ni de sus posibles resultados.

Cabe destacar, que este programa se ha aplicado desde el 2009 (año en que se crea dentro del museo+UCR) y que han sido detectadas algunas falencias por parte de la encargada de la Sección de Educación del museo. Por ejemplo, que el primer baúl didáctico (correspondiente a temas relacionados a los pueblos indígenas) no brinda una adecuada

metodología pedagógica para la generación del aprendizaje que se espera que se obtenga al utilizar el material que contiene el baúl (Araya, A, comunicado personal, 2018).

La creación de un diseño de gestión pedagógico curricular, enfocado a las necesidades pedagógicas de las acciones socioeducativas y a las necesidades administrativas del departamento educativo del museo+UCR, permite solventar las falencias antes mencionadas y, de esta forma, ofrecer una experiencia educativa más completa y coherente con las temáticas que se plantean en cada uno de los baúles, a partir de la consideración de que el funcionamiento de estas acciones socioeducativas derivan en una relación estrecha entre el museo y los docentes del sistema educativo formal, o facilitadores de otros procesos de enseñanza y aprendizaje, que buscan utilizar los contenidos de los baúles como una forma de brindar conocimiento.

Cabe mencionar que la ejecución de este proyecto surgió de una necesidad detectada por el mismo museo, quien abre la posibilidad para participar en la creación del diseño de gestión pedagógico curricular de maletas pedagógicas, que pueda ser aplicado, eventualmente, a sus “baúles andariegos”. Este tipo de situaciones se encuentran estrechamente ligadas a los objetivos de una institución de educación superior, como lo es la Universidad de Costa Rica, pues fomenta la participación de los estudiantes en proyectos que logren una cohesión universitaria, la proyección cultural (en espacios como el museo+UCR, ente que se dirige hacia el ámbito educativo y social nacional) y la apertura a la investigación participativa.

Como parte fundamental del trabajo que se impulsa desde la Licenciatura en Administración de la Educación no Formal, no se puede obviar la importancia educativa,

cultural y social que brinda este tipo de educación. Es por esto que, este proyecto de graduación se articula desde la teoría encontrada en esta disciplina, donde se establece la importancia de discutir procesos educativos permanentes que permitan mejorar las condiciones de vida de las personas y sus comunidades, lo que les fomenta el ser partícipes de aprendizajes alejados del sistema educativo formal (Sarramona, Vázquez y Colom, 1998).

Aunado a esto, la labor de análisis que se realiza integra elementos de la animación sociocultural, el ocio y tiempo libre, los cuales son ejes de estudio de la propia Educación no Formal, y su aplicación en espacios educativos como los museos. A esta noción, cabe aclarar que, para lograr esto se requiere de robustos procesos de gestión pedagógica.

Por estos elementos mencionados es que se plantea el siguiente problema general de investigación:

- ¿Cuál es el modelo de gestión pedagógico curricular que requiere la propuesta de acción socioeducativa de “baúles andariegos” del museo+UCR para la mejora de la proyección de sus metas educativas?

A partir de este problema general de investigación, se desprenden los siguientes cuestionamientos:

- ¿Qué elementos componen la propuesta de acción socioeducativa llamada “Programa Museo andarín y sus baúles andariegos” del museo+UCR?
- ¿Cuáles requerimientos administrativos debe contener la gestión de acción socioeducativa para la generación o creación de maletas pedagógicas?

- ¿Cuáles son los criterios que se deben emplear para estipular el marco pedagógico que guíe la acción socioeducativa de las maletas pedagógicas?

1.1.2 Objetivos

A raíz de los cuestionamientos expuestos, surge el objetivo general que guía el presente proyecto, el cual es:

- Diseñar un modelo de gestión administrativo-pedagógico curricular para la propuesta de acción socioeducativa de las maletas pedagógicas de los museos, que asegure la eficacia y eficiencia de sus metas.

Aunado a este objetivo general, se desprenden los siguientes objetivos específicos:

1. Examinar los insumos diagnósticos y los contenidos existentes del “Programa Museo andarín y sus baúles andariegos” del museo+UCR.
2. Identificar los criterios para la gestión administrativa de las maletas pedagógicas, con el fin de que estas respondan a las necesidades socioeducativas de los museos.
3. Describir los criterios para la gestión pedagógica de las maletas, con el fin de que se generen lineamientos socioeducativos claros a seguir por los museos.

CAPÍTULO II. CONTEXTUALIZACIÓN

2.1 Reseña histórica

En la sesión N° 5457 del Consejo Universitario, celebrada en el año 2010, se aprueba la creación del Museo de la Universidad de Costa Rica (museo+UCR) (Museo+UCR, 2016, p. 5); en la actualidad, esta entidad no cuenta con un edificio propio con las condiciones particulares que requiere un museo para su debido funcionamiento, sino que sus oficinas se encuentran ubicadas en un edificio compartido con el Instituto de Investigaciones Geológicas de la UCR (ver figura 1); este edificio es de dos plantas, la primera pertenece al Instituto y la segunda al Museo, aunque cuentan con áreas compartidas, como lo es la cocina y la entrada.

Para comprender la existencia y funcionalidad del museo+UCR se debe partir por entender el concepto de “museo universitario”, el cual es aquel museo que sirve para “la investigación, la docencia y la acción social. Son y deben ser la vanguardia en la generación y socialización de conocimientos. Constituyen uno de los medios por los cuales el *Alma mater* se comunica con la comunidad y con la sociedad” (Arias, Barboza y Zavaleta, 2015, p. 115). Además, el museo universitario, según Gary Edson (2001, citado por Museo+UCR, 2016, p. 7), tiene en su labor ser un refuerzo para la labor académica de la universidad a la cual pertenece, propiciando un futuro mejor, tanto para las personas como para la Tierra misma.

En este sentido, se encuentra que la misión del museo+UCR, es “servir de apoyo a la Universidad de Costa Rica en sus tres funciones primordiales: docencia, investigación y acción social; así como de estudio, reflexión, creación artística y difusión del conocimiento” (Museo+UCR, 2016, p. 2). Junto a esto, la entidad es

un museo organizado, vivo, didáctico, con bancos de datos de valor incalculable, que sirve no solo como laboratorio, sino también como un sitio atractivo, de esparcimiento y de servicio para la comunidad (...) [además] es un espacio físico, cultural, ético y natural, en el cual las colecciones de la Universidad de Costa Rica son asumidas como medios para el autoconocimiento y para el conocimiento colectivo, paso indispensable para promover un proyecto de futuro. (Museo+UCR, 2016, p. 6).

Como se puede observar, la constitución del museo+UCR se encuentra alineada con las definiciones sobre lo que se comprende como “museos universitarios”, ya que el museo de la UCR se entiende como un espacio para la lúdica, el aprendizaje permanente y la mejora de la calidad de vida de las personas.

2.2 Ubicación geográfica

El museo+UCR se encuentra ubicado en la segunda planta de un edificio que se localiza en el barrio Los Profesores, en el sector de Montes de Oca, San José. Cabe destacar que en la primera planta se encuentra el Instituto de Investigaciones Geológicas (ver figura

1). En este espacio de trabajo se encuentran las oficinas administrativas del museo y materiales del museo (ver figuras 2 y 3).

Figura 1. Fachada del edificio del IIG y de las oficinas administrativas del museo+UCR



Fotografía por Andrés Sibaja, 2019.
Reproducida con autorización.

Figura 2. Puesto de trabajo de la Curaduría de Historia Natural



Fotografía por Andrés Sibaja, 2019.
Reproducida con autorización.

Figura 3. Puesto de trabajo de la Sección de Educación



Fotografía por Andrés Sibaja, 2019.
Reproducida con autorización.

2.3 Descripción organizativa del museo

A nivel administrativo, el museo+UCR se encuentra conformado por seis funcionarios, de los cuales dos se encuentran contratados a tiempo completo y los otros cuatro con medio tiempo; además, en el espacio concurren estudiantes asignados tanto con horas estudiante como con horas asistente, y dos adultos mayores en condición de voluntarios (Araya, comunicación personal, 2018).

Tabla 1. Estructura organizativa del museo+UCR, 2018

<i>Funcionarios</i>	
Coordinación	Dra. Eugenia Zavaleta Ochoa
Registro de colecciones	M.A. Félix Barboza Retana
Curaduría de Artes Visuales	Licda. Laura Mariana Raabe Cercone
Curaduría de Historia Natural	Bach. Marco Díaz Segura
Sección de Educación	Licda. Adriana Araya Góchez
Sección de Diseño Gráfico	Lic. Mariano Javier Chinchilla Chavarría
<i>Voluntarios</i>	
Dos personas	Alicia Granados Granados Jacobó Valerín Araya
<i>Estudiantes asistentes</i>	
Para el primer ciclo del 2018 contaban con siete estudiantes asignados, tanto con horas estudiante como con horas asistente.	

Nota: Elaboración propia, 2018.

2.4 Actividades educativas que realiza el museo

En lo que respecta a la función educativa de este museo, en primera instancia, se destaca que dentro de su definición como organización existe un lugar primordial para la educación, puesto que, como mencionan Arias et al. (2015, p. 124), “sus funciones y responsabilidades primordiales” se relacionan con el quehacer educativo de la organización. De este modo, la labor educativa del museo se inserta en las propuestas metodológicas de la Educación no Formal, la cual es entendida por esta organización como una educación “activa, participativa e interactiva (...) [que] necesita talleres, materiales y herramientas, así como personas que sepan educar...” (Arias et al, 2015, p. 125).

Para esto, el museo+UCR cuenta con la Sección de Educación, desde la que se coordinan las relaciones entre el museo y otras entidades, como las unidades académicas y los laboratorios de la universidad. Esta sección se encuentra coordinada por la Licda. Adriana Araya Góchez, quien ha tenido la labor de implementar las estrategias socioeducativas que se plantea el museo desde sus objetivos. Estas actividades educativas se vinculan desde la Universidad hacia “la comunidad, los centros educativos y el Ministerio de Educación Pública (MEP)” (Arias et al, 2015, p. 125).

2.5 Población a la que impacta

De modo general, el público al que se dirige el museo+UCR es toda la comunidad que forma la Universidad de Costa Rica, esto es, sedes, recintos, personal docente y administrativo y estudiantes. A su vez, el museo genera diversas actividades de proyección, las cuales buscan impactar a otros públicos, como personas nacionales y personas extranjeras (turistas y residentes) y genera estrategias para brindar espacios educativos en distintas comunidades e instituciones del país.

CAPÍTULO III. ANTECEDENTES

A partir del tema que motivó este proyecto de graduación, se llevó a cabo una búsqueda de programas y proyectos que se han efectuado en el ámbito latinoamericano y costarricense, con la finalidad de crear un panorama actual sobre el trabajo enfocado en los programas de maletas pedagógicas (término general del que derivan otros, tales como maletines, valijas y baúles didácticos). En este sentido, se parte de los acuerdos que se tomaron en la “Mesa Redonda sobre la Importancia y el Desarrollo de los Museos en el Mundo Contemporáneo”, celebrada en 1972 en Santiago de Chile y se presentan casos de museos de la región latinoamericana que poseen programas itinerantes. Luego se expone la situación dentro de Costa Rica y se finaliza con el propio museo+UCR.

3.1 Ámbito internacional: Latinoamérica

3.1.1 Mesa redonda de Santiago de Chile, 1972

Los museos siempre han tenido un carácter social y cultural y se puede ligar a ellos un carácter expositivo de la historia de un grupo humano; no obstante, en la actualidad, los museos han implementado proyectos que responden a múltiples políticas o normativas institucionales, las cuales poseen como fin deconstruir la noción estática del museo.

Es por esto que, en el año 1972, se llevó a cabo la mesa redonda “El desarrollo y el papel de los museos en el mundo contemporáneo”, convocada por la Organización de las

Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Consejo Internacional de Museos (ICOM), la cual constituyó un espacio de discusión sobre el rol de los museos en el contexto latinoamericano. Cabe señalar que en esta reunión se brindó el espacio para participar a distintos profesionales de diversas áreas, por lo que se logró ligar la labor del museo y su relevancia para los contextos en los que se encuentran insertos (Azócar, 2007).

La pertinencia actual de los elementos discutidos en esa mesa del año 1972 radica en que estos direccionan el accionar de los museos a una relación más estrecha con la comunidad y, entre otros aspectos, se da una recomendación para la educación permanente (Museos.ve, 2012), lo que determina una línea de acción en lo referente al modo de trabajo de los museos. En la mesa redonda de Santiago de Chile se estipula que dentro de los museos debe existir un servicio educativo, el cual a su vez debe estar alineado con las necesidades del sistema educativo formal nacional, esto para ofrecer medios audiovisuales y material didáctico que sirvan como apoyo para los procesos formativos que se desarrollan en las escuelas, colegios y universidades. Esto, principalmente, es destacable para efectos de este proyecto, ya que en los acuerdos se establece que “los museos deben propiciar la creación de un sistema descentralizado y que se establezcan programas que sirvan de apoyo a los docentes” (Museos.ve, 2012, p. 68).

Es importante señalar que, entre las resoluciones, se encuentra una que establece que “los museos deben contener métodos propios de evaluación de los distintos programas y exhibiciones para, con ello, medir los alcances y su relación con las comunidades” (Azócar, 2007, párr. 7). Este factor resulta ser clave para este proyecto, pues indica que el diseño

curricular resultante debe contener también sus propios lineamientos evaluativos que sirvan para detectar los alcances de aprendizaje del programa.

3.1.2 Programas itinerantes

En cuanto a los programas itinerantes, este tipo de programas se entienden como aquellos que posean ciertas características equiparables al concepto de exposición itinerante, la cual se define como aquella creada para “ser expuesta en distintos lugares con la ventaja que dan la oportunidad de que pueda ser vista por más gente, en distintos sitios, en áreas de difícil acceso y permiten además promocionar el museo a mayor escala” (Museo de Botones Destro, párr. 10); a su vez, se suma a esta definición que los programas itinerantes tienen un componente educativo muy importante en su planteamiento.

En este sentido, se pueden enlistar programas como el Programa Municipal de Museos Educativos Itinerantes de Santiago de Querétaro, México (Ciudades para un Futuro más Sostenible, 2008), el cual tiene por objetivo fomentar e incentivar el interés en la ciencia y la tecnología, además, este programa se encuentra dirigido a población adolescente e infantil y han logrado dar formación en temas psicológicos, para la reducción del consumo de drogas y alcohol en la comunidad; por otro lado, ha logrado generar un tejido social fuerte con logros como: un aumento en la población que concluye sus estudios y un aumento en la seguridad comunitaria.

Otra de las experiencias es el Museo itinerante del CICIMAR-IPN, del Estado de Baja California Sur, México. Su objetivo era llevar a todos los municipios del Estado la cultura

científica y que los niños encontrarán en ella una fuente de formación y la población en general un punto de entretenimiento (Juárez-Olvera, Pacheco-Chávez, Zárate y Castillo-Chavarría, 2007).

Asimismo, el Museo de Antioquia itinerante en Colombia, tiene como objetivo recorrer los municipios de Antioquia, con el propósito de crear espacios de diálogo y reflexión “sobre los patrimonios, las memorias, las identidades, el arte, la cultura, el concepto de museos, los derechos humanos y el bien común” (Ibermuseum, 2010, párr. 1). Este programa busca generar espacios de inclusión y democratizar el acceso al arte y la cultura, por medio del trabajo formativo con líderes comunitarios.

Aunado a las experiencias anteriores, también se encuentra Arte Chileno en tu Colegio, este tiene como fin acercar el arte pictórico chileno a niños y niñas de pequeñas comunidades donde casi no existe la promoción cultural (Ibermuseum, 2013). Por último, Artequin Viña del Mar es un programa dirigido a niños y estudiantes de Valparaíso, el cual crea enlaces comunitarios para acercar el arte chileno a las comunidades que se encuentran en comunidades alejadas de Valparaíso (Ibermuseum, 2011).

Como se observa en los casos mencionados, la creación de programas dirigidos a visitar comunidades tiene una multiplicidad de enfoques, los cuales varían según las temáticas de los museos, pero poseen un fin último que se puede expresar como fomentar espacios educativos en las comunidades.

En cuanto al tema de los maletines (valijas o baúles) didácticos, cabe señalar que el término base para estas propuestas educativas es el de *maleta pedagógica*, la cual agrupa materiales didácticos y copias de piezas de colecciones con el objetivo de la manipulación,

que se pueden colocar en cajas, estuches o maletas para ser usadas por educadores o visitantes del museo; las maletas pueden ser usadas dentro de las instalaciones del museo o prestarse a centros educativos (Brüninghaus-Knubel, 2006).

Al respecto, se pueden exponer casos de maletas pedagógicas como: Maletas viajeras del Museo Universitario de la Universidad de Antioquia, proyecto que cuenta con 14 maletas didácticas de las áreas de Antropología, Artes visuales y Ciencias naturales, con el objetivo de dar a conocer el patrimonio cultural, artístico y natural colombiano que se encuentra en los bienes patrimoniales del museo (Red Pedagógica de Museos Latinoamericana, 2013; Universidad de Antioquia, 2014). Asimismo, en el Museo de la Ciencia y el Juego, de la Universidad Nacional de Colombia, existe desde el 2005 el programa Las Maletas del Museo, las cuales surgen por la gran acogida que tuvo la exposición “Albert Einstein: el hombre, el científico y el ciudadano”, es decir, este programa toma la exposición y la rediseña para crear sus maletas didácticas, con las cuales se logra impactar más zonas del país (Universidad Nacional de Colombia, 2014).

El Museo de Oro de Colombia cuenta con sus Maletas didácticas, las cuales tienen como objetivo generar un acercamiento lúdico a la cultura prehispánica colombiana; el museo cuenta con 13 maletas, cada una enfocada a distintos temas referidos al ámbito arqueológico-antropológico (Banrepcultural, 2017). Finalmente, la Maleta viajera del Museo de Arte Moderno de Medellín (MAMM), Colombia, es un proyecto de extensión cuyo objetivo es “difundir su acervo y desarrollar acciones de formación, creación, sensibilización y afirmación de valores en las instituciones y comunidades beneficiadas” (página web del

MAMM, 2018), siendo así un proyecto que logra impactar una gran población de la región y crea vínculos con centros educativos, bibliotecas y otros espacios.

En síntesis, se puede observar que la generación de estos programas y proyectos poseen como objetivo lograr impactar zonas del país que por distintas situaciones contextuales no pueden acercarse a las salas de los museos, por lo que en el carácter formativo de las maletas pedagógicas este tipo de programas tienen un valor adicional al accionar el museo como exponente de la historia cultural de las sociedades.

3.2 Ámbito nacional: Costa Rica

El presente apartado retoma la utilización de maletas pedagógicas dentro de los espacios museísticos de Costa Rica. Durante el desarrollo de la búsqueda bibliográfica realizada, se focalizó la indagación en aquellos museos nacionales que mantienen en su repertorio didáctico la utilización de esta herramienta.

3.2.1 Museos que cuentan con el programa de maletas pedagógicas

En el contexto nacional, se encontró que el Museo Nacional de Costa Rica, los Museos del Banco Central de Costa Rica, el Museo de Arte Costarricense y el Museo de la Universidad de Costa Rica poseen programas de maletas pedagógicas; dentro de cada institución la gestión de estos programas se inserta dentro de las secciones de educación.

En este sentido, se encuentra que las *Valijas didácticas* de los Museos del Banco Central de Costa Rica tienen como objetivo impactar centros educativos que se encuentran fuera del Gran Área Metropolitana (GAM). El enfoque de las valijas son las sociedades precolombinas, “con las que se espera que los y las estudiantes del Segundo Ciclo de Enseñanza Primaria generen un conocimiento del pasado y presente de Costa Rica (Museos del Banco Central de Costa Rica; Chaverri, 2008).

En el informe de proyecto final de graduación de Andrea Chaverri (2010) se expone una evaluación sobre la propuesta educativa no formal denominado valijas didácticas, donde se realiza una serie de indicadores de calidad como referencia para el desarrollo y la evaluación de recursos educativos similares a las valijas didácticas contenidas en los Museos del Banco Central de Costa Rica.

Asimismo, el Museo Nacional de Costa Rica, con su programa *Un pedacito del Museo en su escuela*, fomenta el conocimiento de distintas áreas histórico culturales del país. Este programa contiene una serie de exposiciones itinerantes, dentro de las cuales, para efectos del proyecto de investigación, se destaca *La carreta viajera*, la cual se conceptualiza como una maleta educativa que busca facilitar el aprendizaje patrimonial de la tradición del boyero y la carreta en Costa Rica.

Un aspecto interesante que parecen compartir todas las propuestas de maletas desarrolladas por estos museos, es el hecho de que ninguna ha planteado dentro de su accionar metodológico y pedagógico, instrumentos concretos de evaluación para medir el éxito de esta herramienta pedagógica. La información que se logró encontrar de cada una de estas experiencias parece señalar un interés por el préstamo del material únicamente.

Finalmente, como se puede apreciar, estos programas que se encuentran en espacios de museos costarricenses son de valía para la investigación, ya que muestran que el componente principal es la generación de procesos formativos pensados desde el museo para ser un apoyo a la labor docente dentro de los centros educativos.

3.2.2 Museo+UCR y el programa Museo andarín y sus baúles andariegos

Con su lema “Una colección de muchas colecciones”, el Museo de la Universidad de Costa Rica, desde su creación en el 2010, por aprobación del Consejo Universitario en la sesión N°5457 celebrada el 24 de junio de ese año, se ha caracterizado por ser una unidad especial universitaria que “adquiere, conserva, investiga, difunde y exhibe el patrimonio natural y cultural, tangible e intangible de la humanidad, particularmente de la región centroamericana con fines educativos y de entretenimiento” (Museo de la Universidad de Costa Rica, 2018, párr. 1).

Este museo cuenta con una sección de Educación, la cual ha llevado a cabo visitas guiadas, talleres, conferencias, charlas y programas itinerantes (Museo de la Universidad de Costa Rica, 2018), entre los últimos se encuentra el programa Museo andarín y sus baúles andariegos, con el cual, por medio de actividades lúdico-educativas, se pretende que niños y niñas del Primer Ciclo de Enseñanza Primaria tengan un acercamiento a las colecciones del museo (O`neal, 2009) y que con ello se genere un proceso formativo que complementa los contenidos vistos en las aulas. El elemento de valor de estos baúles educativos es que están

pensados para que escuelas de distintas áreas del país los puedan solicitar (O'neal, 2009) y con esto lograr que las colecciones del museo lleguen a un mayor público.

3.2.3 Educación en el museo+UCR

La educación dentro de las instituciones museísticas ha sido ampliamente discutida y renovada a lo largo de unas pocas décadas. La proyección social y cultural, de la cual se encargan estos departamentos, depende indiscriminadamente del interés y el alcance económico de la institución a la cual pertenecen. En el caso del museo+UCR, al ser un ente especial creado dentro de una institución de educación superior, como lo es la Universidad de Costa Rica, responde de manera directa a objetivos educativos claros, donde el compromiso, la proyección social y el disfrute lúdico-pedagógico son la pauta a seguir.

Desde una visión teórica y metodológica, la práctica educativa dentro del museo es guiada por la educación no formal, pues busca una educación activa, participativa e interactiva. Se adscribe a una producción lúdica de la educación, lo que involucra la animación sociocultural, ya que sus programas se centran en el desarrollo de estrategias pedagógicas que permitan la estimulación y la intercomunicación entre los grupos que visitan este espacio.

Entre las funciones principales del departamento educativo del museo se engloban en preparar y coordinar actividades tanto lúdicas como administrativas y de capacitación. Al respecto de esto, se observa que este debe encargarse de realizar los programas educativos para los visitantes y sus colecciones, capacitaciones, preparar el material didáctico que se

utiliza en los talleres, así como coordinar los aspectos educativos de las colecciones con la sección de Diseño del Museo (Museo+UCR, 2018).

CAPÍTULO IV. PROPOSICIONES TEÓRICAS

En el presente apartado se desarrolla el marco teórico que da sustento a la investigación. En este se observa cómo, a partir de la educación no formal, la educación en museos, los modelos de gestión, modelos pedagógicos y modelos didácticos, se articulan en un entramado de proposiciones conceptuales y teóricas que permiten establecer las pautas que justifican, a nivel teórico, el diseño de gestión pedagógico curricular para la creación de maletas pedagógicas, desde una propuesta de modelo de educación no formal para espacios museísticos.

4.1 Educación no formal

Al hacer referencia al concepto de educación no formal se realiza una delimitación del campo disciplinar y teórico-conceptual que se encuentra dentro de los sistemas educativos desarrollados en el siglo XX y desde el cual se enmarca la construcción teórica de este proyecto de investigación. Es prudente señalar que existen varias significaciones sobre este término y que las mismas comparten un núcleo común: la idea de que la educación no formal opera alejada del sistema tradicional educativo y que, a su vez, se ve permeada por todo tipo de actividades educativas que fomenten la participación de los individuos.

Coombs, Prosser y Ahmed (1975), citados por Pastor (2001), establecen una de las primeras aproximaciones conceptuales a la idea de educación no formal. Esta se comprende

como “...toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños” (p. 4).

Otra definición que se puede citar, y que es utilizada con frecuencia, plantea que la educación no formal se comprende como “todos aquellos procesos formativos que, explicitando su intención y organización educativa, están fuera del sistema educativo formal” (Lamata, 2003, p. 47).

Al analizar estas dos visiones sobre la educación no formal, esta se propone como una posibilidad educativa que permea múltiples espacios y sistemas, lo que le permite una apertura más amplia de sus campos de acción. A la vez, confirma que esta se basa en procesos educativos intencionados, los cuales deben tener un carácter organizado y un alejamiento del sistema educativo estructurado.

Por otro lado, se da cuenta que existe una diferencia importante entre estas dos propuestas; para Coombs, Prosser y Ahmed (1975) la educación no formal parte de un sistema organizado, mientras que para Lamata (2003), esta se observa como una respuesta pedagógica a las necesidades que no pueden ser suplidas por el sistema educativo formal.

Frente a la dicotomía en las propuestas conceptuales anteriores, se encuentra una tercera proposición, más cercana al contexto actual, que se basa en la posibilidad de una complementariedad epistémica entre la educación formal y la educación no formal. Lo que se observa es la implementación de un enfoque sistémico de la educación no formal, la cual propone “pensar la educación en términos de totalidad (...) trabajar de forma cooperativa con la educación formal; estar abierta a los nuevos fenómenos culturales y tecnológicos; buscar

la vinculación de la educación con el desarrollo personal y comunitario...” (Samorra, Vázquez y Colom, 1998, p. 21).

Esta aproximación sistémica de la educación no formal propicia espacios educativos y de reflexión claros, donde las consideraciones del contexto sociohistórico y las necesidades de las poblaciones que se atienden proveen el enfoque necesario para articular un trabajo integral que permita el fin último de estos procesos socioeducativos: la mejora de la calidad de vida de las diversas poblaciones.

4.1.1 La animación sociocultural, ocio y recreación

Dentro de los distintos campos de acción en los cuales se desarrolla la educación no formal (museos, asociaciones, ONG's, etc.) la llamada animación sociocultural se presenta como un eje transversal que puede ser integrado en cualquiera de los ámbitos en los que se ejecuta el trabajo formativo de esta disciplina. Este concepto surge a partir de la segunda mitad del siglo XX como una necesidad de los países de primer mundo de cubrir “la estructuración social de las sociedades” (Samorra, Vázquez y Colom, 1998, p. 151), que en la posguerra entraron en una dinámica que promovió el individualismo y la ausencia de una unión colectiva.

La animación sociocultural se suele vincular directamente con el concepto del ocio y la recreación (tiempo libre), debido a que comparten ciertos objetivos, pero a la vez, difieren de la población con la cual trabajan. Mientras que la primera trabaja en un contexto que va más allá de la educación para adultos, el ocio y la recreación se vinculan directamente a los

espacios de disfrute lúdico de las personas insertas en el ámbito laboral. En general, estos conceptos “abarcan un extenso territorio de experiencias que pueden implicar a miles de jóvenes, niños, adultos, o ancianos, que quieren aprender determinados contenidos que se producen fuera del sistema educativo formal” (Lamata, 2003, p. 13).

Úcar (1992), citado por Samorra, Vázquez y Colom (1998), delimita la acción de la animación sociocultural dentro de la educación no formal explicándola como,

Proceso susceptible de intervención tecnológico-cultural en una comunidad delimitada territorialmente, que tiene por objeto convertir a sus miembros individual y socialmente considerados en sujetos activos de su propia transformación y la del entorno, de cara a la consecución de una mejora de su calidad de vida. (p. 155).

Resulta vital destacar cómo, dentro de este constructo teórico, la idea del papel activo de los sujetos en los procesos socioeducativos permite la transformación mediante el fomento de la expresión, el trabajo colectivo y la intercomunicación entre sujetos. Trilla (1998), citado por Torres (2007), confirma estas características de los procesos en materia de animación sociocultural, al señalar que “...su finalidad principal es la de favorecer la participación activa de los miembros en el proceso de su particular desarrollo social y cultural” (p. 45).

Por último, cabe mencionar que la aplicación de programas que incorporan este tipo de ámbitos de acción socioeducativos responde a una tipología definida en cinco aspectos por Úcar (1995), citado por Samorra, Vázquez y Colom (1998, p. 154): el grupo destinatario, el objetivo prioritario, el ámbito en que se desarrolla, las actividades y el tiempo en que se desarrolla la actividad.

4.1.2 El rol del administrador de la educación no formal en espacios museísticos

Un aspecto clave a detallar es la figura de la persona profesional del campo de la administración de la educación no formal. Para esto, es importante destacar que, a nivel de la región latinoamericana, este profesional posee diferentes denominaciones donde existen puntos de encuentro en el quehacer profesional. A partir de comprender la educación no formal como un campo alternativo para la adquisición de aprendizajes, el Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay (MEC) (2011) establece que a esta característica le sobreviene cuestionarse el “qué y cómo hacer”, aspectos que deben ser resueltos por los profesionales de esta disciplina, siendo así una de las primeras características, de este tipo de educadores, la autonomía para la elección de “qué enseñar, a quiénes, en qué contexto y mirando el horizonte hacia el que pretende avanzar” (MEC, 2011, p. 9).

Una segunda proposición se encuentra en Luján (2010), quien habla específicamente de la administración de la educación no formal. Este autor demarca que existen dos dimensiones para “comprender integralmente el quehacer de la educación no formal” (p. 107), las cuales las define como la dimensión administrativa y la dimensión socioeducativa.

En este sentido, una de las características de esta disciplina es que se parte de la administración general para comprender las acciones necesarias, las cuales son la planificación, la organización y ejecución, el monitoreo y seguimiento, y la evaluación (Luján, 2010, p. 107). Es así que tanto la dimensión administrativa como la socioeducativa van a contener las acciones antes mencionadas, diferenciándose en que la dimensión administrativa contempla los requerimientos logísticos para la ejecución de los procesos

educativos, mientras que la dimensión pedagógica evidencia las propuestas pedagógicas para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje (Luján, 2010, pp. 107-116).

Por tanto, el rol del profesional de la administración de la educación no formal se entiende, para efectos de la presente investigación, como: aquella persona que cuenta con un principio de autonomía en su accionar, la cual debe saber planificar, organizar y ejecutar, generar procesos de monitoreo y saber evaluar, aplicando estas nociones tanto al nivel administrativo como al pedagógico. Se debe tener claro que “la administración que requiere la educación no formal es una con características específicas definidas por el tipo de planes, programas y proyectos socioeducativos, esencialmente por los contextos socioculturales y económicos de las poblaciones que atiende” (Luján, 2010, p. 107).

Al fijar la discusión en el contexto museístico, Alderoqui y Pedersoli (2011) comentan que la programación educativa y cultural de un museo se encuentra ligada a los recursos humanos y económicos con los que cuenta la entidad o institución. En este sentido estas autoras mencionan que “de lo que se trata es de diseñar, organizar y planificar, a la medida de cada museo, las acciones necesarias para implementar diversos proyectos y actividades educativas” (p. 176).

A partir de la propuesta del modo de trabajo dentro de un museo que estipulan Alderoqui y Pedersoli (2011) se puede ligar con lo expuesto por Luján (2010), ya que desde ambas posiciones se enmarca a la persona profesional de la educación no formal como una figura que logra generar procesos de planificación administrativo-pedagógica; así mismo, aplicando el principio de autonomía, propuesto por el MEC (2011), dentro de un museo, se

encuentra que el profesional puede generar acciones, libres y competentes, para la creación de acciones educativas.

4.2 Educación en museos

El concepto “educación” tuvo, por primera vez, su inserción en el contexto museístico entre los años de 1969 y 1979, momento en el cual el ICOM modificó su definición original al agregar ese término, lo que da como resultado que,

El museo es una institución sin fines de lucro abierta al público y al servicio de la sociedad, que adquiere, conserva, investiga, comunica y exhibe, con el propósito de educación y deleite, los testimonios materiales del hombre y el medio. (Alderoqui y Pedersoli, 2011, p. 30).

Por otro lado, durante la 22^a Asamblea General en Viena (Austria) el 24 de agosto de 2007, se elaboró la definición que actualmente se mantiene vigente. Esta versa de la siguiente forma,

un museo es una institución sin fines lucrativos, permanente, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y expone el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y su medio ambiente con fines de educación, estudio y recreo. (ICOM, 2020, párr. 7).

A partir de esta nueva concepción de la institución, se observa cómo la educación dentro de los museos parece ser el eje conductor por el cual se pretende transformar el objeto

de conocimiento (el bien patrimonial, tangible o intangible), de “...un saber disciplinar en saber a ser enseñado” (Alderoqui, 2006, p. 32).

Esto involucra un cambio en la forma en la cual se percibe el objeto de colección. Ya no es simplemente un elemento material o inmaterial que representa a un individuo o cultura, es ahora un elemento de transformación educativa, inserto en una dinámica de apropiación lúdica.

Esta transformación llevó a la discusión de la relevancia educativa del objeto frente a su relevancia científica, con la argumentación que este es ante todo “un medio para la experimentación científica (...) que no se descontextualiza al ser objeto de conocimiento” (Coll, 2014, p. 55).

Frente a la transformación del objeto, se encuentra también el debate entre cuáles son los alcances educativos y el rol de la educación dentro del museo. Este cuestionamiento no puede ser contestado de la misma forma para cada uno de los museos que existen en el mundo, debido a la diferencia en cuanto a espacio, presupuesto, capacidad de acción social y cultural e interés pedagógico, por lo que el alcance y rol de la educación mantienen aún un horizonte difuso. Para Alderoqui y Pedersoli (2011) estas diferencias se deben también a que el trabajo educativo inserto en un museo no se comprende igual para todos.

Discutir el trabajo de los educadores que pertenecen a las instituciones museísticas coloca el debate sobre la labor interna de estos sujetos. Usualmente se comprende la educación dentro de los museos como proyectos dirigidos por un departamento articulado, que posee los programas y las herramientas necesarias para llevar a cabo su labor lúdico-pedagógico, aunque en la realidad no sucede así. Los educadores comprenden su trabajo de

distintas formas: desde ser guías de museo, pensarse como estrategias de mercadeo, hasta pensarse como puntos de encuentro entre la investigación y la práctica de las experiencias lúdicas y cognitivas que los visitantes experimentan al observar una exposición o participar de un taller (Alderoqui y Pedersoli, 2011).

En la actualidad, la educación en los museos parte de una matriz contemporánea que propone tres esferas de acción que precisan el lugar del educador en su práctica pedagógica: el ser guía de sala, lo que involucra que son parte del sistema interpretativo del museo, trabajar en la coordinación de programas y los departamentos educativos donde se implementa una labor articulada con los demás profesionales de la institución y encargarse de lo que se conoce como curaduría educativa, aquí el trabajo del educador es adentrarse en el desarrollo de las exposiciones (Alderoqui y Pedersoli, 2011).

Por último, es importante destacar qué durante la Asamblea General Extraordinaria del 7 de septiembre de 2019, en el Centro Internacional de Conferencias de Kioto en Japón, se propuso una nueva definición de Museo. A pesar de que se pospuso la votación, es de vital importancia comprender la necesidad de proponer una significación de museo que sea coherente con los nuevos retos a los que se enfrenta esta institución en la actualidad. Esta definición versa de la siguiente manera,

Los museos son espacios democratizadores, inclusivos y polifónicos para el diálogo crítico sobre los pasados y los futuros. Reconociendo y abordando los conflictos y desafíos del presente, custodian artefactos y especímenes para la sociedad, salvaguardan memorias diversas para las generaciones futuras, y garantizan la igualdad de derechos y la igualdad de

acceso al patrimonio para todos los pueblos. Los museos no tienen ánimo de lucro. Son participativos y transparentes, y trabajan en colaboración activa con y para diversas comunidades a fin de coleccionar, preservar, investigar, interpretar, exponer, y ampliar las comprensiones del mundo, con el propósito de contribuir a la dignidad humana y a la justicia social, a la igualdad mundial y al bienestar planetario. (ICOM, 2020, párr. 4).

4.2.1 La animación sociocultural inserta en el espacio educativo museístico

En apartados anteriores se definió cómo la animación sociocultural se ha construido como un eje transversal de estudio dentro de la educación no formal, lo que permitió que esta se propusiera como un mecanismo socioeducativo que pretende lograr la transformación del sujeto a través del trabajo en colectividad, la intercomunicación entre pares y el fomento de su expresión.

Al centrarnos en estos tres elementos primarios que delimitan el accionar de la animación sociocultural, se observa cómo estos conceptos construyen una relación que permite articular un vínculo con el trabajo que se realiza a lo interno de los departamentos educativos en los museos. Como se mencionó en el apartado anterior, la labor educativa en el ámbito museístico se ha construido bajo tres esferas de acción: la curaduría educativa, la administración y aplicación de programas pedagógicos y el trabajo como guías de museos.

Estos tres ejes se construyen socialmente, ya que dependen no solo del trabajo de los equipos que conforman a cada museo, sino también a los visitantes o participantes de las

acciones lúdicas y pedagógicas que se proponen dentro de estos espacios. Alderoqui y Pedersoli (2011) mencionan que, debido a este ligamen social, los intereses y los valores de cada individuo son tomados en cuenta en el proceso de aprendizaje, por lo que “la labor museística ha cambiado al abandonar su posición de transmisores unilaterales a constructores de conocimientos” (p. 59) y, claramente, de procesos socioeducativos.

Otras definiciones de la animación sociocultural acercan cada vez más a delimitar el trabajo conjunto de estas dos aproximaciones, donde parece ser que el trabajo que articulan los espacios educativos en los museos responde directamente a las consideraciones teóricas de esta. Las proposiciones utilizadas por Torres (2007), en su texto recopilatorio *La educación no formal y diferenciada. Fundamentos didácticos y organizativos*, remiten directamente a esta asociación. Autores como Ander-Egg (1986) y Cembranos (1992) citados en ese documento, hacen alusión a referentes cercanos a la labor interna del museo. El primero señala la animación sociocultural como “un conjunto de técnicas sociales basadas en una pedagogía participativa, cuya finalidad es la de promover prácticas y actividades de carácter voluntario, con la participación activa de la gente” (p. 46), mientras que el segundo indica que esta “es como el proceso orientado a la organización de las personas para llevar a cabo proyectos e iniciativas desde la cultura y para el desarrollo social” (p. 46).

Bajo las consideraciones teóricas anteriores, se comprende el ligamen de la animación sociocultural y la práctica educativa en los museos como dos escenarios que se conciben como espacios educativos y culturales que flexibilizan la producción de experiencias pedagógicas, construidas a partir de una vivencia participativa, creativa e innovadora.

4.3 Modelos de gestión

4.3.1 Definición de gestión

El concepto de gestión hace referencia a la acción, o acciones, que lleva a cabo un individuo, un grupo de personas o una organización, con el propósito de conseguir un determinado objetivo o para administrar o dirigir una empresa. A partir de esta definición, la gestión se comprende a través de la conjugación de una serie de acciones planificadas, guiadas por metas u objetivos específicos dirigidos a implementar procesos de trabajo en espacios de tipo organizativo.

Puede definirse también “como el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo; es la acción principal de la administración y eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar” (Mejía, 2010, p. 55). Por otro lado, señala Lujan (2015), “es una actividad administrativa participativa para tomar en cuenta, toda la capacidad instalada, las potencialidades y las condiciones del contexto sociocultural y económico, las coyunturas políticas y los antecedentes históricos de la organización, sus trayectorias y proyecciones” (p. 125-126).

Desde una perspectiva más amplia del concepto, la gestión posee tres campos de aplicación y significación importantes a destacar: el primero de ellos hace referencia a la acción misma (discutido anteriormente), donde las personas buscan cumplir una serie de objetivos para lograr algo. La segunda aplicación se encuentra referida a la investigación comprendida como el proceso sistemático en el cual investigar la gestión “es distinguir las pautas y los procesos de acción de los sujetos, a través de su descripción, de su análisis crítico

y de su interpretación, apoyados en teorías, hipótesis y supuestos” (Mejía, 2010, p. 56). Por último, el tercer campo de aplicación involucra los conceptos de innovación y desarrollo, donde se propone generar nuevas formas de gestión para que los procesos sean más eficientes y eficaces.

4.3.2 Gestión de programas y proyectos

Se entiende que un programa es un conjunto de proyectos que comparten una finalidad o meta común, esto hace que el programa se construya con una duración en el tiempo mayor o indefinible, ya que las decisiones que se van tomando durante la consecución de las acciones de los proyectos determina la durabilidad del programa. Esto implica que el programa se comprenda como una estructura que integra de manera coordinada y ordenada una serie de acciones, que pueden ir desde servicios, proyectos o iniciativas, las cuales persiguen esa meta común para dar respuesta a una necesidad o problema (Wallace, 2014; Gavilán, Massa, Guezuraga, Bergara y López-Arostegui, 2010).

Un proyecto es un “proceso de acciones que responden a una idea de intervención planificada, busca el cumplimiento de objetivos en un plazo de tiempo determinado, los objetivos y acciones se direccionan a la solución de una necesidad o un problema” (Gavilán, Massa, Guezuraga, Bergara y López-Arostegui, 2010, p. 9), este problema o necesidad puede estar contenido dentro del problema mayor del programa al cual pertenece el proyecto.

En algunos casos, los programas y proyectos sociales se elaboran como estrategias de acción que pertenecen a una política social, por lo que se puede establecer una jerarquía,

donde la política social se encuentra en la punta de la pirámide, de la que se puede depender más de un programa (lo que ubica a los programas en un nivel intermedio de la pirámide) y de cada programa depende una serie de proyectos elaborados para dar solución a necesidades o problemas sociales que busca solventar la política social, es decir, los proyectos se encuentran en la base de esta pirámide de relaciones (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 1998).

Para el caso específico de este proyecto de investigación, se atiende lo pertinente a programas institucionales de la Universidad de Costa Rica, los cuales se definen como espacios interdisciplinarios que poseen un tema o temática de interés, con el objetivo del mejoramiento de la calidad de vida de las personas del país. Tienen como base el trabajo colaborativo y complementario, con la finalidad de aprovechar recursos institucionales y fortalecer la incidencia y el liderazgo de la Universidad de Costa Rica.

Los programas desarrollados en esta institución de educación superior poseen un enfoque macrotématico y promueven la ejecución de amplios estudios y los encuentros entre los profesionales de distintas disciplinas para hacer balances de situaciones. También dentro de estos programas se plantea la realización de proyectos con abordajes integrales con miras a la intervención de diferentes contextos (UCR, 2019). Los programas institucionales de la Universidad de Costa Rica se desarrollan en los campos: educación, gestión del riesgo, discapacidad, comunicación, acción social y salud.

4.3.3 Fases o etapas

Para la definición de las fases de un programa y proyecto, se toma la propuesta de Gavilán, Massa, Guezuraga, Bergara y López-Arostegui (2010), la cual se compone de cinco etapas, con un proceso de evaluación y seguimiento transversal a todas las fases.

4.3.3.1 Fase inicial

Esta fase corresponde a la identificación de la idea o necesidad. Se realiza un análisis de la realidad social, por lo que se incluye la identificación de expectativas y demandas del grupo, se definen las necesidades y problemas. Se identifican los recursos con los que se cuenta, y se priorizan las alternativas innovadoras para la solución a los problemas y necesidades.

4.3.3.2 Fase de diseño

Este segundo momento corresponde a la elaboración del programa o proyecto; aquí se definen objetivos, la población participante, se estipula el plan de acción, se señalan los recursos que se necesitan, se define el plan de evaluación.

4.3.3.3 Fase de puesta en marcha

Esta fase corresponde a la comunicación con las partes interesadas sobre las decisiones tomadas en la fase anterior; aquí se busca la captación de personas beneficiarias del programa o proyecto y el obtener recursos para la ejecución de las acciones planificadas.

4.3.3.4 Fase de ejecución

Esta fase corresponde a la ejecución de las acciones que se planificaron en la fase de diseño. También se lleva a cabo la evaluación, reajustes y cambios necesarios para dar respuesta a los objetivos planteados.

4.3.3.5 Fase de ajuste o finalización del proyecto

Esta fase posee una característica dual, ya que puede corresponder a un momento de ajuste de las acciones cuando las necesidades o problemas no se han logrado solventar o, si se ha logrado dar solución a los objetivos planteados, esta fase responde al momento de finalización del proyecto o programa.

4.3.3.6 Elementos transversales

En la fase inicial se realiza una evaluación ex-ante, para valorar y decidir realizar o no el programa o proyecto.

En la fase de diseño, se ejecuta una evaluación del diseño del proyecto y análisis de viabilidad y sostenibilidad para tomar la decisión de poner en marcha el proyecto.

Durante el desarrollo de la fase de puesta en marcha y en la fase de ejecución se desarrollan las estrategias de evaluación y seguimiento, esto con el fin de contrastar la ejecución con lo planteado, para aplicar medidas correctoras si es necesario; es decir, tomar decisiones sobre el desarrollo de las acciones.

En la última fase corresponde a una evaluación ex-post, para la generación de un informe final donde se exponen aprendizajes de la intervención, así mismo se aplica una evaluación final para dar orientaciones sobre acciones futuras.

4.3.4 Gestión educativa

La gestión aplicada al campo de la educación involucra directamente todos los procesos llevados a cabo dentro de una institución u organización dedicada al desarrollo de la enseñanza (sea procesos formales o no formales). Esta suele comprenderse a partir de tres esferas o categorías de acuerdo a los niveles en los cuales se ubique en el sistema estudiado: la institucional, la escolar, y la pedagógica. Bajo estos criterios, Mejía (2010) propone que “la cristalización de las acciones en los distintos niveles de gestión perfila un modelo de gestión educativa; se apuesta a enfocar su organización, su funcionamiento y sus prácticas y sus relaciones hacia una perspectiva gestora de resultados educativos” (p. 57).

La esfera institucional se refiere, directamente, a la gestión administrativa y organizativa, orientada a la planificación de los procesos internos y externos de la institución. La gestión institucional, por lo tanto, “es un proceso que ayuda a una buena conducción de los proyectos y del conjunto de acciones relacionadas entre sí, que emprenden las administraciones para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica” (Mejía, 2010, p. 59).

La esfera escolar, si bien es cierto no compete a este proyecto de investigación, alude a las tareas realizadas por todos los actores que son parte de la comunidad educativa como los directores, los estudiantes, los docentes, los familiares, etc.

Por último, la esfera o gestión pedagógica se define como el “quehacer coordinado de acciones y de recursos para potenciar el proceso pedagógico y didáctico que realizan los profesores en colectivo, para direccionar su práctica al cumplimiento de los propósitos educativos” (Mejía, 2010, p. 62). En la dinámica de intercambio educativo, la gestión pedagógica determina el éxito de todos los procesos de aprendizaje en el aula (desde una visión de la educación formal).

4.3.5 Gestión de museos

Resulta pertinente mencionar los aspectos que giran en torno a la gestión de las instituciones museísticas. En este sentido, se encuentra en Edson (2006) aspectos que dan muestra de las distintas partes que se deben gestionar para el funcionamiento de un museo. Este autor indica que cada museo debe ajustarse “a la estructura “gubernamental” (institucional) del órgano rector, donde el factor primordial a seguir son las normas, reglas y procedimientos que le incumben a la práctica museística actual” (p. 133); en la medida en que se tenga presente que la gestión dentro de espacios museísticos debe “dirigir, controlar, organizar y planificar las funciones del museo” (Gilabert, 2011, p. 153).

En primera instancia, el funcionamiento orgánico parte de una estructuración de puestos que equivalen al equipo de trabajo de toda institución museística, en donde el

administrador o director general es quien posee el cargo de mayor relevancia, pues esta persona “prend les décisions capitales concernant l’organisation du musée, les services qu’il fournit et le public auquel il s’adresse” (Edson, 2006, p 133); no obstante, la estructura del equipo de trabajo varía según las posibilidades de cada museo, independientemente, se debe crear un equipo de trabajo que vele por el cumplimiento de los objetivos.

Aunado a esto, se debe comprender que la gestión de museos posee dos variantes que van a determinar su funcionamiento: la gestión administrativa y la gestión económica–financiera (Gilabert, 2011). Donde la segunda variante es determinante para la existencia y funcionamiento del museo, pues de la adecuada planificación económica va a depender la existencia de fondos para la realización de las actividades.

Ahora bien, para la gestión financiera, administrativa y todos aquellos procesos pertinentes a la generación de actividades dirigidas al público, el museo debe procurar que sus acciones estén guiadas según las normativas que le rigen su accionar; por lo que, el seguir estos lineamientos rectores determinan las maneras de gestión de la institución museística, con lo que se entra en este factor en el campo de la ética del ejercicio profesional, es decir, que “l’interaction à l’intérieur et à l’extérieur de l’organisation et la façon dont le musée gère ses activités témoignent de sa responsabilité éthique” (Edson, 2006, p. 143).

Así, para no incurrir en faltas, la planificación se muestra como una estrategia de gestión idónea, la cual debe presentar un carácter holístico dentro del museo, ya que esta estrategia “permet au musée d’évaluer, de redéfinir et de remplir sa mission, ses programmes et ses expositions et de servir le public” (Edson, 2006, p. 144); es decir, la planificación se

alinea con la eficacia de todos los procesos de gestión administrativa que se desarrollan dentro de un museo.

4.4 Modelos pedagógicos

Los procesos educativos, a lo largo de la historia, han sido constituidos a partir de la delimitación de “sistemas” pedagógicos que han permitido la implementación procedimental y estratégica de la enseñanza en los espacios formativos formales. Estos “sistemas” han sido comprendidos como modelos que buscan guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, partiendo de la constitución de paradigmas educativos.

Para Ortiz (2013) un modelo pedagógico parte de una construcción epistémica y formal, producto de un fundamento social, político e ideológico que determina los procedimientos de enseñanza en un contexto y periodo determinado. Estos suelen ser entendidos también como procesos educativos que buscan la formación del individuo a partir de una práctica pedagógica, un programa o un perfil institucionalizado (p. 70).

Otros autores como Floréz (1994), citado por Pinto y Castro (2008), definen los modelos pedagógicos como,

Formas particulares de interrelación entre los parámetros pedagógicos.

El sentido de parámetros pedagógicos es, en el concepto de este autor, el trasfondo de explicaciones acerca de una concepción del ser humano específica y de una idea claramente determinada de la sociedad. De igual

manera este enfatiza la necesidad de la aplicación de un análisis riguroso con métodos sistemáticos en el estudio de los modelos pedagógicos. (p. 2).

A partir de estas concepciones globales de la manera de comprender los modelos pedagógicos, se presenta una revisión de los modelos principales que han permeado el accionar socioeducativo de nuestro contexto social.

4.4.1 Modelo tradicional

El modelo de enseñanza tradicional proveniente de la tradición académica occidental, fue influenciado por la filosofía griega, así como la escolástica medieval y el desarrollo de la filosofía moderna. Este partió de un modelo basado en la enseñanza de contenidos, donde la formación del estudiante parte de una enseñanza disciplinar. La relación profesor–alumno es meramente vertical, poco reflexiva y basada en una jerarquía del conocimiento (poder). La forma en la cual se transfiere el conocimiento parte de la transmisión de los contenidos a partir de la clase magistral, donde el estudiante recibe los insumos ya establecidos y el aprendizaje se basa en la memorización, la repetición y la ejercitación (Pinto y Castro, 2007).

Floréz (1994), citado por Pinto y Castro (2008), menciona que “en este modelo, el método y el contenido en cierta forma se confunden en la imitación y emulación del buen ejemplo, del ideal propuesto como patrón y cuya encarnación más próxima se manifiesta en el maestro” (p. 4). En este sentido, ha sido etiquetado como enciclopedista, como menciona Canfux (1996), citada por Pinto y Castro (2008),

El contenido de la enseñanza consiste en un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas que se transmiten a los alumnos como verdades acabadas; generalmente, estos contenidos están disociados de la experiencia de los alumnos y de las realidades sociales. (p. 3).

4.4.2 Modelo conductista

El llamado modelo conductista fue influenciado por la tradición del modelo tradicionalista. Este surge en el siglo XIX como una teoría de aprendizaje que se desarrolló paralelamente al auge del capitalismo y su creciente racionalización y planeación económica, bajo una construcción donde se proponía el moldear meticulosamente la conducta productiva del individuo (Pinto y Castro, 2008, p. 4). Ha sido catalogado como un modelo de corte positivista, ya que el estudio y análisis de la conducta como objeto de aprendizaje parte de una estructura rígida y reglamentada por el control y la observación.

Este esquema de aprendizaje parte de un proceso educativo que busca moldear las conductas de los individuos, de forma adecuada y técnica para así cumplir con una estandarización absoluta de los componentes educativos. Desde esta perspectiva, el profesor es el elemento activo de la dinámica dentro del aula, se encarga de ejecutar procesos ya preestablecidos o programados. A la par de esto se encuentra al estudiante, elemento pasivo y reproductor de conocimientos, “lo que se manifiesta en su falta de iniciativa, pobreza de intereses, inseguridad y rigidez. Para él aprender es algo ajeno, obligatorio, por cuanto no se implica en éste como persona (Ortiz, 2013, p. 19).

Al partir de un proceso de análisis, control y dirección de la conducta, este modelo se acerca a lo que se comprende como una enseñanza programada. Esta se fundamenta en los principios teóricos que postulan Pinto y Castro (2008, p. 5):

- Se puede aprender una conducta por un sistema organizado de prácticas o repeticiones reforzadas adecuadamente.
- El aprendizaje tiene un carácter activo por medio del cual se manipulan elementos del medio ambiente para provocar una conducta que ha sido programada.
- La exposición y secuencia de un proceso de aprendizaje complejo están fundamentadas en los diferentes niveles de complejidad de una conducta.
- La programación de las conductas del estudiante es de suma importancia de modo que la organización del contenido, la secuencia del aprendizaje y el control de estímulos, antecedentes y consecuentes, hagan posible la emisión de la conducta deseada.

4.4.3 Modelo romántico, naturalista o experiencial

Este modelo encuentra sus raíces en el movimiento artístico–intelectual conocido como Romanticismo, nacido hacia finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX. Definido desde una aproximación ideológica, el Romanticismo se presentó como una crítica y rechazo a los cambios acaecidos a partir del desarrollo industrial producto de la Primera Revolución Industrial, el fallido desenlace de la Revolución Francesa, la preeminente

discusión de las ideas ilustradas y, consecuentemente, su influencia en el movimiento del Neoclasicismo. El Romanticismo buscó una exaltación de la naturaleza, del sentimiento y las emociones, así como la apuesta hacia la fuerza creadora del ser humano. Este movimiento, bajo su desprecio por la realidad social de la época y las nuevas propuestas de la clase burguesa, fungió como un nuevo mecanismo ideológico que pretendió reivindicar el papel del hombre desde su relación con la naturaleza y el abandono de la razón.

A partir de lo mencionado, el modelo pedagógico romántico, naturalista o experimental se centró en la reivindicación autogestionaria de los procesos de enseñanza, fundamentado en la teoría de la educación del Naturalismo, donde el aprendizaje mediante la experiencia vivencial del medio ambiente determina los procesos educativos. Aquí, las ideas filosóficas y pedagógicas de Rousseau en su texto *Emilio o de la Educación* y las propuestas de pedagogía no directiva implementadas por Neill en la escuela de Summerhill (Gómez y Polaina, 2008) establecen que, para este modelo, el desarrollo natural del niño a partir de su experiencia interior es el núcleo de la educación.

Por otro lado, como señalan Méndez, Villalobos, D'Aton, Cartín y Piedra (2012), “los fines de este modelo son la preparación y adaptación del alumno al medio ambiente en el aquí y en el ahora, de manera que tenga herramientas para afrontar las necesidades de la existencia” (p. 24). Aquí la educación es observada como un proceso espontáneo y pragmático, donde los métodos utilizados se adaptan de forma natural al individuo receptor de estos. Esta visión experiencial de la educación se caracterizaría por los siguientes postulados (Méndez, Villalobos, D'Aton, Cartín y Piedra, 2012, p. 26):

1. No se adquiere de forma pasiva, ni a través de los sentidos, ni por medio de la comunicación, sino que es construido activamente por el sujeto cognoscente.
2. Es adaptativo y está sujeto a los ajustes que considere cada individuo.
3. Sirve para la organización del mundo experiencial del sujeto.
4. Es el producto de una exigencia de socialidad.
5. Se construye a partir del campo experiencial de cada individuo.

4.4.4 Modelo cognoscitivista o desarrollista

Este modelo encuentra, principalmente, su fundamentación epistémica y pedagógica en los postulados de John Dewey y la Psicología Genética de Jean Piaget. La educación se plantea como un sistema secuencial y progresivo al cual cada individuo puede acceder, donde las condiciones y necesidades particulares de cada ser determinan la meta educativa (Gómez y Polaina, 2008).

Este modelo, observado desde el sistema educativo, dicta que el papel del docente debe dirigirse a comprender que su labor estará determinada por el desarrollo y el proceso cognitivo de cada uno de sus alumnos. Por esto, el docente “debe orientar a los estudiantes a desarrollar aprendizajes por recepción significativa y a participar en actividades exploratorias, que puedan ser usadas posteriormente en formas de pensar independiente” (Pinto y Castro, 2008, p. 6). El docente se convierte en un facilitador que busca crear experiencias educativas estimulantes que generen en el individuo un desarrollo de su estructura cognitiva,

brindándole un rol activo en sus procesos de adquisición del conocimiento. Como postula Floréz (1994) citado por Gómez y Polaina (2008), el facilitador o docente

Debe orientar a los estudiantes hacia el desarrollo de aprendizajes por recepción significativa, y hacia la participación en actividades exploratorias que puedan ser usadas posteriormente en formas de pensar independiente, de modo que lo que se evalúa no es el resultado del proceso de aprendizaje en términos de comportamientos logrados y demostrados, sino los indicadores cualitativos que permiten inferir acerca de la evolución de las estructuras de conocimiento y los procesos mentales que las generan. (pp. 64-65).

4.4.5 Modelo constructivista

Este modelo se fundamenta en la noción de que la capacidad cognitiva del sujeto prioriza la construcción del conocimiento mediante la praxis. Es decir, existe una prioridad intrínseca donde la relación entre el que conoce y el objeto conocido (Méndez, Villalobos, D’Aton, Cartín y Piedra, 2012), toma preferencia en el proceso de aprendizaje. Se plantea, por lo tanto, que el proceso formativo de una persona sucede por etapas o niveles, lo que sería “un principio explicativo del proceso de formación y desarrollo del conocimiento humano, y de su aprendizaje” (Ortiz, 2013, p. 24).

El constructivismo, como teoría y modelo de aprendizaje, surge principalmente de dos propuestas específicas: *la teoría cognitiva o evolutiva* de Jean Piaget y lo que se entiende como *el aprendizaje social* de Lev Vygotsky. El primero postula que, mediante la maduración

biológica del individuo, se van desarrollando estructuras cognitivas cada vez más complejas, lo que impulsa una mayor interacción del individuo con la naturaleza, lo que provoca de esta forma la adquisición de conocimientos y, por ende, el desarrollo de procesos de aprendizaje. Bajo estos criterios, Piaget formula tres procesos consecutivos en el desarrollo cognitivo de la persona (Ortiz, 2015, p. 98):

- a) Asimilación: se refiere al contacto que el individuo tiene con los objetos del mundo a su alrededor, de cuyas características la persona se apropia en su proceso de aprendizaje.
- b) Acomodación: se refiere a lo que sucede con los aspectos asimilados, es decir, aquellos elementos integrados en la red cognitiva del sujeto, que contribuyen a la construcción de nuevas estructuras de pensamientos e ideas; estos a su vez, favorecen una mejor adaptación al medio.
- c) Equilibrio: luego de la integración, se da este proceso en el cual el individuo utiliza lo que aprendió para desempeñarse mejor en el medio.

La teoría sobre el aprendizaje social propuesta por Vygotsky, parte de que el aprendizaje se logra mediante la interacción del individuo con el medio, lo que estimula que la persona aprenda quién es a partir de la asimilación y creación de símbolos, producto de una complejización de los procesos cognitivos. Es aquí donde plantea la llamada *zona de desarrollo próximo*, la cual se comprende como

la distancia entre lo que una persona puede aprender por sí misma y lo que podría aprender con la ayuda de un experto en el tema... es donde se

produce el aprendizaje de nuevas habilidades, que el ser humano pone a prueba en diferentes contextos. (Ortiz, 2015, p. 99).

4.5 Modelos didácticos

Se comprenden los modelos didácticos como esquemas que contemplan todas las acciones, técnicas y medios que se utilizan para los procesos de enseñanza-aprendizaje (Mayorga y Madrid, 2010). En un sentido amplio, estos modelos son estructuras sistémicas donde se presentan objetivos didácticos, contenidos, medios (o recursos), relaciones de comunicación, organización y mecanismos de evaluación (Gimeno, 1981). A continuación, se observa la revisión de las propuestas de modelos didácticos realizadas por García (2000) y Venegas (2013), pues se considera que estas propuestas brindan un acercamiento global a los modelos didácticos más utilizados en la sociedad occidental.

4.5.1 Clasificación de modelos didácticos de Francisco García (2000)

Para efectuar la clasificación de los modelos didácticos, el autor parte de la definición conceptual de lo que comprende por modelo didáctico. A lo que categoriza como una “herramienta intelectual para abordar los problemas educativos, ayudándonos a establecer el necesario vínculo entre el análisis teórico y la intervención práctica” (García, 2000, párr. 1). Este autor presenta cuatro modelos didácticos, a saber:

1. Modelo didáctico tradicional.

2. Modelo didáctico tecnológico.
3. Modelo didáctico espontaneísta.
4. Modelo didáctico alternativo (Modelo de investigación en la escuela).

4.5.1.1 Modelo didáctico tradicional

- *¿Para qué se enseña?* Para proporcionar información pertinente de la cultura. Existe una obsesión con los contenidos.
- *¿Qué se enseña?* Se brinda una síntesis de los saberes disciplinares, mientras que se enfatiza en la información de carácter conceptual.
- *¿Cuál es el lugar de los intereses y las ideas de los estudiantes?* No se toman en cuenta ni sus intereses ni sus ideas.
- *¿Cómo se enseña?* Por medio de la transmisión del docente (quien tiene el rol activo). Las actividades didácticas son exposiciones del docente, apoyo de libros de texto y ejercicios de repaso. Los estudiantes se limitan a la escucha activa y a la reproducción de los contenidos en los exámenes. El docente debe explicar y mantener el orden de la clase.
- *¿Cómo se evalúa?* Se realizan exámenes, en los que se deben exponer los contenidos expuestos por el docente. Se enfoca en el producto.

4.5.1.2 Modelo didáctico tecnológico

- *¿Para qué se enseña?* Se busca la formación “moderna” y “eficaz”, por lo que se enfoca en los objetivos y el cumplimiento de estos. Se trabaja con la guía de una programación detallada.
- *¿Qué se enseña?* Se brindan saberes disciplinares actualizados y algunos conocimientos de otras áreas. Los contenidos son preparados por expertos y el docente los facilita. Se le da importancia tanto a lo conceptual como a las destrezas.
- *¿Cuál es el lugar de los intereses y las ideas de los estudiantes?* No se toman en cuenta sus intereses. Algunas ideas se toman en cuenta para mostrarlas como errores que se deben corregir con los conocimientos que el docente facilita.
- *¿Cómo se enseña?* Con actividades como la exposición por parte del docente y prácticas que buscan el descubrimiento, por lo que los estudiantes realizan actividades programadas.
- *¿Cómo se evalúa?* Por medio de la medición de los aprendizajes, con la utilización de test y ejercicios específicos, en algunos casos se mide el proceso con pruebas iniciales y finales.

4.5.1.3 Modelo didáctico espontaneísta

- *¿Para qué se enseña?* Para introducir a los estudiantes a la realidad inmediata, por lo que se le da importancia al factor ideológico de la sociedad.
- *¿Qué se enseña?* Se brindan contenidos pertinentes para la realidad inmediata y se le da importancia a las destrezas y habilidades.
- *¿Cuál es el lugar de los intereses y las ideas de los estudiantes?* Los intereses inmediatos son atendidos; sin embargo, las ideas no se toman en cuenta.
- *¿Cómo se enseña?* Mediante una metodología basada en el descubrimiento espontáneo por parte de los estudiantes, quienes tienen un papel central y protagonista, para lo cual estos realizan múltiples actividades. El docente no es directivo, sino que coordina la dinámica de la clase, desde una posición de líder social y afectivo.
- *¿Cómo se evalúa?* Se centra en las destrezas y en las actitudes. Se interesa por el proceso, para lo cual se utiliza la observación directiva y el análisis de trabajos de estudiantes (actividades grupales).

4.5.1.4 Modelo didáctico alternativo (Modelo de investigación en la escuela)

- *¿Para qué se enseña?* Para el enriquecimiento progresivo del conocimiento. Se busca que los estudiantes obtengan modelos complejos de la realidad social.
- *¿Qué se enseña?* Un conocimiento que integra diversos referentes (disciplinarios, cotidianos, problemáticas sociales y ambientales,

conocimientos metadisciplinarios). Se utiliza la “hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento” para el acercamiento del conocimiento y los estudiantes.

- *¿Cuál es el lugar de los intereses y las ideas de los estudiantes?* Se tienen en cuenta los intereses y las ideas de los estudiantes para la construcción del conocimiento.
- *¿Cómo se enseña?* Se utiliza la metodología de la “investigación (escolar) del alumno”, para lo cual se trabaja con la resolución de problemas y se intercalan actividades que sirvan para la comprensión de los problemas. Los estudiantes tienen un papel activo como constructores de su conocimiento; a su vez, el docente tiene un papel activo como coordinador de los procesos y también posee el rol de “investigador en el aula”.
- *¿Cómo se evalúa?* Se centra en el seguimiento de la evolución del conocimiento de los estudiantes, de la actuación del docente y del desarrollo del proyecto educativo. Utiliza instrumentos de seguimiento, como las producciones de los estudiantes, diarios de campo, observaciones y otras. Es sistemática en la comprensión de los procesos, y reformula los procesos a partir de los resultados que van obteniendo.

4.5.2 Clasificación de modelos didácticos de Cristian Venegas (2013)

La clasificación que realiza Cristian Venegas (2013) parte de una conceptualización de la didáctica como disciplina, la cual comprende un objeto de estudio complejo, integrado por tres factores: a) los procesos de enseñanza, b) procesos de enseñanza-aprendizaje y c) procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje. Asimismo, para Venegas (2013), quien retoma el planteamiento de Contreras (1994), la didáctica “es una disciplina reflexiva y fundamentada, en la cual confluyen sujetos que aprenden y enseñan bajo una carga ideológica y política que aceptan o ignoran” (p. 70); la didáctica se plantea como un área donde la reflexión se encuentra en la base del ejercicio, sitio en el que, a su vez, se integran las ideologías y posicionamientos políticos de quienes ponen en ejercicio dicha disciplina.

Con esto, el autor establece que la didáctica se comprende como “una disciplina con una construcción histórica, social, teórica, territorializada, política e ideológica” (Venegas, 2013, p. 70), es decir, que dicha disciplina se caracteriza por estar contextualizada y particularizada, para responder a las necesidades didácticas en los sitios en los que se va a poner en ejercicio.

De esta manera, Venegas (2013, p. 70) establece la existencia de dos dimensiones que engloban los distintos modelos didácticos, a saber:

1. La *dimensión exclusora*: en esta dimensión se encuentran aquellos modelos que buscan la reproducción de las igualdades y las desigualdades, tanto educativas como sociales.

2. La *dimensión transformadora*: aquí se encuentran los modelos didácticos que buscan el cambio educativo y favorecer la igualdad de oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes.

4.5.2.1 Modelos exclusores de la didáctica

En este tipo de modelos, Venegas (2013) incluye, en primer lugar, al *modelo tradicional*, el cual se encuentra presente en la práctica docente, la función didáctica es la reproducción social, por lo que su finalidad es la unificación y la transmisión de la cultura dominante; sin embargo, no contiene ningún elemento axiológico. El proceso de enseñanza-aprendizaje se entiende como una causa-efecto, por esto la enseñanza se entiende como una forma de facilitar la integración de las personas en la sociedad y busca la capacitación de estos para el trabajo.

El rol del docente es activo, caracterizado como una figura que transmite el conocimiento, por lo que el aprendizaje es extrínseco a los estudiantes, quienes tienen un rol pasivo, ya que son simples consumidores y reproductores del conocimiento. El conocimiento es fragmentado y se presenta en distintas disciplinas y los contenidos de estas son centrales y estáticos. El contexto social no es un factor considerado dentro de este modelo didáctico. La enseñanza se encuentra planificada y se hace uso de la exposición y las clases magistrales como estrategias metodológicas.

En el *modelo tradicional* la relación docente-estudiante es vertical y autoritaria, el espacio pedagógico es privado y se enfoca en el producto. Desde este modelo, la relación

entre estudiantes se concibe como algo inexistente, innecesario y molesto en algunos casos, ya que se prima la relación del estudiante con el contenido, para que lo pueda reproducir. A su vez, en este modelo es inexistente tanto la relación estudiante-comunidad como la relación estudiante-colaborador-docente.

En segundo lugar, Venegas (2013) incluye, dentro de los modelos didácticos excluyentes, al *modelo humanista*, el cual se encuentra presente en los discursos de las reformas educativas suscitadas desde los noventa, también tiene como función didáctica la reproducción social y su finalidad es la de formar la integralidad de las personas en busca de una armonía social, por esto tiene como componente axiológico los valores tradicionales de la cultura occidental.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es entendido como nexo entre ambas acciones, sin necesidad de existencia de causas, por esto la enseñanza está dirigida a una valoración entre el estudiante y su medio y las relaciones con las personas, a la creación de comunidades basadas en la igualdad, la solidaridad y en el cumplimiento de deberes básicos.

El rol del docente se caracteriza por ser guía, monitor y facilitador tanto de los aprendizajes como de valores, el aprendizaje es intrínseco a los estudiantes, ya que se basa en aprendizajes significativos y en teoría sociocultural. Los estudiantes tienen un rol activo, pues ellos son los constructores de su propio aprendizaje. El conocimiento y los contenidos dependen de la construcción de cada estudiante o de la construcción cultural.

Por esto, el contexto social es pertinente para la generación de los aprendizajes, lo que hace que la didáctica se adapte a cada contexto. Por tal motivo, la programación de cada unidad didáctica cobra sentido con el desarrollo práctico en el aula; de tal manera, la

enseñanza requiere de la investigación, el trabajo en equipo, fichas de autoaprendizaje y la indagación en el contexto como estrategias metodológicas.

En el *modelo humanista* la relación docente–estudiante puede ser tanto vertical como horizontal, el espacio pedagógico es privado y se enfoca en los procesos. Desde este modelo, la relación entre estudiantes es importante para la generación de aprendizajes conceptuales y sociales, mientras que la relación del estudiante con el contenido se establece para que se den procesos de interpretación interna y mental. A su vez, en este modelo la relación estudiante-comunidad es comprendida como instrumental y estratégica; mientras que la relación estudiante-colaborador-docente es inexistente.

4.5.2.2. Modelos transformadores de la didáctica

En este tipo de modelos, Venegas (2013) incluye el *modelo dialógico*, el cual se encuentra presente en contextos de exclusión social y educativa; principalmente, se desarrolla en la escuela pública. Tiene como función didáctica la transformación social y su finalidad es la transformación subjetiva e intersubjetiva. Su componente axiológico es central, dinámico, puede ser revisado y modificado por la comunidad educativa y presenta una interacción en los contextos local–global. El proceso de enseñanza–aprendizaje es simultáneo en cada persona participante, ya que existen interacciones sociales–pedagógicas, por esto la enseñanza es un camino dual, donde “quien enseña, aprende, y quien aprende, enseña”.

El rol del docente es ser coordinador pedagógico de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las personas. El aprendizaje es dialógico y se vincula al aprendizaje de saberes instrumentales y saberes sociales. Los estudiantes tienen un rol de creadores dialógicos del conocimiento, pues poseen múltiples interacciones sociales reales con los agentes que ingresan al aula. El conocimiento y los contenidos los define la comunidad educativa a través de procesos de entendimiento y acuerdo (consenso y disenso).

Por esto, el contexto social es central y pertinente para los procesos enmarcados bajo este modelo didáctico, ya que al integrar de manera activa a los actores del contexto social es posible mejorar el aprendizaje. Por tal motivo, la programación de las unidades didácticas se basa en la planificación de una propuesta abierta, donde se incluyen las situaciones cotidianas de las personas que integran el grupo; de tal manera, la enseñanza requiere de la interactividad como estrategia metodológica.

En el *modelo dialógico* la relación docente–estudiante se basa en la democratización en el aula, el espacio pedagógico es público y se enfoca en los productos y los procesos. Desde este modelo, la relación entre estudiantes es clave para el mejoramiento de los aprendizajes, por lo que la relación del estudiante con el contenido se basa en la interpretación y la crítica colectiva. A su vez, en este modelo la relación estudiante–comunidad es importante para la generación de los procesos de enseñanza–aprendizaje; mientras que la relación estudiante–colaborador–docente se entiende como una relación didáctica, desde la que ingresan nuevos agentes para generar iguales oportunidades de aprendizaje.

4.6 Modelo de educación no formal

Entre los acercamientos y desarrollos teóricos sobre las formas de enseñanza y aprendizaje enmarcados en el ámbito de la educación no formal se encuentran esfuerzos que retoman el bagaje teórico y conceptual ya mencionado (ver 4.2, 4.3 y 4.4). Es a partir de los trabajos en animación sociocultural, tiempo libre y todos aquellos espacios de educación que se puede establecer que todo esfuerzo educativo está permeado por un componente ideológico (Lamata, 2003) y es con esto que se establece una primera definición sobre modelo educativo (que va a caracterizar los ejercicios de educación no formal), la cual estipula que este es un “conjunto de criterios explícitos que suponemos que darán por resultado un determinado tipo de experiencias educativas y sus aprendizajes correspondientes” (Lamata, 2003, p. 20).

Con esta definición se puede establecer que un modelo educativo es todo ejercicio que tiene en su fundamentación una intención de compartir y adquirir aprendizajes. En el campo de la educación no formal no existe un modelo generalizado, sino que existe un sistema de reflexión y acción, o un sistema de

...integración de teoría y práctica, que da lugar a un modelo propio de formación, abierto, enfocado al desarrollo de estrategias de animación sociocultural y de educación en el tiempo libre. Este modelo abierto se concreta en cada experiencia, desde cada Escuela de Tiempo Libre, priorizando los elementos, las necesidades, los valores que mejor respondan al análisis de necesidades de cada realidad. (Lamata, 2003, p. 21).

Se aprecia así, que en la educación no formal se prioriza la experiencia particularizada, en vez de buscar una estandarización de la adquisición de los aprendizajes, ya que en este tipo de educación se busca la contextualización de los conocimientos, a partir de la integración de elementos de éxito de experiencias previas.

Desde esta propuesta, se han desarrollado algunos esfuerzos teóricos que muestran algunas líneas sobre distintas maneras para establecer intervenciones socioeducativas. Al tomar en cuenta las propuestas de los modelos de gestión de proyectos (ver 4.4), la generación de programas y proyectos socioeducativos se entienden bajo la lógica del desarrollo de fases o etapas que sirven para la planificación y ejecución de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De tal manera, Herмосilla (2009, p. 287-288) propone que la gestión y planificación de intervenciones socioeducativas se integra de las siguientes fases:

- **Estudio del colectivo y contexto en el que se pretende intervenir.**
Diagnóstico y análisis del contexto, características del grupo o comunidad. Se busca conocer sus necesidades y deficiencias; con esto se logran definir necesidades que se pueden cubrir con la estrategia socioeducativa que se piensa poner en ejecución.
- **Definición de objetivos de la intervención.**
- **Selección de contenidos.**
- **Desarrollo metodológico.** Se establece la ruta metodológica de la intervención socioeducativa, la cual debe buscar el cumplimiento de los

objetivos propuestos, por lo que esta fase se alinea con la selección de los contenidos. También se toman en cuenta las características de las personas participantes y de las personas facilitadores de la intervención.

- **Recursos.** Refiere a todos los materiales necesarios para lograr ejecutar la intervención, así como todo el recurso humano con el que se cuenta. Se establecen los lineamientos de gestión de todos los recursos durante el proceso de ejecución.
- **Evaluación de la intervención.** Se establecen las estrategias que se utilizarán para evaluar la estrategia socioeducativa.

Estas fases se deben presentar en una programación de la intervención socioeducativa. Esta programación “es la operativización de la planificación. La elaboración de la programación de una intervención es un conjunto de tareas que están íntimamente relacionadas entre sí” (Hermosilla, 2009, p. 292), es decir, cuenta con una estructura interna en la que todos los elementos se presentan de manera lógica para la comprensión de la estrategia de intervención socioeducativa.

La programación, tal como se mencionó al inicio de este apartado, no cuenta con una estructura predeterminada, ya que cada uno de los ejercicios desarrollados dentro de la educación no formal son particularizados y responden a las necesidades de cada contexto. No obstante, Hermosilla (2009, p. 292-293) presenta un acercamiento a algunos elementos que se pueden considerar al momento de generar la programación de las intervenciones

socioeducativas. Para este autor, la estructura de la programación de acciones formativas se caracteriza por presentar:

- **Finalidad.** Presentación de la necesidad que se desea cubrir con la acción formativa.
- **Destinatarios.** Grupo al que se dirige la intervención, se realiza una breve caracterización y la situación en la que se encuentran (perfil).
- **Objetivos generales.** Se exponen los conocimientos, habilidades y actitudes que se deberán alcanzar con la ejecución de la intervención.
- **Estructura.** Descripción general de la acción, duración total en horas, y la distribución de estas en cada una de las acciones. Se presentan todos los aspectos organizativos para la gestión de la intervención.
- **Orientaciones metodológicas.** Esto es la metodología que se empleará para llevar a cabo la intervención. Se señalan aspectos de logística tanto del grupo como de los recursos.
- **Evaluación.** Se indican los mecanismos a utilizar para evaluar cada una de las acciones que integran la intervención socioeducativa, también se indican las medidas de control para el logro de los objetivos propuestos. Se indican aspectos relacionados a la mejora de la calidad e innovación en la intervención. La evaluación puede versar sobre valoración del grupo y aspectos de la gestión de la intervención.

Si bien, las estructuras expuestas sirven para la comprensión de los elementos básicos que contienen los modelos de educación no formal, no se puede determinar que estos sean los definitivos, ya que las acciones educativas no formales se caracterizan por responder a contextos particulares (tal como se ha mencionado), lo que conlleva a una imposibilidad de generar una estructura matriz predeterminada para la educación no formal.

Ahora bien, para el caso de este proyecto de investigación, se parte de la propuesta de la pedagogía de los museos, dada por Jurado (2019, p. 81-83), donde se establece que todas las acciones educativas en espacios museísticos se caracterizan por contener tres elementos claves. En primer lugar, los contenidos tienen un elemento inesperado, o de sorpresa; como segundo aspecto, la intencionalidad educativa no garantiza la adquisición de los contenidos en cada una de las personas que participan de las actividades. En tercer lugar, la educabilidad es un desafío, tanto para las personas, porque se enfrentan sus saberes previos a los expuestos, como a los valores y significados de los objetos.

4.7 Síntesis

La educación no formal se ha planteado como un proceso que busca propiciar espacios educativos y de reflexión que consideren las necesidades de las poblaciones a las cuales se busca atender. A partir del desarrollo de procesos socioeducativos anclados en la animación sociocultural se favorece la participación de los individuos en los procesos de adquisición de conocimiento, lo que lleva al desarrollo social y cultural de estos. Bajo estos criterios se define, para este proyecto de investigación, una estrecha relación entre las

estructuras museísticas y el trabajo que realiza un administrador de la educación no formal a lo interno de los espacios educativos de los museos, donde la flexibilización educativa permite una producción participativa de experiencias pedagógicas. De esta forma se construyen espacios creativos de innovación y aprendizaje significativo para las personas participantes.

Se comprende esta labor desde una serie de aristas definidas por la gestión y planificación de procesos educativos, delimitados principalmente por una esfera institucional (organizativa y administrativa) y una esfera pedagógica, las cuales guían las metas y objetivos específicos implementados en el espacio del trabajo educativo. Para efectos de este proyecto de investigación se entiende como la aplicación de un proceso de gestión que permita la creación e implementación de un modelo educativo e institucional para el museo+UCR; este modelo se propone como una estructura que coordina y ordena la creación de maletas pedagógicas dentro de la sección educativa del museo; se plantea, por lo tanto, como un diseño de gestión pedagógico curricular.

La esfera pedagógica se comprende de esta forma, a partir de la definición y aplicación del modelo pedagógico y la implementación de un modelo didáctico. Luego de observar la exposición de algunos de los modelos pedagógicos más utilizados, se optó por la utilización del modelo de corte constructivista, ya que sus postulados teóricos se alinean con los intereses propuestos sobre la educación no formal, la animación sociocultural y los propios intereses del departamento educativo del museo para el desarrollo del diseño de gestión pedagógico curricular.

El modelo constructivista coloca los procesos de aprendizaje y adquisición del conocimiento en las manos de las personas al establecer que es cada individuo, a partir de la complejización de su cognición, el que va adquiriendo las herramientas para ser partícipe y constructor de su propio conocimiento. El rol del docente o facilitador se convierte en una especie de guía que fomenta la experimentación del sujeto con el medio; el sujeto asimila, acomoda y sintetiza el conocimiento para generar un aprendizaje que le permita desempeñarse en este. Por otro lado, se toma también el concepto de la *zona de desarrollo próximo* para proponer una línea de horizonte en donde se cruza el conocimiento adquirido por el individuo a partir de su cognición y el conocimiento que este puede obtener a través de establecer relaciones con otras personas (expertas en un campo).

Por otro lado, la implementación de lo que se comprende como un modelo didáctico desde una perspectiva transformadora se alinea con los postulados de la educación no formal, la animación sociocultural y la educación en los museos. Parte de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje como un elemento que se encuentra en diálogo con las interacciones sociales y pedagógicas del contexto en el cual se desenvuelve. El sujeto participa de este proceso a partir de la implementación de acciones, técnicas y medios que se desarrollan bajo la idea de “quien enseña, aprende, y quien aprende, enseña”. Este modelo dialógico pone en constante relación al docente/facilitador con el estudiante o individuo que desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, o en el caso de los baúles andariegos del museo+UCR, se establece una relación dialógica entre los baúles como medio didáctico–educativo y las personas que consuman su contenido.

CAPÍTULO V. METODOLOGÍA

En este apartado se efectúa una exposición referente al método que guio la ejecución del presente proyecto de investigación, así como las principales técnicas de recolección de información y análisis que se requirió para responder al problema inicial del proyecto. En este sentido, desde la investigación–acción, la presente investigación comprende su posición reflexiva ante las distintas realidades contextuales, tanto institucionales como pedagógicas, que se requirieron para la formulación del diseño de gestión pedagógico curricular para la creación de maletas didácticas.

5.1 Enfoque

Por las características propias del objeto de la presente investigación, el proceder metodológico se enmarcó en el enfoque cualitativo, el cual se entiende como “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Quecedo y Castaño, 2002, p. 7).

A su vez, partiendo de la complejidad del proceso de investigación, el enfoque cualitativo es pertinente pues este permite la generación de descripciones complejas de lo observado; las interacciones, los comportamientos e incluso los pensamientos “que conducen al desarrollo o aplicaciones de categorías y relaciones que permiten la interpretación de los datos” (Quecedo y Castaño, 2002, p. 12). A partir de esto, Quecedo y Castaño (2002)

establecen que para generar la interpretación de los datos es necesaria la triangulación de la información; esta a su vez brinda la teoría, la cual logra dar explicaciones, a partir de la integración de los datos en sus categorías para su interpretación.

Al ser esta investigación de carácter cualitativo, su estudio se plantea desde dos tipos de alcances: descriptivo y exploratorio de las fuentes seleccionadas. Al sugerirse que la investigación parte de una propuesta descriptiva, se está refiriendo a que busca descubrir y prefigurar la información a partir de la revisión de las propiedades y características del objeto de estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Asimismo, el alcance descriptivo debe permitirle al investigador evidenciar los distintos espacios en los cuales el objeto de estudio puede verse inmerso.

Por su parte, la elección del alcance exploratorio responde al hecho de que el problema de investigación planteado sobre una *Propuesta de un modelo de gestión pedagógico curricular para el desarrollo de maletas pedagógicas* no ha sido estudiado. Ante esto, Hernández, Fernández y Baptista (2010) señalan que este tipo de estudios permiten generar una descripción detallada de los fenómenos desconocidos y la posibilidad de establecer líneas y problemas de investigación futuras.

5.2 Método de investigación

El método utilizado fue la investigación–acción, pues responde a los requerimientos del objeto de la presente investigación. Este método surge con las investigaciones llevadas a cabo por el psicólogo Kurt Lewin, en la década de 1940, quien establecía que se pueden

generar aportes a la investigación teórica como a los cambios sociales (Colmenares y Piñero, 2008; y Murillo, 2010).

Según Corrales (2010), este método somete a prueba la práctica de las ideas con el fin de obtener cambios y adquirir nuevo conocimiento sobre lo estudiado; además, es “una forma de indagación introspectiva colectiva, ya que promueve la participación de todos los actores involucrados en las situaciones sociales complejas de interés que se pretenden conocer, cambiar, mejorar, estudiar, analizar y sistematizar” (p. 1).

Para la presente investigación, este método interesaba pues presenta tres modalidades: técnica (se diseña y se implementa un plan propuesto por expertos externos, los cuales fungen como investigadores del proceso), práctica (esta modalidad busca la reflexividad y el diálogo para la transformación de los contextos; aquí los entes externos tienen un rol de asesores o consultores) y emancipadora (involucra las modalidades anteriores, agregando la emancipación de las personas que participan por medio del cambio social, con la motivación del carácter crítico en los participantes) (Colmenares y Piñero, 2008). De este modo, para el posicionamiento sobre una de las modalidades, se toma en consideración la propuesta que realiza, en 1946, Lewin, quien plantea la existencia de tres vértices, es decir: el factor de la investigación, el de la acción y el de la formación (Latorre, 2005), los cuales deben estar intercomunicados unos con otros durante todo el proceso de la investigación; por tanto, la modalidad emancipadora es la que se ajusta a esta investigación.

Al considerar las proposiciones de los autores mencionados, la posición investigativa de este proceso se basa en lo estipulado por Latorre (2005), quien dice que la investigación–acción “es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma

colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (p. 24). Esta posición y dinámica enmarca a las personas ejecutoras en un rol activo en el proceso, pero no por ello en un nivel más alto que las demás personas participantes en el proceso, puesto que se requiere de un proceso de acción y reflexión comprendida en ciclos para lograr llegar a la conclusión del proceso.

5.3 Fases de la investigación

Con un panorama general sobre lo que implica la investigación–acción, se define en esta sección las fases claves que requiere este tipo de proceder investigativo, a partir de las especificidades que requirió el tema que motivó esta investigación. Para esto, se debe tener presente que el método de investigación elegido posee un carácter cíclico; esto quiere decir, según Latorre (2005), que “realizar una investigación puede llevar un solo ciclo, pero la mayoría de las veces consume varios; todo dependerá del problema y del tiempo que se disponga para realizar el proyecto” (p. 39). Es por esta peculiaridad de este método que, para esta investigación, se siguieron las etapas (o fases) de investigación que propone Escudero (1990) citado por Latorre (2005, p. 39-40), las cuales son:

1. Identificación de un problema o tema por indagar.
2. Elaboración de un plan estratégico de acción.
3. Reflexionar sobre el proceso, y crear una teoría situacional desde lo vivido.

5.3.1 Identificación de un problema o tema por investigar

Todo proyecto enmarcado en la investigación–acción debe iniciar por la identificación de una problemática que se desee resolver, este también se conoce como “preocupación inicial” y tiene el carácter de ser “compartida y acordada, al inicio del proyecto” (Corrales, 2010, p. 2). Esto implica realizar un análisis detallado de la realidad para “captar cómo ocurre y comprender [el] por qué” (Latorre, 2005, p. 40). Este análisis del problema, o tema, permite generar una hipótesis de acción o acción estratégica para solventar dicho problema identificado.

Como resultado del proceso de discusión y reflexión conjunta, se identifica que el problema por resolver se encuentra en el señalamiento de la ausencia de un modelo de gestión pedagógico curricular que funcione como base o guía para la ejecución de las acciones socioeducativas tanto en los baúles didácticos del museo+UCR, como en otro tipo de maletas pedagógicas producidas en museos. A partir de este punto, se toma en consideración uno de los propósitos primordiales de la investigación–acción, la cual es “desarrollar una práctica reflexiva de manera que tengamos claro los motivos y podamos vivir nuestros valores con más plenitud en la vida social, profesional y personal” (Latorre, 2005, p. 43), ya que el cumplimiento de este propósito brinda, además, una línea ética para el cumplimiento de los objetivos que fueron propuestos.

5.3.2 Elaboración de un plan estratégico de acción

A partir de la identificación del tema que interesa, se debe realizar un diagnóstico del problema, o de la situación, esto con el fin de “hacer una descripción y explicación comprensiva de la situación actual; obtener evidencias que sirvan de punto de partida y de comparación con las evidencias que se observen de los cambios o efectos del plan de acción” (Latorre, 2005, p. 43).

En esta investigación, la indagación documental sirvió de fuente para la elaboración del diagnóstico del problema; la descripción responde a una detallada muestra de los materiales que existen sobre el programa de baúles didácticos (ver capítulo 6).

Es a partir de lo arrojado por el diagnóstico inicial que se prosigue con la elaboración del plan de acción general para el cumplimiento del objetivo de esta investigación. Este plan debe contener algunas consideraciones indispensables para que la secuencialidad de los procesos tenga un alto rango de éxito. Ante esto, las dos grandes fases que debe contemplar el plan que se propone son: en primer lugar, se tiene que definir el cambio estratégico y, como segundo punto, se debe expresar las circunstancias en que tiene lugar el cambio planteado (Corrales, 2010).

El plan de acción general tiene que presentar la complementariedad del método al cual responde, es decir, se deben evidenciar las consideraciones sobre los ámbitos de la acción, la investigación y el cambio de actitudes. Por esto, se precisa que la acción se compone de la unión entre la teoría y la práctica, la cual parte de problemas prácticos identificados, se dirige a la mejora de las situaciones problemáticas y el protagonismo lo

tienen todas las personas que intervienen, en mayor o menor medida, durante la ejecución (Corral, Corral y Franco, 2016).

En cuanto a la investigación, esta debe ser flexible, pues se puede volver a los datos recolectados las ocasiones que se requieran para generar nuevas interpretaciones de estos; también contiene una perspectiva del contexto porque los estudios se realizan *in situ*, es decir, en la misma localidad o institución, al tiempo que se ponen en discusión y hace explícito los valores e intencionalidades de la persona investigadora; además, el proceso investigativo posee un rigor metodológico dado por los procesos de sistematización requeridos durante el proceso investigativo (Corral, Corral y Franco, 2016).

Como tercer elemento de la investigación–acción se tiene el cambio de actitudes, que refiere al componente participativo de este modo de proceder metodológico, es decir, para el éxito de los objetivos que se plantean se debe involucrar al grupo, o personas, para obtener los cambios de su realidad propuestos. Este factor de cambio de actitudes se consigue, a su vez, al encauzar la democratización de los procesos, el fomento de la crítica y autocrítica, así como la creación de canales comunicativos horizontales (Corral, Corral y Franco, 2016).

Con estos apuntes claves sobre los elementos requeridos para la formulación de un plan de acción, se pasa a detallar la planificación del presente proceso investigativo el cual da respuesta a ciertos factores, como los señalados por Martínez (2000), quien estipula que este debe contener una secuencia lógica de pasos que dé cuenta del proceso, es decir, la planificación de la acción da respuesta a,

...cuándo va a ser implementado, cómo y dónde, los pro y los contra
[sic.] de cada paso, los objetivos finales que se desean lograr, los obstáculos

que hay que superar, los medios alternos y recursos que se necesitarán, las posibles dificultades que se pueden interponer en el camino y cómo se superarán, los factores facilitadores o inhibidores de los procesos y la evaluación que se utilizará para apreciar el nivel del logro programado. (p. 35).

5.3.3 Plan de acción

Como se ha hecho mención, el plan de acción que guió la ejecución del proyecto de investigación sirvió para generar un proceso investigativo y de acción en conjunto con las partes interesadas. A continuación, se expone una tabla-resumen del plan de acción; acto seguido, se encuentra el detalle de cada ciclo de acción efectuado.

Tabla 2. Plan de acción del proyecto

Ciclos de acción	Pasos	Duración en meses
<i>Primero</i>	1. Revisión y corrección de observaciones.	Enero–febrero 2019
	2. Logística entre las partes involucradas para iniciar trabajo de campo.	Febrero 2019
	3. Análisis de los insumos entregados por la Sección de Educación del museo+UCR.	Febrero–marzo 2019
	4. Aplicación de entrevistas semiestructuradas a personas del área educativa de los museos.	Marzo 2019
	5. Cierre del primer ciclo de acción.	
<i>Segundo</i>	1. Sistematización de datos.	Abril–agosto 2019
	2. Redefinición.	Julio–setiembre 2019
	3. Escritura de resultados.	Octubre 2019 – enero 2020
	4. Reflexión de los resultados y cierre del segundo ciclo de acción.	
<i>Tercero</i>	1. Propuesta de modelo de gestión pedagógico curricular y consulta a profesionales.	Octubre 2019 – Marzo 2020
	2. Cierre del tercer ciclo de acción / cierre del proyecto.	

Nota: Elaboración propia, 2020.

5.3.3.1 Primer ciclo de acción

Este primer ciclo corresponde a todas las actividades que constituyeron el trabajo de campo para el desarrollo de la investigación.

Paso 1. Revisión y corrección de observaciones

Se trabajó en la corrección de las observaciones hechas por las comisiones a las que se sometió el diseño de este proyecto de investigación. Para esto, se solicitó a la Biblioteca Eugenio Fonseca Tortós y al Centro de Documentación del INIE la realización de una búsqueda especializada en el tema de la planificación estratégica, con la finalidad de ubicar textos que sirvieran para fundamentar la propuesta teórica sobre el diseño curricular en la práctica de la AENF en espacios museísticos. Esto se llevó a cabo durante los meses de enero y febrero del 2019. Cabe destacar, que la revisión de esta primera propuesta de proyecto fue realizada también por la Lic. Adriana Araya, encargada de la sección educativa del museo+UCR.

Paso 2. Logística para iniciar trabajo de campo

Durante el mes de febrero del 2019 se coordinó con la Sección de Educación del museo+UCR el préstamo del folder con la información sobre el “Programa Museo andarín y sus baúles andariegos”. Se discutió la importancia de la revisión de esta documentación con la señora Araya como un primer insumo para el diagnóstico del programa de baúles andariegos. También se inició la coordinación con departamentos educativos de museos

nacionales que fueron referidos por la Licda. Adriana Araya, los cuales fueron: Museo Nacional, Museos del Banco Central y Museo de Arte Costarricense.

Paso 3. Análisis de los insumos entregados por la Sección de Educación del museo+UCR

A lo largo del mes de febrero y principios de marzo del 2019 se llevó a cabo la sistematización del material existente del programa que mantiene la Sección de Educación del museo+UCR en su archivo. Con esto, se logró generar un panorama global de lo que esta sección del museo llamó como programa (ver capítulo 6). Este diagnóstico se llevó a cabo en dos momentos:

- En primer lugar, se categorizó la información en una tabla de Excel. La tabla se creó con seis categorías analíticas, las cuales se extrajeron de la división que ya presentaba el folder del material del programa. Estas categorías fueron: ficha de información, manual docente, material de referencia técnica, administración del baúl de arqueología, seguimiento y evaluación y otros
- En segundo lugar, se aplicó una guía de análisis de contenido, por parte del equipo ejecutor del proyecto, para determinar los componentes y aquellos elementos faltantes en el material del programa. Esta guía surge de los referentes teóricos, específicamente los relacionados con los modelos de gestión educativa y la programación en museos (ver anexo 4).

Paso 4. Aplicación de entrevistas semiestructuradas a personas del área educativa de los museos

Se realizaron cuatro (4) entrevistas a las personas encargadas de las áreas educativas de: Museo Nacional, Museos del Banco Central, Museo de Arte Costarricense y Museo de la Universidad de Costa Rica. Estas entrevistas se realizaron durante marzo del 2019, para las cuales se prepararon guías, a saber:

- Para el museo+UCR se preparó una guía en busca de tener un acercamiento general sobre aspectos administrativos del museo, así como para conocer el ejercicio profesional de la Sección de Educación y, finalmente, se puntualizó en aspectos sobre los “baúles andariegos”, tales como los requerimientos necesarios y otras especificidades (ver anexo 2).
- Para el caso de las entrevistas efectuadas a los otros museos nacionales, se hizo una sola guía de entrevista, esta se elaboró con el fin de profundizar en la planificación y gestión de las maletas pedagógicas (ver anexo 1). Para la selección de los museos nacionales en los que se aplicó las entrevistas se utilizaron los siguientes criterios: a. Ubicarse en San José, b. Contar con un departamento de educación, c. Contar con maletas pedagógicas y que estas estuviesen activas.

Paso 5. Cierre del primer ciclo de acción

En reunión con la directora del comité asesor de este trabajo final de graduación se estableció que toda la fase de trabajo de campo correspondió al primer ciclo de acción, por lo que se procedió a dar por concluido este ciclo y se dio inicio al segundo ciclo de acción.

5.3.3.2 Segundo ciclo de acción

Este segundo ciclo correspondió al proceso de sistematización y análisis de la información recabada.

Paso 1. Sistematización de datos

En este paso se transcribieron las entrevistas a partir de abril del 2019. Cada entrevista se colocó en un archivo de texto individual. Al tener los documentos se procedió a colocar los textos en el programa Atlas.ti, en su versión 8. En el programa se realizó la codificación de las entrevistas, para esto se definieron diecisiete (17) códigos, agrupados en cinco (5) familias:

1. Familia 1: Administración de la Educación no Formal en museos

- *Administración de la Educación no Formal en museos.* Este se define como las formas y estrategias de trabajo utilizadas por profesionales en Administración de la Educación no Formal para el desarrollo de programas o proyectos educativos gestionados desde el departamento educativo de un museo.

2. Familia 2: Criterios de gestión administrativa para acciones socioeducativas

- *Conservación.* Esto es el proceso por el cual la institución museística o departamento educativo realiza el resguardo de sus materiales y baúles. Se consideran aquí los siguientes factores: reposición de materiales perecederos, la protección de materiales frágiles, el lugar donde se resguarda el baúl y el embalaje.
- *Control de inventario.* Se entiende como el procedimiento por el cual la institución museística o departamento educativo comprueba la totalidad y el estado de los materiales del baúl.
- *Estrategias de publicidad.* Son los medios que posee o utiliza la institución museística o departamento educativo para divulgar al público general acerca de sus baúles, proyectos y programas educativos.
- *Manejo presupuestario.* Refiere al financiamiento brindado por la institución museística u otras organizaciones para la creación y mantenimiento de los baúles.
- *Orientaciones administrativas.* Son los lineamientos base para una propuesta de baúles del museo+UCR.
- *Personal encargado del préstamo.* Se entiende como aquel personal designado por el departamento educativo para el control del préstamo de los baúles.

- *Personal que labora en el departamento educativo.* Refiere a las personas que laboran para el departamento educativo del museo, en condición a tiempo completo, parcial o voluntariado.
- *Préstamo y devolución del baúl.* Se entiende como las estrategias que utiliza la institución o departamento educativo para el control del préstamo y devolución de los materiales y el baúl.
- *Producción de baúl.* Este refiere a los aspectos administrativos y estratégicos para la producción del baúl.

3. Familia 3: Criterios de evaluación para acciones socioeducativas

- *Riesgos de ejecución.* Se entiende como aquellas situaciones en las que se pueden presentar imprevistos presupuestarios, de logística y de propuesta educativa.
- *Seguimiento y sostenibilidad.* Refiere a las estrategias utilizadas por el departamento educativo para comprobar la eficacia y los factores a mejorar de los baúles.
- *Tiempos de evaluación.* Son los procesos evaluativos a corto, mediano y largo plazo.

4. Familia 4: Criterios de gestión pedagógica para acciones socioeducativas

- *Orientaciones pedagógicas.* Este es el corpus teórico-pedagógico que sostiene la fundamentación de las acciones socioeducativas de los baúles.

- *Público meta*. Refiere a las personas beneficiarias en espacios formales y no formales que hacen uso de los baúles.

5. Familia 5: Gestión organizativa del museo+UCR

- *Baúl museo+UCR*. Este refiere a los datos generales del baúl existente que posee el museo+UCR.
- *Contexto histórico del museo+UCR*. Se entiende como los datos referentes a la historia del museo+UCR

Asimismo, se crearon redes semánticas a partir de los códigos descritos y de las proposiciones teóricas.

Paso 2. Redefinición

En este paso de la investigación, se buscó fortalecer las proposiciones teóricas a partir de la integración de elementos tales como la teoría sobre gestión, modelos pedagógicos, modelos didácticos y la implementación de un modelo de educación no formal. Asimismo, se reforzaron los conceptos propiamente instruccionales, referidos en específico a elementos definidos desde la Universidad de Costa Rica como ente rector. En este caso, el concepto de programa manejado por la Sección de Educación del museo+UCR no parece contemplar elementos claves de la teoría investigada, por lo cual se tomó la decisión de establecer un alejamiento de este concepto para el éxito de los objetivos propuestos en la investigación. A

pesar de esto, se destaca que la Sección de Educación del museo+UCR posee la libertad de generar y proponer estrategias y acciones socioeducativas para su ejercicio.

Cabe señalar, que la redefinición y fortalecimiento de los insumos teóricos se llevó a cabo por los investigadores. Esta sección de trabajo no fue directamente consultada con la señora Adriana Araya ya que se dio como un producto de la revisión pormenorizada e implementación de nuevos acercamientos teóricos a la propuesta del proyecto.

Paso 3. Escritura de resultados

De manera puntual, este paso consistió en la redacción de los resultados obtenidos luego del proceso de análisis de los datos recopilados en el campo triangulados con los aportes teóricos (ver capítulo 6).

Paso 4. Reflexión de los resultados y cierre del segundo ciclo de acción

Al contar con resultados precisos sobre el trabajo de campo, se procedió a cerrar el segundo ciclo. Se da inicio de esta forma, con el tercer ciclo de acción.

5.3.3.3 Tercer ciclo de acción

Este ciclo correspondió al proceso de trabajo en el que se desarrolló la propuesta de modelo de gestión pedagógico curricular y la aplicación para el caso de los baúles del museo+UCR.

Paso 1. Propuesta de modelo

Para la generación del modelo de diseño pedagógico curricular (ver capítulo 8), se retomaron algunos apuntes teóricos, para generar una triangulación con los datos empíricos de campo, la teoría consultada y las consideraciones del equipo investigador de este proyecto. Además, en el mes de setiembre del 2019 se llevó a cabo una consulta (ver anexo 5) a profesionales que laboran en departamentos educativos de distintos museos nacionales. Estos fueron contactados por medio de la Lic. Adriana Araya, luego de haberse realizado el III Encuentro de Educadores de Museos, actividad organizada por el museo+UCR; esta consulta se realizó vía electrónica utilizando la herramienta gratuita “*Google Forms*”.

Paso 2. Cierre del tercer ciclo de acción / cierre del proyecto

Al contar con la propuesta del manual para la gestión pedagógica curricular para la creación de maletas pedagógicas se dio por concluido el tercer, y último, ciclo de acción del proyecto de investigación.

5.3.4 Reflexionar sobre el proceso, y crear una teoría situacional desde lo vivido

Esto se lleva al final del proceso, sirven de insumos los diarios de campo, o libreta de anotaciones, las sesiones con el comité asesor y con las personas del museo+UCR, así como los espacios de diálogo entre los sustentantes del proceso.

CAPÍTULO VI. RESULTADOS DEL PROCESO DE ANÁLISIS DE DATOS RECOPIRADOS

Al ser el foco de este proyecto la gestión de los baúles andariegos desarrollados por el museo+UCR, se generó un estado de la situación actual o diagnóstico del “Programa Museo andarín y sus baúles andariegos”. En este primer apartado del capítulo, se efectuó una sistematización de la información en función de una lectura detallada sobre los componentes de esta estrategia socioeducativa. Aunado a esto, se muestra un breve diagnóstico de los componentes que debe presentar un programa socioeducativo, según las propuestas teóricas de Hermosilla (2009) y de Mejía (2010).

6.1 Descripción de los elementos que forman el Programa Museo Andarín y sus Baúles Andariegos

El Museo Andarín y sus Baúles Andariegos fue una propuesta de programa educativo que se implementó entre los años 2009 y 2010 por parte de la Sección de Educación del Museo de la Universidad de Costa Rica (museo+UCR). Esta propuesta de educativa se fundamentó como un programa itinerante, lo que quiere decir que posee una relación Museo–Educación, Museo–Patrimonio, Museo–Comunidad y Museo–Desarrollo Social (Museo+UCR, 2010). El programa dio inicio con la ejecución de un primer baúl relacionado a la arqueología de Costa Rica; de este modo, en el 2010 se efectuó una evaluación como

parte del plan de seguimiento y evaluación, en la que se determinó que se debía detener la ejecución del programa para generar un plan administrativo y pedagógico (Comunicación personal, 2018).

A continuación, se muestra la revisión y descripción de los componentes existentes de este programa, así como los elementos de su primer baúl, llamado “Colores y texturas en la indumentaria indígena” y otros documentos que se encuentran en la carpeta de archivo de esta propuesta de programa educativo.

6.2 Elementos encontrados

En la búsqueda documental llevada a cabo se determinó, por medio de la señora Adriana Araya –encargada de la Sección de Educación del museo+UCR–, que todo el material documental del programa correspondió a un folder (*AMPO*), el cual se encuentra catalogado como: “*Baúl Andariego: Texturas y Colores de la Indumentaria Indígena / Colección: Laboratorio de Arqueología "Carlos H. Aguilar Piedra" / Unidad Académica: Escuela de Antropología*”. Este folder cuenta con cinco secciones, más algunos documentos que no se encuentran catalogados dentro del mismo.

Para efectos de la presente revisión y descripción se crearon seis secciones: 1) ficha de información, 2) manual docente, 3) material de referencia técnica, 4) administración del baúl de arqueología, 5) seguimiento y evaluación y 6) otros.

6.2.1 Ficha de información

En esta sección se encuentra la información general sobre el programa y el primer baúl creado, con datos sobre los objetivos y la descripción. También se encuentra información sobre experiencias internacionales similares a este programa (ver tabla 3).

Tabla 3. Ficha de información

<i>Elementos que se encuentran en esta sección</i>
Una hoja de descripción general del programa, objetivo y la descripción general del baúl “Texturas y Colores de la Indumentaria Indígena”.
Una presentación impresa con información general del “Museo Andarín y sus Baúles Andariegos”, de 2 páginas.
Una presentación impresa sobre baúles, valijas y maletas didácticas de otros países, de 3 páginas.

Nota: Sección de Educación, museo+UCR. Elaboración propia, 2019.

Lo que se desprende de esta sección es la generalidad con la que se presenta tanto el programa como el baúl de arqueología creado. Se resalta un énfasis en el baúl de arqueología, mientras que los aspectos sobre el programa que debe contener este baúl no son desarrollados con profundidad, lo que no permite observar un planteamiento que permita concretamente describir las acciones realizadas como un programa organizado.

6.2.2 Manual docente

Esta sección se encuentra conformada por un folleto que describe la información general sobre el museo+UCR y sus programas educativos, así como la guía pedagógica para realizar las actividades propuestas en el baúl de arqueología y la información sobre los materiales que contiene este baúl para la ejecución de las actividades. La tabla 4, que se presenta a continuación, muestra cómo se dividió este documento.

Tabla 4. Manual docente

<i>Elementos que se encuentran en esta sección</i>
Folleto de 34 páginas con la información para la aplicación del baúl de arqueología.
Contenidos del folleto:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Una hoja con agradecimiento por parte de la Sección de Educación del museo+UCR por utilizar el baúl. 2. Una hoja con información general del museo y sus programas educativos. 3. Una hoja con información del “Museo andarín” y su relación con la escuela y la comunidad, así como los objetivos generales del programa. 4. Dos hojas con las instrucciones para facilitarle al docente el desarrollo del programa. 5. Una hoja con actividades de prevista, para indagar sobre conocimientos de los estudiantes. 6. Diecisiete páginas con la información de la indumentaria indígena dividida en cuatro secciones: a) telas, fibras y colores, b) embellecimiento corporal, c) el arreglo del cabello y d) máscaras, bandas, jades y oro. 7. Seis páginas de anexos con los siguientes elementos: el anexo 1 trata sobre el origen y especialización de los clanes y una página con una narración Bribri; el anexo 2 y 3 no se encuentran; el anexo 4 trata de actividades educativas para trabajar después de representar la narración Bribri. Se encontraron, además: 2 páginas de bibliografía, 2 páginas de inventario de materiales y una página de créditos.

Nota: Sección de Educación, museo+UCR. Elaboración propia, 2019.

La información que se presenta en este manual es una guía docente, escrita paso a paso, para que la persona que solicitó el baúl pueda ejecutar su contenido de la mejor manera posible. Junto a esto, se encuentra información general sobre los intereses de la Sección de Educación del museo+UCR, donde se describe la importancia del baúl y su vinculación a la educación escolar. Es por esto que las actividades e información suministrada responden directamente a trabajar como un complemento a los temas indígenas que se estudian dentro del aula. Debido a esto, la información contenida en el folleto se encuentra centrada en el tema de la indumentaria indígena, vinculada principalmente a la cultura Bribri de Costa Rica.

Por otro lado, se observa que este documento impreso presenta una ausencia de información en la sección de anexos, inventario y los créditos.

6.2.3 Material de referencia técnica

Esta sección del folder se encuentra formada por material que fue utilizado para la creación del baúl de arqueología. El material refiere a dos zonas específicas del país, a la cultura Bribri y a la cerámica producida en la región arqueológica de la Gran Nicoya, específicamente, la cerámica de tipo policroma. En la tabla 5 se muestra de manera detallada los elementos que forman esta sección, donde se puede observar también la existencia de artículos científicos y cotizaciones de materiales.

Tabla 5. Material de referencia técnica

<i>Elementos que se encuentran en esta sección</i>
Siete brochures con la información sobre el baúl de arqueología para invitar a las personas a participar del programa. Contiene, de forma general, una narración bribri.
Un artículo científico de 10 páginas de la revista Herencia llamado <i>Tintes tradicionales para colorear papel</i> .
Un correo con una cotización.
Una hoja escrita a mano con costos de materiales.
Tres copias que contienen la misma información: imágenes para vestuarios, contactos (personas que efectuarán los materiales del vestuario y la información de lo que cada persona debe realizar).
Seis hojas con información sobre la indumentaria indígena.
Dos copias de una narración bribri.
Un folleto de datos etnohistóricos del adorno corporal precolombino de 15 hojas.
Dos hojas con información de la <i>Maleta viajera: la vida cotidiana de las poblaciones antiguas y el contexto arqueológico</i> .
Cuatro imágenes de piezas precolombinas.
Ocho hojas con información sobre la indumentaria indígena.
Una copia del índice del manual docente.
Diez hojas con información sobre la indumentaria indígena.
Una hoja con la lección 1 del manual docente sobre la preparación de las telas.
Dos facturas proformas para pelucas.
Dos hojas sobre el proyecto del diseño del baúl de arqueología.

Nota: Sección de Educación, museo+UCR. Elaboración propia, 2019.

En esta parte se destacan algunos factores, como la centralización en dos regiones de cultura indígena del país, las cuales son unificadas por medio de actividades relacionadas a la indumentaria y otros aspectos. Se observa que se da la repetición de alguna información,

por ejemplo, la narración bribri, las hojas donde se encuentran las personas que harán los materiales del baúl, así como una copia del índice del manual docente (elemento que no debería estar en esta sección).

6.2.4 Administración del baúl de arqueología

En esta parte se encuentra lo referente a la administración aplicada al baúl de arqueología. Se encuentra el cronograma de préstamo, donde se observa que se dirigió al sistema de bibliotecas municipales de San José; se encontró también la lista de préstamo fechada en el año 2009; así como copias de hojas contenidas en otras secciones, como material que no tiene relación con el programa ni con el baúl de arqueología (ver tabla 6).

Tabla 6. Administración del baúl de arqueología

<i>Elementos que se encuentran en esta sección</i>
Una hoja con el cronograma de préstamo del baúl al sistema de bibliotecas municipales de San José.
Una hoja para préstamo del baúl del año 2009.
Una hoja reutilizada de inventario de materiales del baúl. Por el reverso hay información variada no relacionada con el baúl.
Una hoja con el plan de trabajo del cierre de la exposición: " <i>Universidad de Costa Rica: 70 años, 70 historias</i> ", no relacionada con el baúl.
Una copia del inventario de materiales para la entrega y recibido del baúl engrapada con otra hoja con información varia no relacionada al baúl.
Diez copias del inventario de materiales para entrega y recibo de baúl. Tres de ellas no tienen la firma de recibido; dos no tienen fecha de entrega.

Nota: Sección de Educación, museo+UCR. Elaboración propia, 2019.

De lo anterior, se puede comentar que la administración del baúl de arqueología se enfocó en aspectos de préstamo y devolución, aunque, como se observa en la tabla 6, se encuentran algunas hojas de préstamo y devolución sin la firma del momento en que se recibió el material, así como dos fichas de préstamo que no presentan fecha de entrega de los materiales. Esto demostró un inadecuado control sobre el sistema de préstamo y devolución del material, aspecto que se debe mejorar. Otro factor que se encontró en esta sección fue la presencia de material que no presenta ninguna relación con el programa ni con el baúl, lo que puede causar confusiones, pues en esta sección se contempla la administración del baúl de arqueología; la presencia de otros materiales pueden ser distractores administrativos de este baúl.

En cuanto al baúl, se observa una centralización de su uso en el sistema de bibliotecas municipales de San José, lo que permitió conocer el alcance que tuvo el programa y el baúl durante el año de su ejecución.

6.2.5 Seguimiento y evaluación

Esta sección del folder contiene los instrumentos utilizados para realizar la evaluación del baúl de arqueología, tanto a los participantes como a los docentes o facilitadores de los talleres. Se encuentra, además, el informe final realizado por la sección de educación del museo donde se detallan observaciones generales y el resultado del proceso de evaluación. La tabla 7 detalla cada una de las evidencias adjuntadas dentro del folder.

Tabla 7. Seguimiento y evaluación

Elementos que se encuentran en esta sección

Presenta dos páginas con el informe final de observaciones, fortalezas, limitaciones y aspectos a mejorar del baúl de arqueología.

Existe una separación color naranja, donde se encuentran los instrumentos aplicados a los facilitadores y participantes de las actividades del baúl:

1. "Anexo 1": instrumento de observación.
2. No se encuentra el "Anexo 2"
3. "Anexo 3": instrumento de evaluación (cuestionario); se encuentran cuatro cuestionarios aplicados.
4. "Anexo 4": instrumento de evaluación (niños y niñas menores de 8 años); se encuentran catorce cuestionarios aplicados.

También se encuentra una evaluación para las personas que facilitaron la aplicación del baúl de arqueología. Se detalla que de estos se aplicaron diez (dos están engrapadas con dibujos de los niños y niñas).

Existe una hoja de control de actividades del sistema de bibliotecas municipales.

Se contabilizan en esta sección 98 dibujos de los niños y niñas, que están descontextualizados porque no se identifican las actividades o evaluaciones a las que pertenecen.

Nota: Sección de Educación, museo+UCR. Elaboración propia, 2019.

Con respecto a las evaluaciones brindadas por los niños y niñas, se encuentra que de esos catorce documentos del “anexo 4” ubicados, varios no se encontraban llenos completamente. Del “anexo 1” solo se encontró una copia y del “anexo 2” no se encontró ningún documento. Los documentos que refieren a las evaluaciones realizadas por los docentes (cuatro instrumentos llenos como parte de la evaluación dentro del baúl), no corresponden a la misma cantidad de evaluaciones realizadas luego de la aplicación del baúl

(de las que existen diez). Pareciese que la documentación se encuentra incompleta en tanto solo cuatro hojas de evaluación del anexo tres fueron identificadas.

Se encontró una hoja suelta sobre el control de las actividades directamente en el sistema de bibliotecas municipales, pero esta se encuentra descontextualizado. Esto sucede también con una serie de ilustraciones realizadas por los niños y niñas que fueron partícipes de estos talleres (no se puede identificar en cuales talleres participaron, cuáles fueron las actividades específicas de estos talleres, su temporalidad o ubicación geográfica).

Por último, se observa que el informe final contiene las observaciones, fortalezas, limitaciones y aspectos a mejorar del baúl de arqueología, luego de la aplicación de los instrumentos de evaluación. A pesar de esto, si se comparan los insumos evaluativos con los resultados, faltan coincidencias claras que refieran a los primeros. El informe final se presenta como un resumen general de lo analizado y evaluado.

6.2.6 Otros

La información que fue colocada en este apartado, corresponde a documentos sueltos que no tienen una relación directa con el baúl de arqueología, sino que son documentos que se encuentran traspapelados y, en algunos casos, documentos repetidos de algunas secciones anteriores que no fueron archivados adecuadamente. Estos documentos se encontraron al inicio y al final del folder, por lo que en la tabla 8 se puede observar su orden y temas a los que hacen referencia.

Tabla 8. Otros

Elementos que se encuentran en esta sección

Al inicio del folder:

- Una hoja escrita a mano, sobre los costos del baúl de arqueología.
- Una copia de la descripción general del programa y el baúl.
- Un folder con información de una propuesta para un baúl de música.
- Una hoja con el contenido general del AMPO.
- Un folleto, a color, con información de arqueología elaborado por el Museo Nacional de Costa Rica dirigido a niños y visitantes.

En la parte de atrás del folder:

- Información de un proyecto del baúl de café, con fecha del 2009.

Nota: Sección de Educación, museo+UCR. Elaboración propia, 2019.

Dentro de los documentos se encontraron dos propuestas para la creación de nuevos baúles: una de ellas plantea la creación de un baúl de música, pero no presenta mucha información recabada. La segunda propuesta plantea la creación de un baúl sobre el café y tiene fecha del 2009. Esta información revela el interés de la Sección de Educación del museo+UCR por integrar más baúles al programa. Asimismo, cabe detallar que el material hallado en las partes del folder señaladas para esta sección pone en evidencia un aspecto de falta de control en el tema de gestión de la documentación.

6.3 Análisis de componentes mínimos que debe tener un programa

La tabla que se presenta a continuación se desprende de los postulados de Hermosilla (2009), el cual propone una estructura para la gestión y planificación de intervenciones socioeducativas. El instrumento se crea a partir de esta propuesta integrando, a su vez, las esferas de gestión que se desprenden de la teoría de Mejía (2010).

Tabla 9. Componentes mínimos de una programación

Componentes mínimos de una programación de propuestas socioeducativas		
Componentes mínimos	Sí	No
<i>1. Elementos diagnósticos</i>		
¿Se realizó un diagnóstico previo?		X
¿Se presentan las necesidades o deficiencias por solventar?		X
<i>2. Finalidad, destinatarios y objetivos</i>		
¿El programa cuenta con una justificación?		X
¿Se indica la necesidad, o necesidades, que atiende el programa?		X
¿Se indican los conocimientos, habilidades y actitudes que se quieren alcanzar con la ejecución del programa?		X
¿Se indica el grupo destinatario del programa?		X
<i>3. Estrategia de acción</i>		
¿El programa tiene una ruta metodológica?		X
¿Se indican las acciones estratégicas que se realizan para el cumplimiento de los objetivos?		X

Componentes mínimos de una programación de propuestas socioeducativas		
Componentes mínimos	Sí	No
¿Se detallan funciones para las personas encargadas del programa?		X
¿Se desprenden proyectos a partir de la estrategia de acción?		X
¿Se establece la duración del programa y de los proyectos que forman el programa?		X
<i>4. Orientaciones metodológicas</i>		
¿Se presenta la logística de ejecución de las distintas acciones del programa?		X
¿Se indica los recursos con los que cuenta el programa?		X
¿Se indica la manera en que se gestionan los recursos?		X
¿En este programa se enmarca en uno o varios modelos pedagógicos?		X
¿Presenta temas transversales?		X
<i>5. Estrategias de monitoreo, seguimiento y evaluación</i>		
¿Se indican las estrategias de monitoreo del programa?		X
¿Se establece el mecanismo de seguimiento del programa?		X
¿Se indican las medidas de control para el logro de los objetivos del programa?		X
¿Se indican los mecanismos de mejora para el cumplimiento de los objetivos del programa?		X
¿Se indican los mecanismos evaluativos del programa?		X

Nota: Elaboración propia a partir de la información contenida en Hermsilla (2009).

Luego de realizar la revisión diagnóstica, se propuso la creación y aplicación del instrumento antes observado. A partir del análisis de los insumos mínimos que debe contener un programa para que este pueda ser considerado como tal, se llegó a la conclusión que el material del museo+UCR analizado no presenta ninguno de los requerimientos necesarios para una adecuada gestión de los procesos de administrativos y pedagógicos.

6.4 Síntesis

En cuanto a la información recabada, se observa una ausencia de documentación a nivel de instrumentos de evaluación, no hay claridad en tanto a la administración, la organización y los procedimientos por los cuales se ejecuta un baúl. La información sobre las culturas indígenas se enfoca, específicamente, en la cultura Bribri y en la cerámica de la Gran Nicoya, lo que especializa el baúl y lo dirige hacia su utilización en un ámbito formal. La repetición de material e información en varias secciones del folder, así como la descontextualización de ciertos materiales, provoca confusiones administrativas, de ejecución y de comprensión sobre la función pedagógica y utilización didáctica del baúl.

Se observa el esfuerzo por parte de la Sección de Educación del museo+UCR por generar una estrategia pedagógica y didáctica que permitiese el desarrollo cultural en espacios formales y comunitarios; esto puede ligarse al fundamento epistémico sobre los programas itinerantes (señalado al inicio de este capítulo), bajo el cual se establecen criterios claros para el trabajo desde el museo con la sociedad.

A partir de la revisión de la documentación y su vinculación teórica a lo que se comprende como un programa itinerante (ver 3.2.2), se llega a la conclusión que la propuesta del museo+UCR no posee las características administrativas, organizativas y pedagógicas necesarias para asegurar la existencia de un programa de baúles dentro del museo+UCR. Esto se constató a partir del análisis del instrumento presentado en párrafos anteriores, en el cual mediante la revisión de la propuesta teórica de Hermosilla (2009), Mejía (2010) y la propuesta de programas institucionales de la Universidad de Costa Rica (2019), se constató que no existe un programa como tal que integre los baúles didácticos. Este es el factor que motivó la investigación desarrollada en este documento.

6.5 Análisis de datos de campo

En este segundo apartado del capítulo, se presentan los resultados de la sistematización y análisis de datos triangulados con los aportes teóricos. Los datos de campo corresponden a aquellos recopilados de las entrevistas a las profesionales del área de educación de museos y a los datos brindados por profesionales de museos a quienes se les aplicó un cuestionario digital. En la primera sección se presentan los diferentes modelos de maletas pedagógicas que han sido utilizados en los cuatros museos consultados, a partir de los criterios de selección antes mencionados (ver 5.4.3.1 Paso 4). La segunda sección expone cinco categorías que delimitan el ejercicio profesional que ha sido desarrollado a lo interno de los departamentos educativos de los museos. La tercera sección muestra los resultados del

cuestionario aplicado a otros profesionales de museos, y de esta formar generar la síntesis global de los datos recopilados en el proceso de campo.

6.6 Modelos de maletas pedagógicas usadas

Los cuatro museos consultados cuentan actualmente con maletas pedagógicas de variadas características; estos van desde un maletín propiamente dicho, hasta una sala dentro del museo como una forma conceptual “nueva” de maletín didáctico. Esto hace que sea pertinente dejar muestra visual de la variedad de estos materiales educativos creados por los departamentos educativos de museos nacionales.

6.6.1 Museo de la Universidad de Costa Rica

En primer lugar, se presenta el caso que motivó el desarrollo del proyecto. El museo+UCR maneja el término de *baúl andariego*, el cual se caracteriza por una caja con una serie de materiales (ver figura 4) los cuales tienen una finalidad pedagógica detallada en el manual docente que también forma parte del contenido del baúl.

Este museo generó un primer modelo de baúl, el cual consistía en una caja grande de madera (ver figura 5), pero se modificó a un modelo que fuese más cómodo de transportar (ver figura 6).

Figura 4. Baúl andariego del museo+UCR



Museo+UCR, 2011.
Reproducida con autorización.

Figura 5. Primer modelo de baúl andariego del museo+UCR



Museo+UCR, 2006.
Reproducida con autorización.

Figura 6. Muestra del exterior del baúl andariego actual del museo+UCR



Museo+UCR, 2007.
Reproducida con autorización.

6.6.2 Museo Nacional

El Museo Nacional de Costa Rica es talvez el ejemplo más sólido y constante en el desarrollo de *maletas didácticas*. Su departamento de proyección museológica ha desarrollado a lo largo de los años la elaboración de cuatro maletas formales. La primera de llamada “la carreta viajera” tuvo como tema la historia del boyeo y la carreta (ver figura 7). La segunda maleta que se creó y que se encuentra en desuso hoy en día, cubrió el tema de la biodiversidad. La tercera maleta retoma el tema de la historia de Costa Rica; por último, la cuarta maleta (ver figura 8) que se mandó a realizar cubre el tema de los sitios del Diquis con motivo del aniversario de la declaratoria de patrimonio mundial de estos.

Figura 7. Maleta didáctica del Boyeo y la Carreta del Museo Nacional de Costa Rica



Maleta didáctica sobre el boyeo y la carreta. Museo Nacional de Costa Rica, 2019. Reproducida con autorización.

Figura 8. Afiche informativo sobre la maleta didáctica del Boyeo y la Carreta del Museo Nacional de Costa Rica



Museo Nacional de Costa Rica, 2010.

6.6.3 Museos del Banco Central

Este espacio museístico cuenta con un modelo de caja de madera, con agarradera y ruedas que ayudan al traslado (ver figuras 9, 10 y 11), en su interior posee distintos compartimientos para colocar los variados elementos que conforman el material didáctico (ver figuras 12, 13 y 14). Este museo utiliza el término de *valijas didácticas*.

Figura 9. Vista frontal del contenedor de madera de la valija didáctica



Fotografía por Andrés Sibaja, 2019.
Reproducida con autorización.

Figura 10. Vista lateral del contenedor de madera de la valija didáctica



Fotografía por Andrés Sibaja, 2019.
Reproducida con autorización.

Figura 11. Secciones internas de la valija didáctica



Fotografía por Andrés Sibaja, 2019.
Reproducida con autorización.

Figura 12. Sección de textiles indígenas



Fotografía por Andrés Sibaja, 2019.
Reproducida con autorización.

Figura 13. Producción de elementos cerámicos



Fotografía por Andrés Sibaja, 2019.
Reproducida con autorización.

Figura 14. Información general y Manual para el Educador



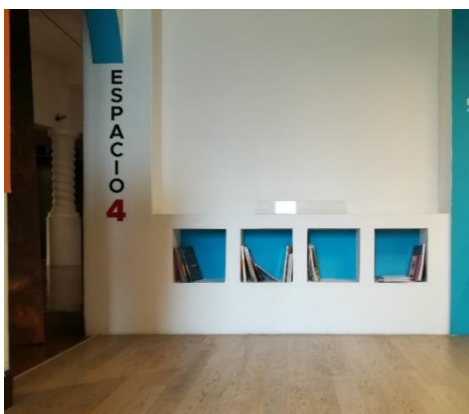
Fotografía por Andrés Sibaja, 2019.
Reproducida con autorización.

6.6.4 Museo de Arte Costarricense

En este museo no se utiliza un baúl o maleta como en los casos antes expuestos, sino que hacen uso del espacio de una sala educativa como un espacio-baúl. Esta sala lleva por

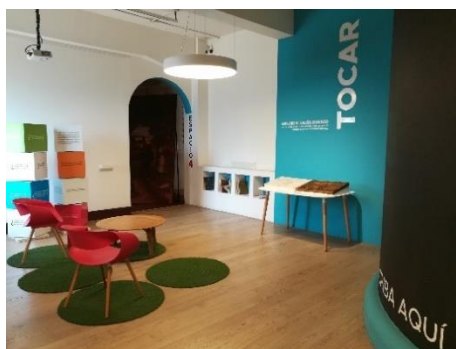
nombre *Espacio 4* y se compone de distintos materiales, los cuales cambian según la exposición a la que se deba dar apoyo educativo. No obstante, entre los materiales fijos se observan mesas, sillas, una pared-pizarra en la que se puede escribir o dibujar con tizas y algunas pequeñas muestras como réplicas de una parte del decorado del Salón dorado (ver figuras 15, 16 y 17)

Figura 15. Sección de libros, Espacio 4



Fotografía por Andrés Sibaja, 2019.
Reproducida con autorización.

Figura 16. Vista general del Espacio 4



Fotografía por Andrés Sibaja, 2019.
Reproducida con autorización.

Figura 17. Pizarra del Espacio 4



Nota Fotografía por Andrés Sibaja, 2019.
Reproducida con autorización.

6.7 Sobre el ejercicio profesional de los departamentos educativos de los museos

A partir de la sistematización de la información que se obtuvo en el proceso de consulta a profesionales, se logró identificar que el accionar profesional realizado por los departamentos educativos de los museos puede catalogarse en cinco nociones referidas a la educación en museos, a saber: (1) Administración de la educación no formal en museos, (2) Gestión organizativa (estas dos primeras focalizadas en el ejercicio profesional que se desarrolla desde el museo de la Universidad de Costa Rica), (3) Gestión administrativa, (4) Gestión pedagógica y (5) Gestión evaluativa (estas tres recogen la labor que desarrollan los cuatro museos consultados).

Para la comprensión de las citas textuales de los contenidos de las entrevistas se optó por una codificación en la que la identidad de la persona entrevistada se mantenga anónima; en este sentido, se siguió la siguiente codificación de las personas entrevistadas:

Tabla 10. Codificación de personas entrevistadas

Institución	Codificación
Museo Nacional de Costa Rica	Sujeto 1
Museo de la Universidad de Costa Rica (museo+UCR)	Sujeto 2
Museos del Banco Central	Sujeto 3, 4 y 5
Museo de Arte Costarricense	Sujeto 6

Nota: Elaboración propia, 2019.

6.7.1 Sobre la administración de la educación no formal en museos

Como se hizo mención, esta noción se encuentra únicamente en el trabajo que realiza el museo+UCR; en este sentido, se encuentra que este museo realiza actividades de capacitación para profesionales del sector de museos, pues uno de sus fines es “apoyar en la parte de capacitación, también nos dirigimos mucho a la comunidad universitaria, digamos, el museo como un espacio para prácticas de estudiantes” (Sujeto 2, comunicación personal, 2019).

Otro aspecto que indicado es que las exposiciones son la “función educativa” del museo, estas se preparan desde un equipo multidisciplinario, donde el departamento

educativo tiene injerencia para indicar “qué recursos podemos integrar, cómo hacemos para que haya mayor interacción en la exposición o revisar los textos para que no haya ninguna frase o cosa que no se entienda” (Sujeto 2, comunicación personal, 2019).

De tal manera, desde el museo+UCR se proyecta al educador de museos como una persona profesional que “debe siempre tener como una línea de investigación dentro de su trabajo, investigación permanente en lo que uno hace” (Sujeto 2, comunicación personal, 2019). Para este museo, el reto primordial es “encontrar el balance en el hacer y el pensar de la acción educativa dentro del museo” (Sujeto 2, comunicación personal, 2019).

En este sentido, la educación no formal se refleja en el ejercicio del museo+UCR en cuanto este es un espacio en el que se desarrollan actividades con una intencionalidad, organizada y sistematizada, que busca impactar de manera formativa tanto la educación formal como aquellos espacios fuera del sistema educativo; es decir, se trabaja de manera cooperativa con la finalidad del desarrollo personal y comunitario (Pastor, 2001; Lamata, 2003; Samorra, Vásquez y Colon, 1998).

Esta cooperación que hemos identificado como punto neurálgico del trabajo del educador no formal, se enriquece también de las aproximaciones teóricas encontradas al vincular la animación sociocultural con el trabajo que realiza la persona a lo interno del departamento educativo de un museo. En este caso, autores como Ander-Egg (1986) y Cembranos (1992) establecen dos puntos de encuentro del trabajo de un educador no formal dentro de los museos, trabajo que queda claramente representado a partir de lo externado por la Sujeto 2 anteriormente: un proceso de organización que permite el desarrollo de herramientas y técnicas lúdico-pedagógicas que buscan el fomento de una participación

activa del individuo en la conjunción de proyectos e iniciativas de carácter cultural, que buscan principalmente, el desarrollo social del individuo. Se busca, por lo tanto, construir vivencias de carácter participativa, creativa e innovadora.

Por otro lado, el museo+UCR, como “museo universitario”, resalta que la universidad no necesariamente “está solo para formar profesionales, sino también para acercar a la gente a oportunidades de educación no formal, que casi siempre sea por medio de la acción social” (Sujeto 2, comunicación personal, 2019) y estas oportunidades, que serían las múltiples acciones educativas que realiza el museo, están dirigidas a públicos diversos, es decir “...de diferentes grados académicos, de diferentes lugares de procedencia” (Sujeto 2, comunicación personal, 2019). En este sentido, se expresa una de las funciones señaladas por Samorra, Vásquez y Colon (1998) de la educación no formal, la cual es contextualizar desde la realidad social del grupo, al que se dirigen las actividades educativas, con el fin de impactar positivamente las necesidades que se quieren suplir.

La persona encargada de la Sección de Educación de este museo detecta que sus funciones son,

...coordinar todas las actividades educativas con el resto de secciones del museo, es decir, todos los espacios de capacitación, todos los espacios formativos, las exposiciones, cuando hacemos algunos talleres, cuando tuvimos el programa este de baúles andariegos; bueno y que cada año es diferente. (Sujeto 2, comunicación personal, 2019).

Además, se indica que las funciones varían según las actividades que se desarrollen desde el museo; principalmente, para el tema de las exposiciones se tiene a cargo una serie de tareas con miras a una evaluación final de calidad; en palabras de la persona entrevistada:

Cuando tenemos expo, la responsabilidad de convocar, realizar las hojas de convocatoria por ejemplo para las exposiciones, escribir el marco general de la exposición, para el plan educativo los objetivos y contenidos, eso yo lo elaboro con las personas implicadas en la exposición, esto con el fin de que la evaluación final tenga claridad. (Sujeto 2, comunicación personal, 2019).

A partir de lo indicado por la persona entrevistada, se encuentra una clara unión con los planteamientos teóricos sobre el rol de la persona profesional en administración de la educación no formal en un museo. En este sentido, la Sección de Educación del museo+UCR demuestra cómo, a partir de su implicación en los temas de coordinación de las actividades del museo, la autonomía del ejercicio profesional para planificar, organizar, ejecutar y evaluar (MEC, 2011; Lujan, 2010) se ajustan a las necesidades propias del museo+UCR en términos administrativos (Alderoqui y Pedersoli, 2011). Es decir, la dimensión administrativa (encargada de estipular los requerimientos logísticos para la ejecución de las actividades educativas) y la dimensión pedagógica, enfocada en el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje (Lujan, 2010), se reflejan en las decisiones que debe tomar la persona encargada de la Sección de Educación del museo+UCR durante los distintos procesos que se deben efectuar para la ejecución de cada una de las actividades educativas.

Asimismo, se logra verificar según lo expuesto por la persona entrevistada que su ejercicio profesional se relaciona a lo planteado por Alderoqui y Pedersoli (2011), ya que se puede encontrar que en este museo la persona en el rol de educadora de museo se encarga de ser guía de sala, coordinar programas y el departamento, así como de la curaduría educativa.

6.7.2 Sobre la gestión organizativa

En cuanto a esta noción, se recuerda que solamente refiere al museo+UCR. En este sentido, cabe señalar que el museo de la Universidad de Costa Rica tiene una trayectoria de 19 años, aunque solo nueve (9) de ellos son de “manera oficial”, como indica la Sujeto 2,

Estamos bajo la figura jurídica interna de la universidad como Unidad Especial de la Vicerrectoría de Investigación, pertenecemos a Investigación; cumplimos 9 años ahora el 24 de junio de este año. El museo+UCR tiene una estructura que actualmente se encuentra en proceso, que es una coordinación de museo y encargados de diferentes secciones: tiene la sección administrativa, la sección de diseño, la sección de registro y la sección de educación. (Sujeto 2, comunicación personal, 2019).

A nivel organizativo, desde lo señalado por la persona entrevistada, se obtiene que el museo+UCR cuenta con cuatro secciones, desde las cuales se desarrollan las “iniciativas de investigación, docencia y acción social” (Sujeto 2, comunicación personal, 2019).

Al ser un museo que se encuentra dentro de una universidad, el museo+UCR responde “a toda la normativa universidad, a todas las normas y políticas universitarias” (Sujeto 2, comunicación personal, 2019).

Se puede señalar que el museo+UCR posee funciones tales como las de otros museos del país, con la diferencia de la consideración del resguardo de la producción científica, artística y académica, por su característica de ser un museo universitario; de esta manera, nos indica la persona entrevistada que,

...nuestras funciones son, como todo museo, el resguardo en función del bien patrimonial tangible o intangible de la universidad, porque la universidad custodia más de 150 colecciones tangibles, y toda la producción científica, artística y académica de la universidad es considerada un bien intangible que también es importante considerarlo, a diferencia de otros museos. Como lo habitual es que el bien patrimonial es el objeto, en el caso del museo universitario es distinto. (Sujeto 2, comunicación personal, 2019).

De manera tal que el Museo de la Universidad de Costa Rica, como “administradores de bienes patrimoniales”, trabaja en función del “resguardo, catalogación, restauración cuando es necesario, divulgación, educación de los saberes que generan los bienes patrimoniales que están bajo la custodia de la universidad” (Sujeto 2, comunicación personal, 2019).

El museo+UCR trabaja en conjunto con una gran diversidad de unidades académicas, tanto para el resguardo de colecciones como para la generación de actividades socioeducativas. Entre las colecciones con las que cuenta el museo+UCR, se puede

“confirmar que son como cinco colecciones y el resto son colecciones que están a cargo de las unidades académicas” (Sujeto 2, comunicación personal, 2019).

A partir de lo indicado, se puede determinar que el Museo de la Universidad de Costa Rica se alinea con lo expuesto por Edson (2006) y Gilabert (2011) sobre la estructura interna que debe existir para una adecuada gestión organizativa; es decir, para el funcionamiento de un museo debe existir una guía, la cual se observa como la normativa institucional a la cual deben responder. En el caso del museo+UCR esta normativa refiere a todos los reglamentos y estatutos internos de la universidad, en específico a los que rige la Vicerrectoría de Investigación y al Estatuto de creación del museo.

Además, se encuentra en lo señalado por la persona entrevistada el aspecto de la división del equipo de trabajo que conforma el museo; ante esto, se establece que este museo ha definido una estructura interna que le funciona según sus posibilidades y limitaciones para la ejecución de los distintos procesos de trabajo que efectúa el museo, en donde se encuentra una clara división de trabajo, tal como lo señala Edson (2006). Este autor postula que si bien la persona en el cargo de la dirección general es quien posee mayor peso de decisiones, se deben crear equipos de trabajo en los que impere la confianza y la aceptación de las opiniones de las demás personas en miras al cumplimiento de los objetivos del museo, aspecto que se relaciona, a su vez, con el trabajo en conjunto con las unidades académicas para la gestión de las colecciones.

De manera específica, los baúles andariegos se implementan dentro del museo como programas itinerantes a manera de que brinden la “posibilidad de tener el museo puertas abiertas, es decir, que el museo vaya hacia las personas” (Sujeto 2, comunicación personal,

2019). Para la creación de baúles, entre los criterios que utiliza el museo, se encuentra que “siempre mediante la unidad académica con la que haya un interés de las dos partes” (Sujeto 2, comunicación personal, 2019) se inicia el proceso de creación.

Asimismo, los baúles tienen la finalidad de ser un “material educativo que pueda salir del museo; que pueda generar resultados cualitativos y cuantitativos también, porque cuando ese baúl estuvo en uso, si se atendieron bastantes comunidades”, lo que radica en “una inversión de tiempo y recursos que a mediano plazo da un retorno de inversión importante. No se necesita que esté uno para que haya un producto del museo funcionando” (Sujeto 2, comunicación personal, 2019).

Para el museo+UCR la gestión de los baúles debe,

...incluir en la parte administrativa, todos los requerimientos; o sea, tiene que incluir el detalle de la elaboración y el diseño del baúl, al desarrollo e implementación y la evaluación. Toda la etapa de la planificación curricular; y pedagógicamente que esté ligado al enfoque pedagógico del museo y, ya propiamente, lo didáctico sus contenidos, sus objetivos y las actividades por desarrollar con el baúl y, por supuesto, el primer apartado que dice a quién se dirige, a qué públicos, etc. (Sujeto 2, comunicación personal, 2019).

Asimismo, la propuesta de baúles se proyecta a nivel organizativo desde un equipo multidisciplinar donde existan tres figuras claves para la creación, diseño y puesta en ejecución, las cuales son,

...un especialista en contenido, un educador y un diseñador gráfico; la persona que tiene el saber en crudo, la persona que lo piensa en función de la

población y hace la propuesta y la persona que le da color, vida y unidad al programa porque debe haber una unidad gráfica, estética en todo sentido. (Sujeto 2, comunicación personal, 2019).

Los materiales educativos se encuentran relacionados al factor de planificación que indican Edson (2006) y Gilabert (2011), donde la Sección de Educación en conjunto con otros departamentos del museo se organiza de una manera integral para el cumplimiento de los objetivos pedagógicos que busca alcanzar, ya que como plantean los aportes teóricos, la planificación es la estrategia clave para el adecuado funcionamiento de las diferentes acciones y actividades que realiza el museo con la finalidad de integrar al público en el espacio museístico.

Asimismo, se encuentra que en los baúles didácticos que ofrece el museo+UCR existen los tres elementos claves que propone Jurado (2019, p. 81-83) sobre el ejercicio de la Educación no formal en museos, pues estos materiales educativos se caracterizan por la sorpresa que tiene la estrategia didáctica, la cual posee una intencionalidad didáctica, que si no es bien dirigida por la persona que facilita las actividades contenidas en el baúl, no se llegarán a obtener los conocimientos con lo que se tiene el reto de la educabilidad de las personas que participan de las actividades.

6.7.3 Sobre la gestión administrativa

La gestión administrativa de programas y acciones socioeducativas dentro de un museo involucra el establecimiento de parámetros o lineamientos que determinan el

ordenamiento bajo el cual se ejecutan las propuestas educativas. En el caso de la ejecución puntual de las maletas pedagógicas, estas han sido trabajadas de distintas formas en los museos de Costa Rica. Desde esta perspectiva, y retomando lo propuesto por Luján (2015) y Mejía (2010), la gestión administrativa, a lo interno de las instituciones museísticas, responde directamente a la ejecución de una serie de acciones con un objetivo específico, que a su vez depende de las potencialidades económicas y socioculturales que han sido desarrolladas por la institución. Este trabajo se encuentra dirigido a la planificación y manejo eficaz de las posibilidades financieras o presupuestarias, ya que estas son las que permiten a corto, mediano y largo plazo, la ejecución y desarrollo de las acciones socioeducativas.

Uno de los principales puntos de distanciamiento entre las prácticas educativas que utilizan estas herramientas se debe a las posibilidades financieras y el manejo presupuestario propio de cada departamento educativo de un museo. Los rubros económicos destinados a la producción de este tipo de herramientas educativas distan unos de otros en tanto la organización interna y las posibilidades económicas de cada institución museística.

La inversión en la producción de maletas pedagógicas, parece depender de tres criterios: 1- presupuesto ordinario entregado, 2- proyección del departamento o sección educativa y 3- institución o ministerio al cual se encuentra adscrito el museo. Estos tres criterios se relacionan a las dos esferas definidas por Mejía (2010) como la esfera institucional (comprendida por la gestión administrativa y organizativa) y la esfera pedagógica. En el caso de la esfera pedagógica o educativa, comprendida como las acciones y recursos pedagógicos y didácticos utilizados para cumplir con los propósitos de carácter

educativo (Mejía, 2010), esta no puede ser articulada sin un presupuesto que la componga. A continuación, se presentan con detalle, los casos particulares de los museos nacionales.

En el caso del Museo Nacional y del Museo de Arte Costarricense, estos responden directamente a su adscripción al Ministerio de Cultura y Juventud; esto implica que reciben, año con año, un porcentaje del dinero otorgado para la labor general de la institución. De esta forma, estas dos instituciones utilizan la contratación por licitación para elaborar esta herramienta pedagógica. Como señalan la Sujeto 1 y la Sujeto 6 respectivamente,

(...) las maletas que hemos desarrollado han sido contratadas por servicios profesionales (...). Entonces, generalmente se hace un cartel con todos los requerimientos y se hace un estudio de mercado para saber cuánto puede costar y luego se saca en una contratación como cualquier otra que saca el museo; es una contratación por servicios profesionales vía SICOP, o sea, vía el sistema administrativo de compras del Estado; este se saca a concurso público en una licitación, se reciben ofertas y se analizan. (Sujeto 1, comunicación personal, 2019).

Se nos ha dotado de un presupuesto específico, a partir de la llegada de doña Silvie (...), con la llega de la nueva Curadora, María José Chavarría, se modernizó el modelo de gestión. Ahora podemos contratar a una persona como productor o gestor cultural a través de carteles, con presupuestos para cada cartel de ₡5.000.000 y ₡6.000.000. (Sujeto 6, comunicación personal, 2019).

Debido a que estos museos reciben un presupuesto asegurado para invertir en la producción de acciones educativas, estos tienen una mayor posibilidad de proyección hacia

el público, ya que la creación de la maleta pedagógica involucra también tener en cuenta presupuestos, materiales, producción, administración del préstamo y medio de divulgación.

Por otro lado, el caso de los Museos del Banco Central dista de los ejemplos anteriores, en tanto es una institución privada de interés público, administrada por una entidad llamada “Fundación para Administrar los Museos del Banco Central que administra todos los fondos de la taquilla y la tienda y con eso se financian principalmente los proyectos del museo” (Sujeto 3, comunicación personal, 2019). La producción inicial de las maletas pedagógicas se realizó a partir de presupuesto propio del museo y el financiamiento por parte de la UNESCO con el resultado de ocho “valijas”, que poseen actualmente. En este caso, “fue subcontratada la producción y diseño de la valija; toda esa producción llevó más o menos un año, y oficialmente dimos inicio en el 2004 con el proyecto de valija didáctica” (Sujeto 5, comunicación personal, 2019).

La situación del museo+UCR es, tal vez, la más contraria al resto de instituciones mencionadas. Al ser este museo una Unidad Especial de la Vicerrectoría de Investigación, su accionar presupuestario se encuentra determinado por una partida única que se reparte entre las distintas secciones que lo conforman (curaduría, educación, comunicación, etc.). Este detalle significa que el alcance económico para la producción de maletas pedagógicas es limitado. Como señala la Sujeto 2,

Eugenia [coordinadora del museo+UCR] nos pregunta cada dos veces al año qué ocupa cada sección; entonces, dentro del planteamiento que se le hace al museo, incluir la creación de un baúl con todos los requerimientos y el presupuesto específico. Ese presupuesto, obviamente, no contempla los

tiempos, pero sí contempla todo el material que se va requerir, todo lo que es impresión del diseño de todo esto, que fue una de las cosas que vimos que hay que trabajarle al programa; decirle a Mariano que se ponga a trabajar en el diseño general del programa y ver cómo resuelve el diseño de los cajones de los baúles. (Comunicación personal, 2019).

En este caso, cabe señalar que el presupuesto general que recibe la Sección de Educación contempla la producción de los “baúles” como un elemento más de sus acciones educativas, cuando es solicitado, a diferencia del resto de museos que poseen partidas específicas para la producción de estos materiales educativos.

6.7.4 Sobre la gestión pedagógica

Las acciones educativas que se realizan dentro de los espacios museísticos se sostienen a partir de la implementación de un corpus teórico-pedagógico; este, a su vez, determina los campos de conocimiento que se desean abordar a partir de la elaboración y ejecución de los materiales didácticos utilizados para las actividades formativas. En la dinámica de intercambio educativo, la gestión pedagógica determina el éxito de todos los procesos de enseñanza-aprendizaje en cualquier espacio de carácter formativo formal o no formal (Mejía, 2010; Samorra, Vázquez y Colom, 1998).

No obstante, para la elaboración de maletas pedagógicas, se observó que no todos los departamentos educativos han partido de parámetros pedagógicos específicos. Si bien es cierto, el Museo de Arte Costarricense, el museo+UCR y los Museos del Banco Central

trabajan desde enfoques concretos (constructivismo, socioconstructivismo, etc.), el Museo Nacional no presenta dichas orientaciones en sus “maletas didácticas”. Esto queda constatado en la información brindada por la Sujeto 6 a continuación,

No hemos tenido, así como que un desglose de objetivos pedagógicos exactamente muy puntuales, pero para las últimas dos maletas en las que yo he tenido más injerencias sí se ha hecho todo un cartel en el cual se desglosan un poco los objetivos que la maleta persigue, que eventualmente yo luego se los puedo facilitar, tanto el cartel de la de Historia de Costa Rica como la valija didáctica que estamos haciendo ahora. (Comunicación personal, 2019).

Se piensa la “maleta” como una herramienta didáctica, mas no se discute sus orientaciones o enfoque pedagógico para la enseñanza. Los lineamientos que sigue el Museo Nacional son aquellos establecidos por el MEP dentro de su propuesta curricular. La “maleta didáctica” es aquí, principalmente, un complemento para los temas que se observan en la edad escolar.

Es importante destacar que se comprende el uso de esta herramienta desde una aproximación teórica al estudio de un modelo didáctico. Para el proyecto que se desarrolla en este documento, se vincula el concepto de didáctica a la postura del modelo didáctico alternativo de Francisco García (2000) y la dimensión transformadora de Cristian Venegas (2013). De esta forma, se considera que la aplicación de un modelo o teoría didáctica a las acciones socioeducativas desarrolladas por un museo, en especial a la maleta pedagógica, deben promover las siguientes condiciones socioeducativas en el espacio museístico: construcción progresiva del conocimiento que abogue por un aprendizaje dialógico entre

saberes instrumentales y saberes sociales, la mezcla entre la investigación y un acercamiento empírico a los temas desarrollados, la búsqueda de una igualdad de oportunidades para el aprendizaje significativo en el espacio educativo no formal que fomente la transformación social y, por último, el educador de museos es simplemente un facilitador mientras que las personas son artífices de su propio conocimiento (democratización del espacio educativo). El museo es de esta forma un espacio de transformación socioeducativa y sociocultural.

Por otro lado, se observa cómo algunos museos tienen dentro de su estructura educativa una delimitación clara y a pesar de que la maleta pedagógica es utilizada también como un elemento complementario a la educación primaria (en los casos de los Museos del Banco Central y el museo+UCR), estas son observadas como una herramienta de aprendizaje para todos los públicos.

El Museo de Arte Costarricense y el museo+UCR parten de un modelo constructivista y socioconstructivista, respectivamente. En el caso de la primera institución, se señala que las posibilidades de que el público pueda generar su propio conocimiento a través de la experimentación del “espacio-baúl” se logra a partir de una serie de elementos contenidos en este. La Sujeto 6 menciona algunos de ellos,

Por ejemplo, mandamos a hacer unos fragmentos del Salón Dorado; en total son tres láminas hechas de yeso en donde se ve el proceso de ejecución del mural, para que las personas las pueda tocar, hay cédulas explicativas y, en una segunda fase del proyecto, las personas van a poder acceder a un audible que les explique un poco lo que pueden encontrar en el Salón Dorado en el caso de

que no puedan subir. En el caso de que pueda subir, puede encontrar información también de cómo se elaboró. (Comunicación personal, 2019).

Para el museo+UCR, el socioconstructivismo es un modelo o enfoque que permite que la persona (sea un niño, joven o adulto) pueda experimentar y generar aprendizaje significativo a partir de lo contenido en el “baúl”. La teoría sobre el aprendizaje social propuesta por Vygotsky, parte de que el aprendizaje se logra a partir de la interacción entre el medioambiente y el individuo. Esto provoca que la persona aprenda mediante la asimilación y creación de símbolos, producto de una complejización de los procesos cognitivos (Ortiz, 2015).

En este caso debe haber una vinculación absoluta con la teoría de Vygotsky, como menciona la Sujeto 2,

...tiene que ir ligado con las teorías de Vygotsky; la zona de desarrollo próximo, ya que es importante que el baúl parta de lo que la persona sabe y ver dónde está la persona y dónde queremos que llegue. Debe haber actividades iniciales de forma tal que el facilitador pueda saber dónde está la persona, qué está entendiendo, qué expectativa tiene, qué conoce del tema, porque creemos en ese tipo de aprendizaje debe estar relacionado también con el contexto de la persona que participa porque es parte también de la teoría vygotskyana, verdad, que no es algo aislado por allá; entonces la mediación tiene que incorporar eso. Además, de incorporar los principios universitarios que ahorita no puedo recitar, pero ahí están. (Comunicación personal, 2019).

Por último, los Museos del Banco Central plantean una estructura pedagógica más compleja; esta se construye a partir de una multiplicidad de enfoques o acercamientos teóricos para la educación. El departamento educativo de esta institución se basa en la implementación de una teoría del conocimiento, una teoría del aprendizaje y una teoría de la enseñanza; de tal forma en,

La teoría del conocimiento está el constructivismo, que ustedes la deben de conocer; está la teoría del aprendizaje como un proceso activo que dé deconstrucción de significados, que comprometa el cuerpo, que el aprendizaje es una actividad social contextual, que el aprendizaje significativo toma tiempo y una teoría de la enseñanza que se refiere a la práctica de la teoría del conocimiento y del aprendizaje. Hay influencias de la Pedagogía Crítica, la Neurociencia y la Museología Crítica que son a nivel de educación de museos lo más reciente. (Sujeto 3, comunicación personal, 2019).

6.7.5 Sobre la gestión evaluativa

En relación con los aspectos evaluativos para la gestión de programas y acciones socioeducativas desarrolladas en museos se señala que un factor de riesgo es el no cuidado de los materiales por parte de la institución museística, ante esta situación la Sujeto 6 indica que "...desgraciadamente eso pasa en el museo con el resguardo, la custodia, la conservación y restauración de obras de arte. Por ejemplo, durante mucho tiempo estuvo como muy dejado el inventario de las obras de arte..." (comunicación personal, 2019).

Además, existe un miedo por parte de los jefes al dejar materiales, como marcadores, en salas de exposiciones, como lo indica la persona entrevistada,

...el gran miedo de mis jefes cuando se pone algo y hacemos un plan piloto es que, cuando yo pongo tizas o *pilots*, todo el mundo entienda que el espacio es de aquí a aquí, y que no se vayan con el *pilot* a hacerle bigotes a alguna obra verdad. (Sujeto 6, comunicación personal, 2019).

Por otro lado, entre los riesgos institucionales que tiene la puesta en marcha de actividades como los baúles didácticos se señala la inversión presupuestaria para reponer materiales:

...se invierte muchísimo en las valijas, mucho tiempo de producción para los materiales y puede que de pronto si la comunicación con los docentes falla, puede ser un esfuerzo que no brinda los frutos que se quiere. (Sujeto 4, comunicación personal, 2019).

Siempre hay que tener un presupuesto de mantenimiento del baúl porque por lo general hay cosas que arreglar o reponer. Otro riesgo también puede ser que el baúl se deteriore más pronto de lo que uno espera. (Sujeto 2, comunicación personal, 2019).

Como se observa en lo comentado por la Sujeto 2, otro de los riesgos es que se presente un deterioro rápido de los materiales, aspecto que debe ser proyectado como medio de prevención en la selección de materiales.

Sobre esta línea, se indican riesgos con el contenido, para la Sujeto 4 se puede presentar que “algunos docentes crean que con llevarse la valija se sustituye la visita al museo

y más bien nosotras trabajamos en reforzar lo contrario. La valija es como la introducción de los contenidos” (comunicación personal, 2019), es decir, se puede presentar una situación de “no comprensión” de la finalidad del baúl didáctico; caso contrario, se presenta en lo que expone la Sujeto 2, donde el material del baúl no estaba cumpliendo con los objetivos propuestos:

Una maestra me dijo “ahí tuve que estarme inventando qué hacer y yo no sé qué” y fue ahí donde yo decidí realizar una evaluación a ver cómo estaba (...) y me di cuenta que había un montón de cosas que faltaban al baúl para realmente ser un material didáctico. Para mí tenía muchas limitaciones si la persona que lo facilita no es muy creativa. (Sujeto 2, comunicación personal, 2019).

Respecto al seguimiento y sostenibilidad de la puesta en marcha de baúles didácticos, se debe recordar que estos son un material que debe “complementar las exhibiciones que están en el momento” (Sujeto 6, comunicación personal, 2019). Aunado a esto, la Sujeto 2 indica que el seguimiento de la programación para la gestión debe realizarse

...cada tres años a ver si todo es afín, si algo ha cambiado, a ver si se deben hacer ajustes. Y para los baúles sería un proceso de seguimiento específico. Mientras una persona crea en el programa, el programa va a ser sostenible. (Sujeto 2, comunicación personal, 2019).

Por otra parte, el tiempo indicado para evaluar la programación que sirve para la gestión de las acciones socioeducativas “si tiene todo lo que se ocupa en general, casi que tal vez uno le haga una revisión al programa cada tres años” (Sujeto 2, comunicación personal,

2019); mientras que para los baúles se deben “hacer dos observaciones al año, que vaya alguno de nosotros a ver. Nosotros también siempre le hacemos al baúl un cuestionario autoaplicado chiquitito, entonces iría ahí también. Algún instrumento que nos devuelva observaciones cada vez que este sea utilizado” (Sujeto 2, comunicación personal, 2019).

A este aspecto de la gestión evaluativa, cabe destacar que si bien las propuestas teóricas no dan una base clara de qué se debe evaluar ni cuándo se deben llevar los procesos evaluativos, se encuentra en lo indicado por las personas entrevistadas un ligamen con lo que se establece en lo llamado para esta investigación como “modelo de educación no formal” aplicado al ámbito museístico, en el cual tanto los riesgos, limitaciones, planes de seguimiento y evaluación deben estar contemplados en la programación del proyecto a efectuar, en tanto la planificación, como menciona Hermosilla (2009), se integra por diversas fases, en donde la evaluación del proyecto es un elemento clave dentro de las intervenciones socioeducativas; es decir, el generar una estructura de programación (Hermosilla, 2009) donde la evaluación tenga un apartado importante sirve para disminuir los riesgos, tener claras algunas limitaciones y determinar los tiempos de evaluación y seguimiento pertinentes para dar a conocer los logros de las distintas actividades educativas desarrolladas en los espacios museísticos.

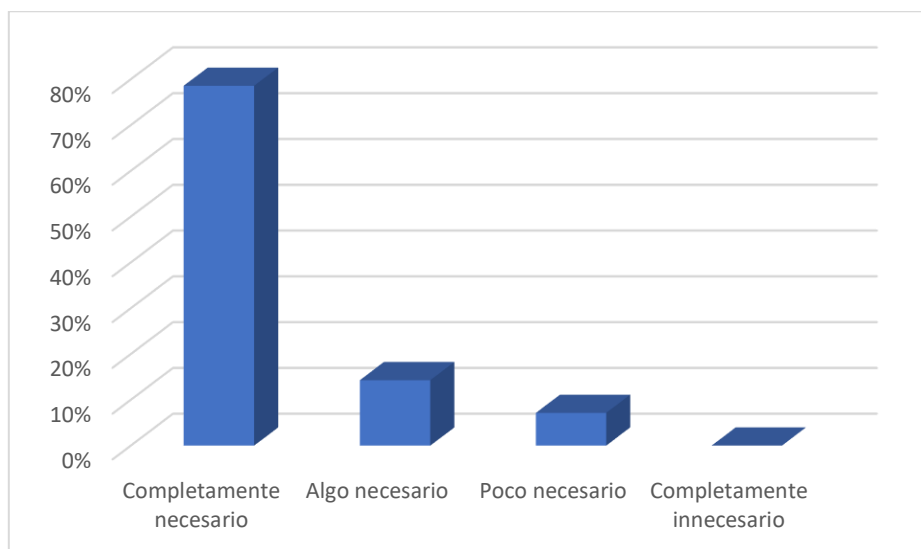
6.8 Programas socioeducativos desarrollados en museos

Durante el mes de setiembre del 2019 se efectuó una consulta por medio de un cuestionario digital a funcionarios y funcionarias de museos nacionales, quienes trabajan

directamente en (o tienen una relación estrecha con) el departamento de educación del museo para el cual trabajan. La finalidad de este cuestionario era conocer de manera puntual algunas apreciaciones que tienen estas personas sobre la relevancia, o no, de las partes de la estructura de programación de proyectos y programas que propone Hermosilla (2009); los resultados se exponen a manera cuantitativa y fueron considerados para el proceso de creación del modelo pedagógico curricular. El cuestionario se dividía en cinco partes, cada una indagaba en la pertinencia o no que puede tener al momento de crear un programa educativo dentro de un museo. Este cuestionario fue contestado por un total de 14 personas.

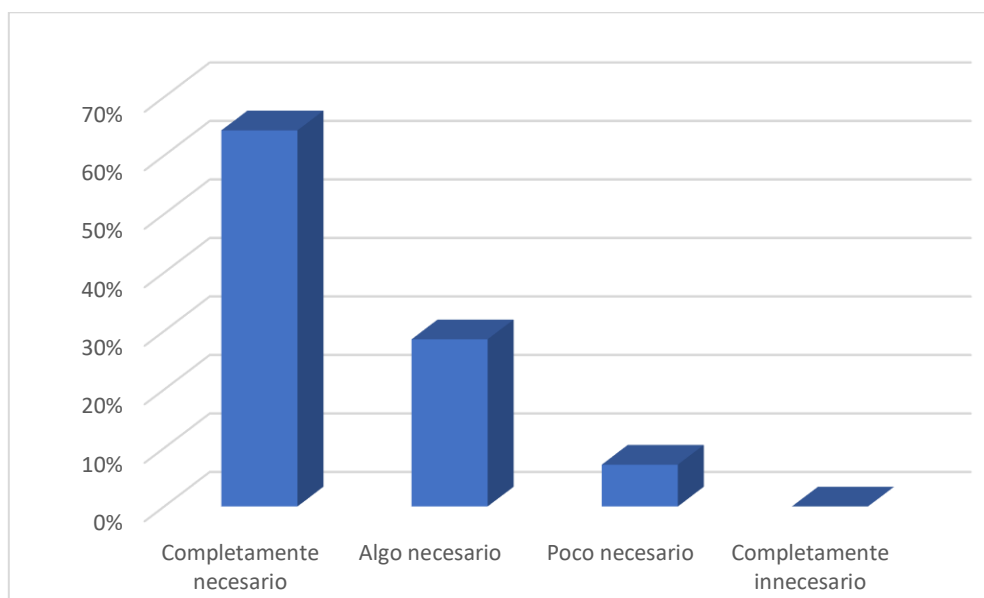
La primera parte corresponde a elementos diagnósticos, en este se indagaba por factores como la realización de un diagnóstico previo para conocer las necesidades que presenta la población de interés, a lo que el 79% de las personas indican que es completamente necesario la realización de un diagnóstico para determinar las necesidades, frente a un 7% que considera que es poco necesario (ver figura 18). Hermosilla (2009) establece que es importante mostrar en la programación las necesidades que se desean solventar, por lo que ante la pregunta de si esto se debería realizar o no, un 64% de las personas consultadas contestó que es completamente necesario, frente a un 7% que considera que es poco necesario (ver figura 19).

Figura 18. Debe hacerse un diagnóstico previo para conocer las necesidades



Nota: Elaboración propia, 2020

Figura 19. Se deben presentar las necesidades que se desean solventar

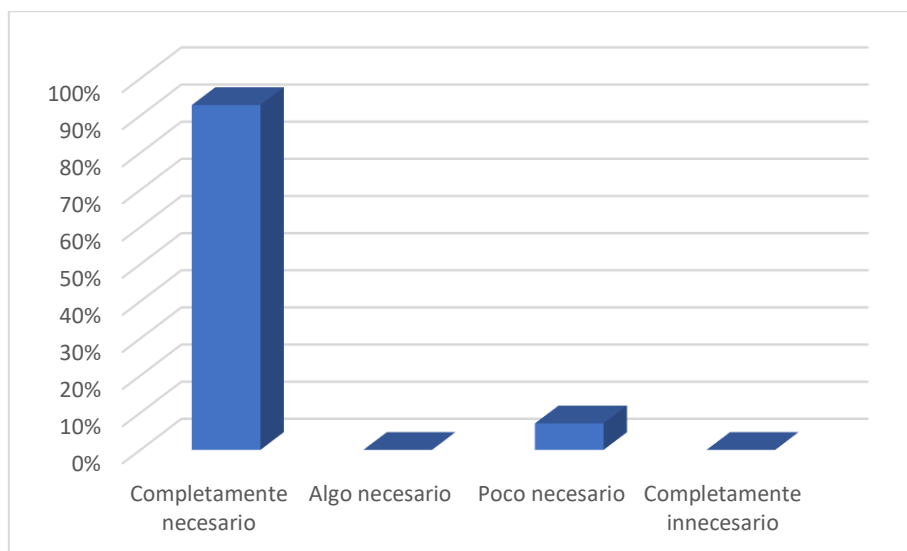


Nota: Elaboración propia, 2020

La segunda parte refería específicamente a la finalidad, los destinatarios y los objetivos del programa educativo. Ante la consulta que si es pertinente colocar una justificación el 93% de las personas contestaron que es completamente necesario y un 7% contestó que es poco necesario (ver figura 20). Ante la pregunta de si el programa debía indicar las necesidades que atiende, el 79% de las personas consultadas contestaron que es completamente necesario, mientras que el 21% considera que es poco necesario (ver figura 21).

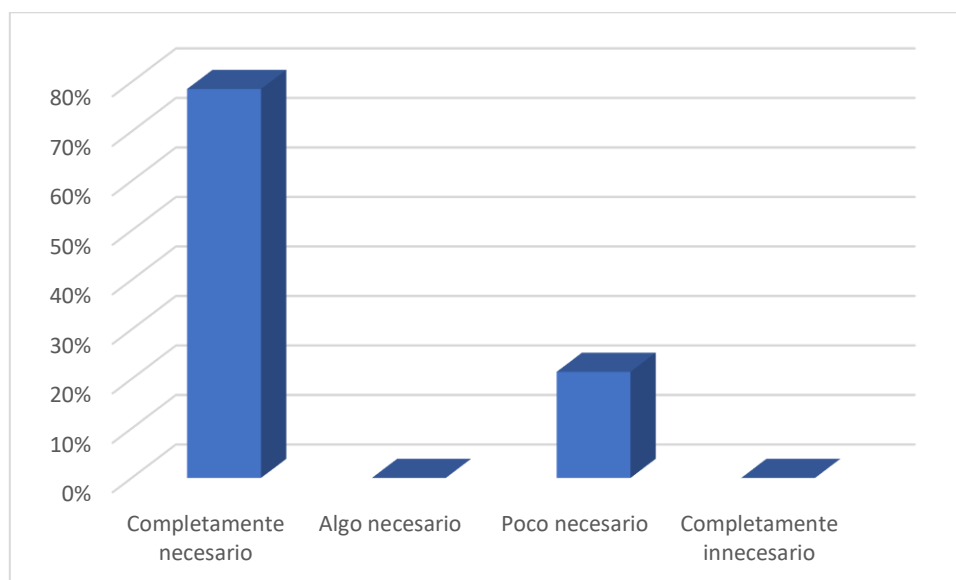
Hermosilla (2009) estipula que la programación debe presentar los conocimientos, habilidades y actitudes que se espera que las personas que acceden a las actividades desarrollen; a esto un 64% de las personas consultadas indica que es completamente necesario, por su parte, el 7% considera que es poco necesario (ver figura 22). Asimismo, el 86% de las personas consultadas consideran que es completamente necesario indicar el público destinatario del programa educativo, frente a un 7% que considera que es poco necesario (ver figura 23).

Figura 20. Debe tener una justificación de la creación del programa



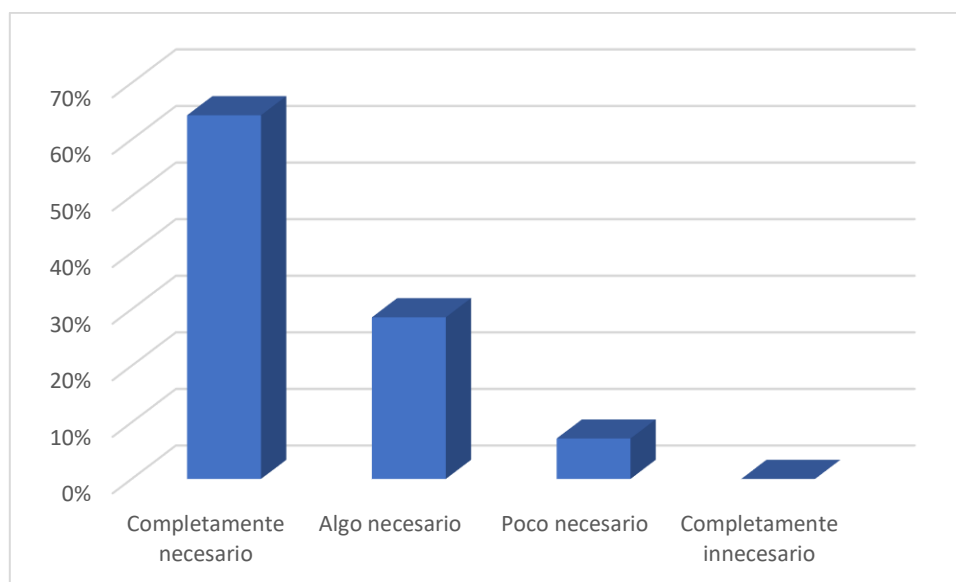
Nota: Elaboración propia, 2020

Figura 21. Se debe indicar la necesidad, o necesidades, que atiende el programa



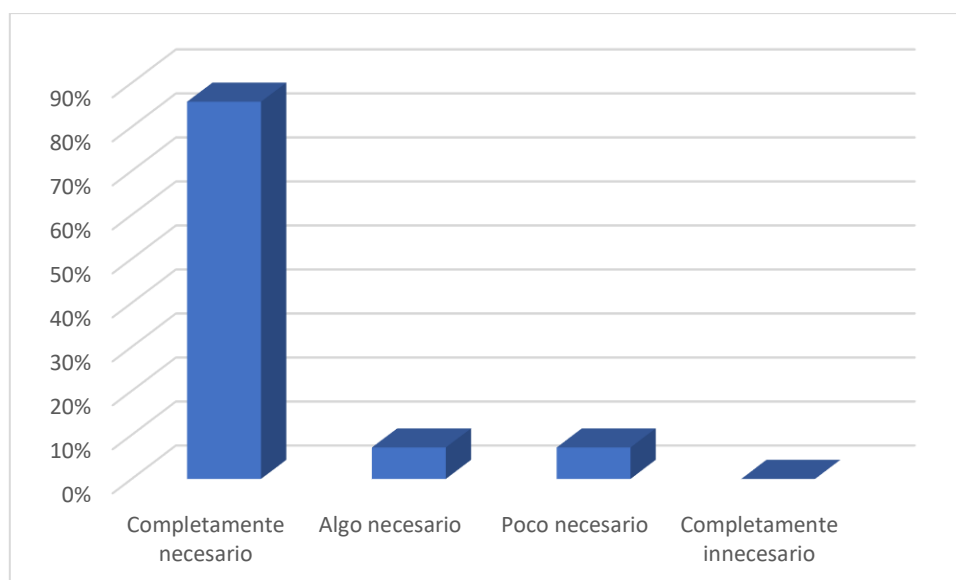
Nota: Elaboración propia, 2020

Figura 22. Se tienen que señalar los conocimientos, habilidades y actitudes que se quieren alcanzar con la ejecución del programa



Nota: Elaboración propia, 2020

Figura 23. Se debe indicar el grupo destinatario del programa

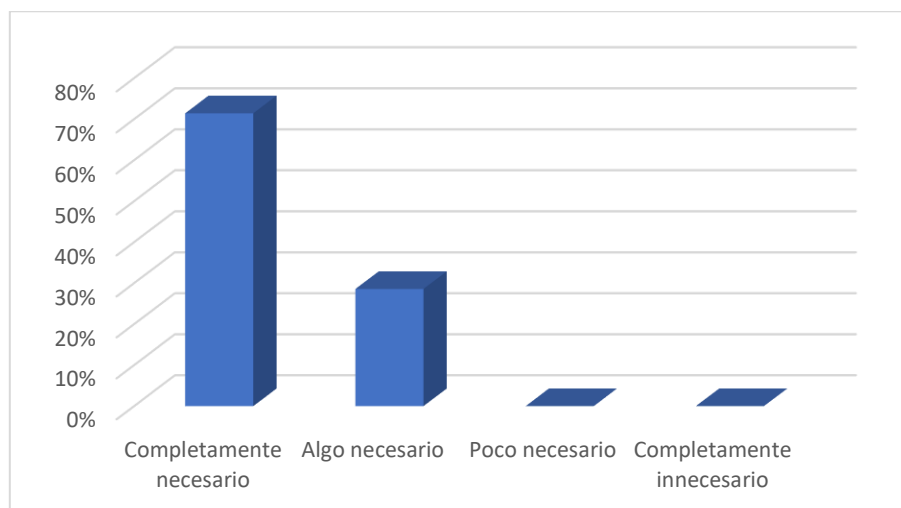


Nota: Elaboración propia, 2020

La tercera parte refería a los elementos que debe contener la estrategia de acción; aquí las personas consultadas indican que es completamente necesario (71%) o algo necesario (29%) que se indique la ruta metodológica (ver figura 24); asimismo, el 79% consideran que es completamente necesario que se indiquen las estrategias para el cumplimiento de los objetivos, frente a un 7% que considera que es poco necesario (ver figura 25). Otro de los elementos indicados por Hermosilla (2009) es indicar las funciones del personal a cargo de los programas, a esto, el 86% de las personas consultadas indican que es completamente necesario que se detalle, frente a un 7% que considera que es poco necesario (ver figura 26).

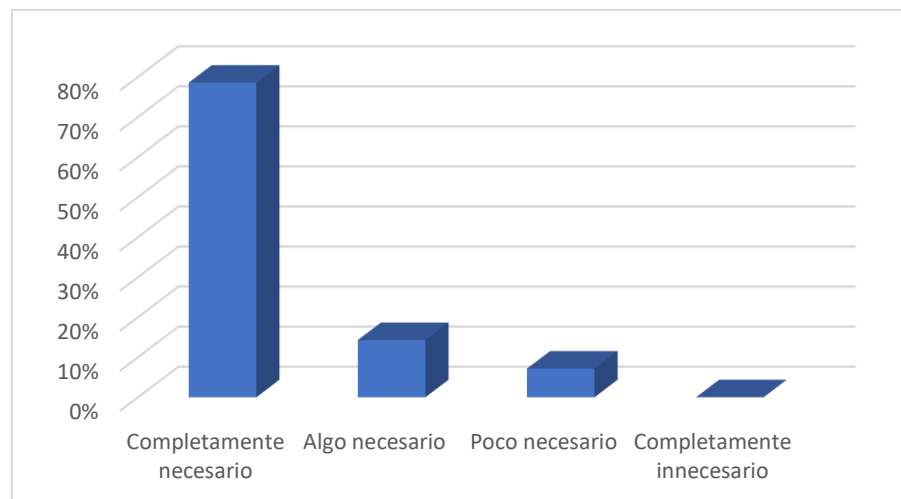
Otro factor que establece el autor es que de los programas se diseñen proyectos alineados a la estrategia acción, a esto el 50% de las personas consultadas consideran que es completamente necesario, frente a un 29% que opinan que es poco necesario (ver figura 27). El último elemento dentro de la estrategia de acción a detallar, según Hermosilla (2009), es la duración del programa y los proyectos; ante esto, las personas consultados consideran que es completamente necesario detallarlo (57%), mientras que un 14% consideran que es poco necesario indicarlo (ver figura 28).

Figura 24. Debe tener una ruta metodológica



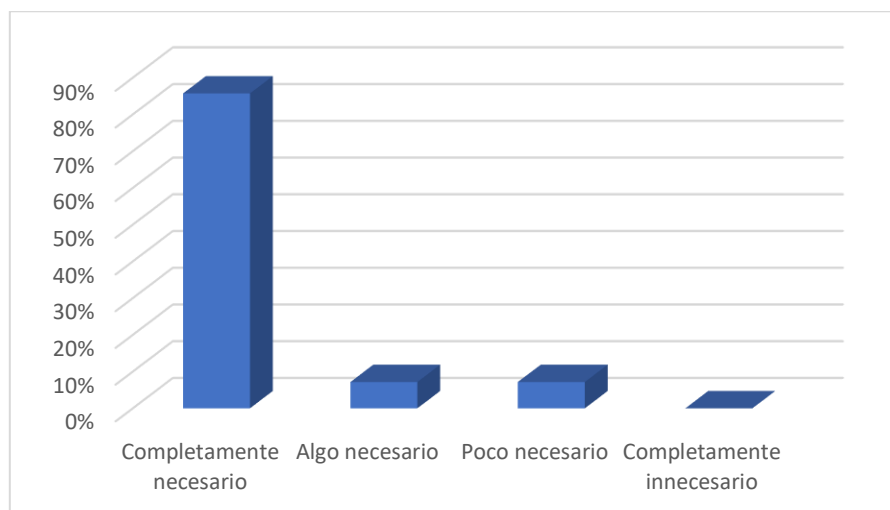
Nota: Elaboración propia, 2020

Figura 25. Se debe indicar acciones estratégicas para el cumplimiento de los objetivos del programa



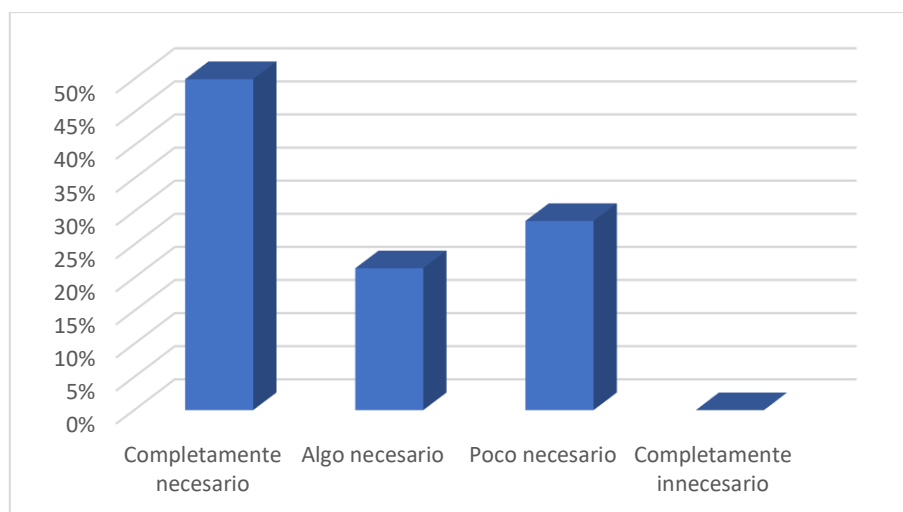
Nota: Elaboración propia, 2020

Figura 26. Se deben detallar funciones para las personas encargadas del programa



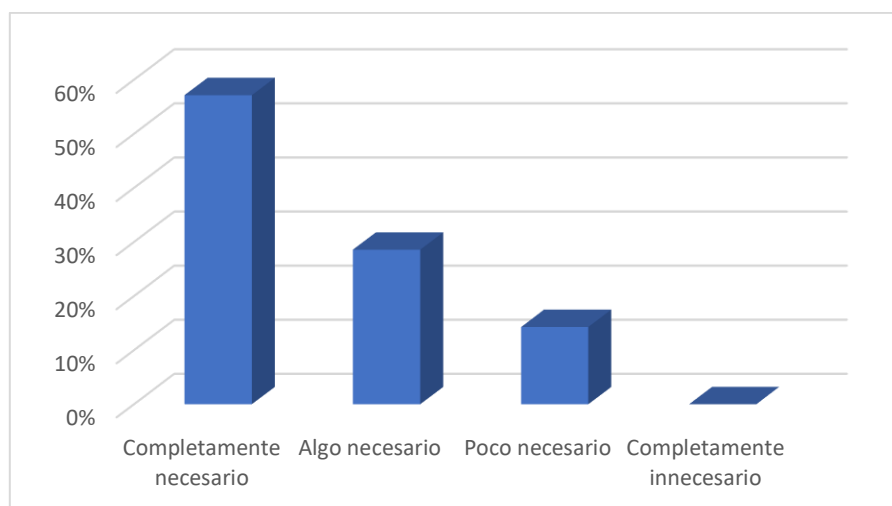
Nota: Elaboración propia, 2020

Figura 27. Del programa se deben desprender proyectos que se alineen a la estrategia de acción del programa



Nota: Elaboración propia, 2020

Figura 28. Se debe establecer la duración del programa y de los proyectos que forman el programa



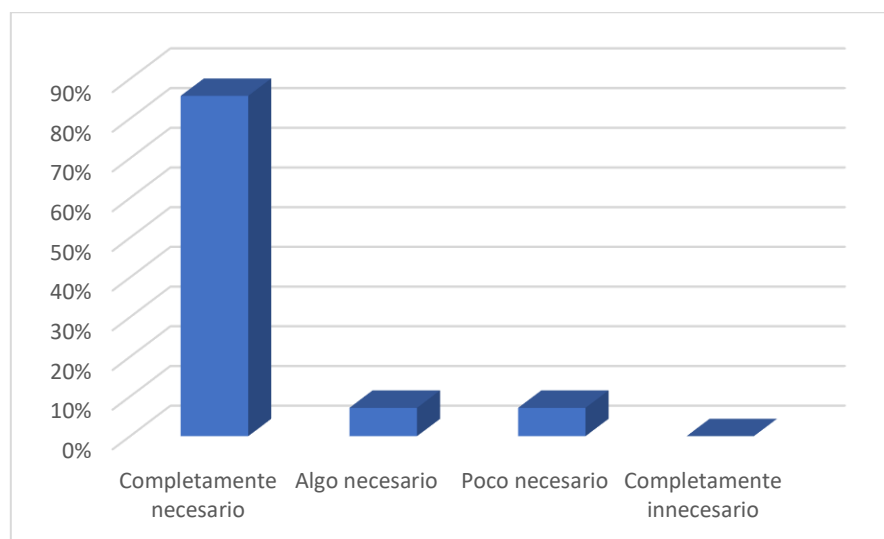
Nota: Elaboración propia, 2020

La cuarta parte se enfocaba en indagar sobre las orientaciones metodológicas que debe contener la programación de los programas, de tal manera las personas consultadas consideran completamente necesario (86%) que se detalle la planeación logística de ejecución de las distintas acciones del programa, solo un 7% lo consideran poco necesario (ver figura 29). Sobre el tema de los recursos con los que cuenta el programa, el 71% de las personas consultadas consideran que es completamente necesario detallarlos, frente a un 29% que consideran que es algo necesario (ver figura 30); asimismo, consideran que es completamente necesario (50%) detallar en la manera en que se gestionan los recursos, aunque un 7% opinan que es (ver figura 31).

Hermosilla (2009) considera que toda programación de programas debe presentar un modelo pedagógico que oriente su ejecución, ante esto, las personas consultadas opinan que

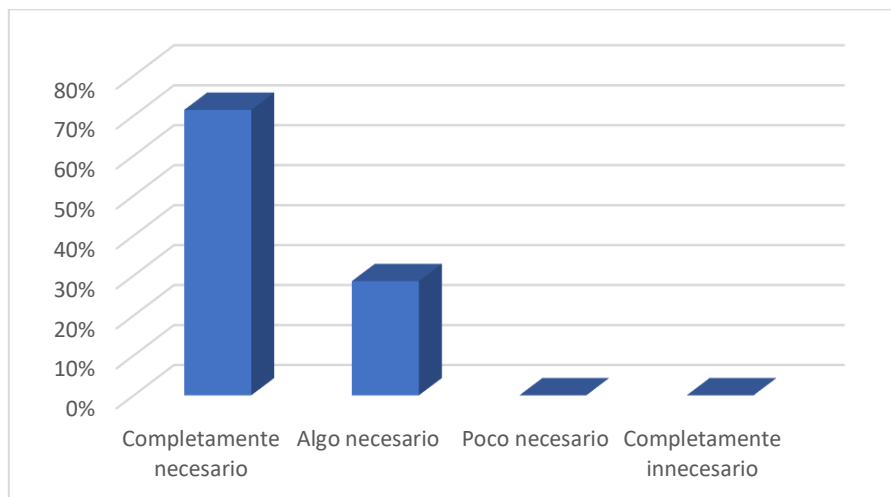
es completamente necesario (86%) o algo necesario de detallar (14%) (ver figura 32). Sin embargo, ante la pregunta si la programación debe tener temas transversales el 50% consideran que es algo necesario y el 7% opinan que es poco necesario (ver figura 33).

Figura 29. Debe tener una planeación logística de ejecución de las distintas acciones del programa



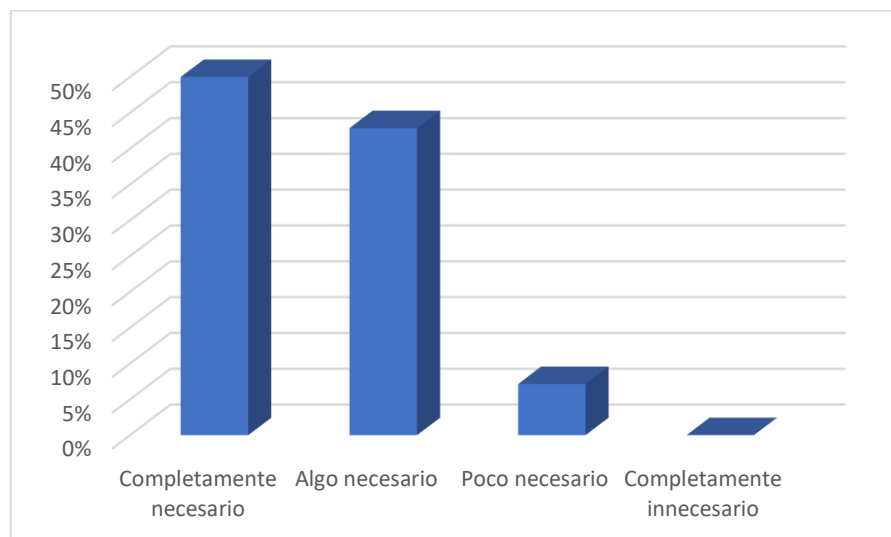
Nota: Elaboración propia, 2020

Figura 30. Se debe indicar los recursos con los que cuenta el programa



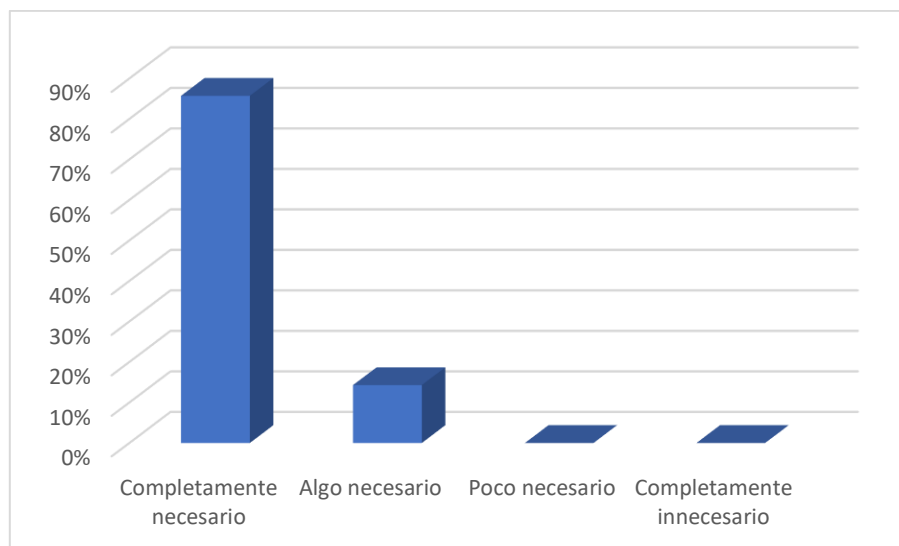
Nota: Elaboración propia, 2020

Figura 31. Se debe detallar la manera en que se gestionan los recursos



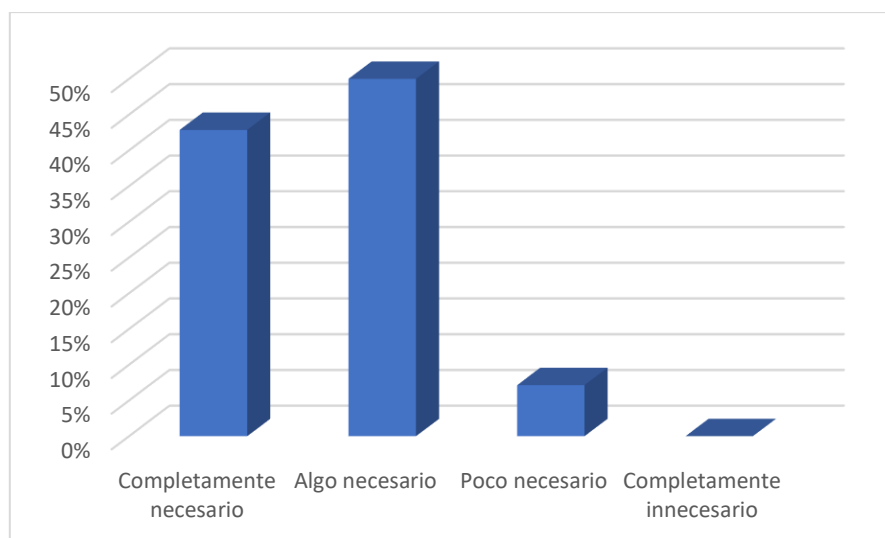
Nota: Elaboración propia, 2020

Figura 32. El programa debe tener como mínimo un modelo pedagógico en su fundamentación



Nota: Elaboración propia, 2020

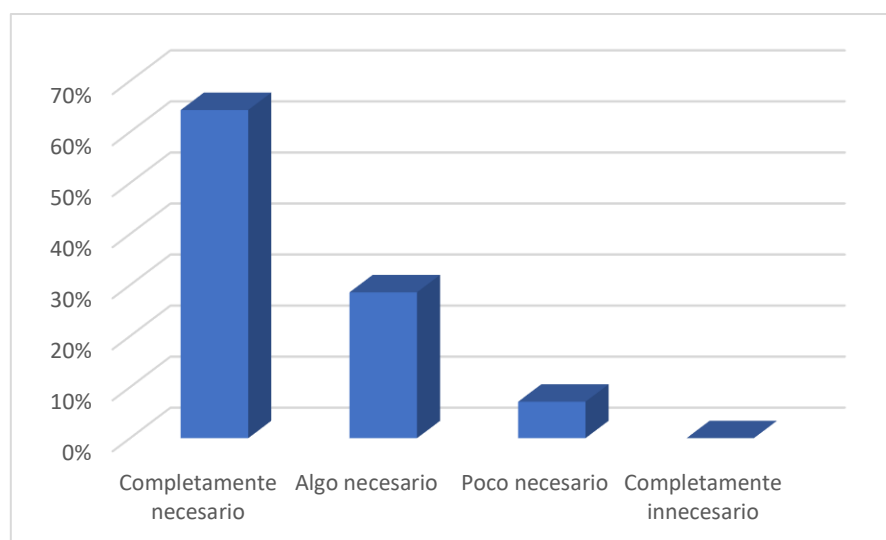
Figura 33. El programa debe presentar temas transversales



Nota: Elaboración propia, 2020

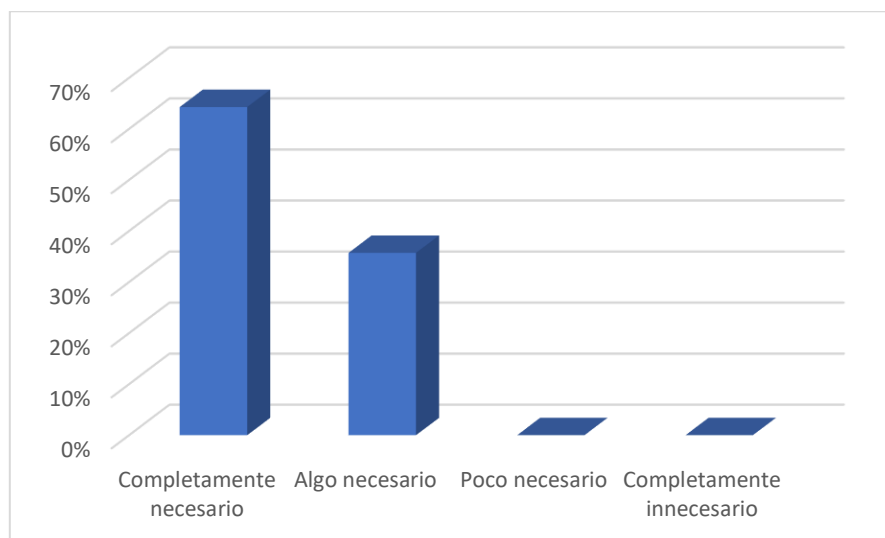
La quinta, y última, parte se concentraba en aspectos de estrategias de monitoreo, seguimiento y evaluación de los programas. Ante esto, las personas consultadas consideran que es completamente necesario (64%) indicar estrategias de monitoreo, indicar los mecanismos de seguimiento (ver figuras 34 y 35); en cuanto a los mecanismos de control para el logro, las personas indican que es completamente necesario (71%); del mismo modo, consideran que es completamente necesario (79%) que el programa cuente con mecanismos de mejora y con mecanismos evaluativos (ver figuras 36, 37 y 38).

Figura 34. Se debe indicar las estrategias de monitoreo del programa



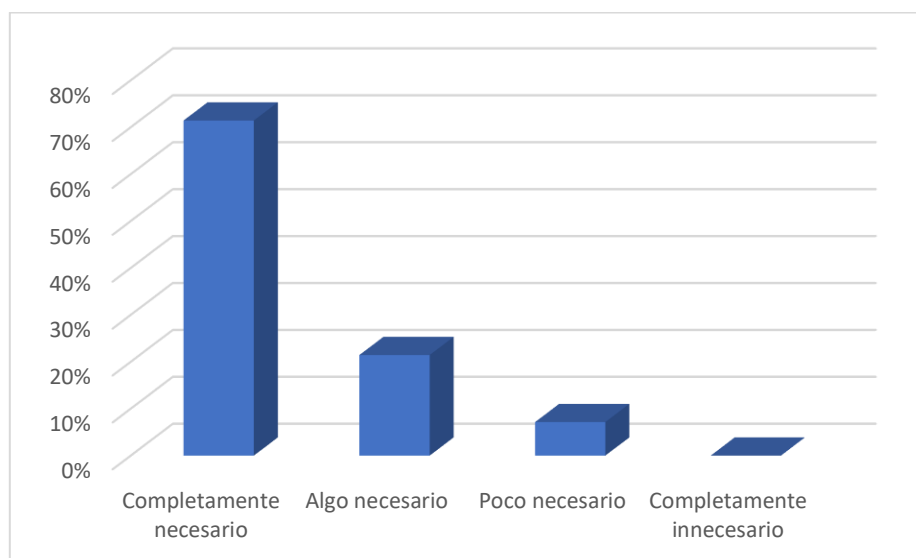
Nota: Elaboración propia, 2020

Figura 35. Se debe establecer mecanismos de seguimiento del programa



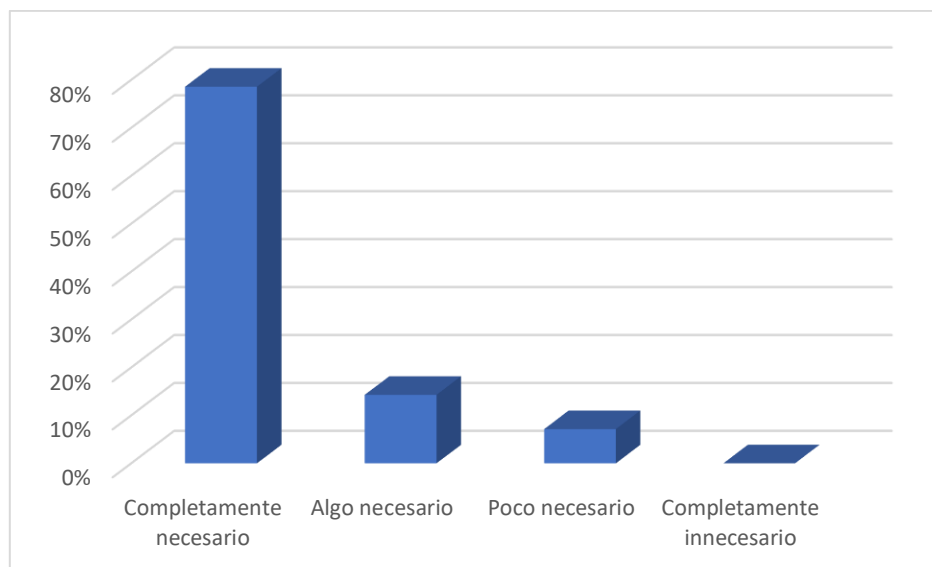
Nota: Elaboración propia, 2020

Figura 36. Se debe indicar medidas de control para el logro de los objetivos del programa



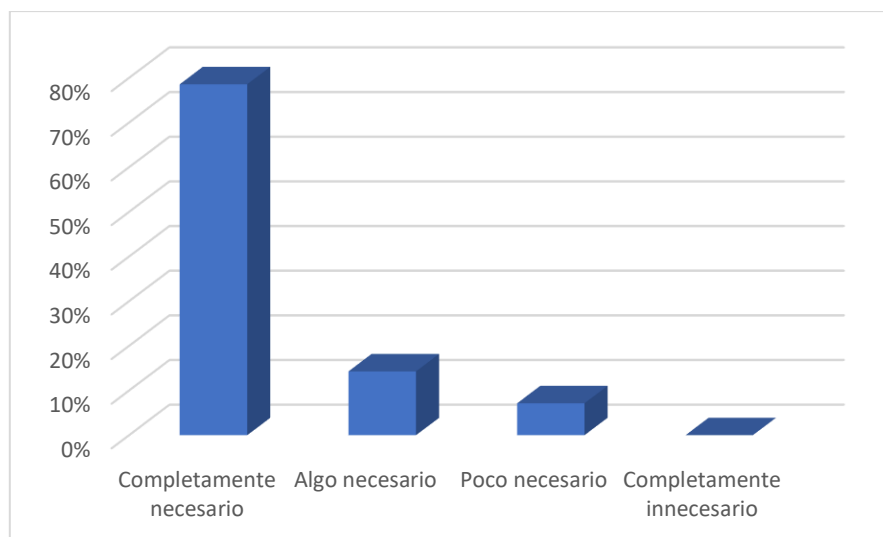
Nota: Elaboración propia, 2020

Figura 37. El programa debe tener mecanismos de mejora para el cumplimiento de los objetivos del programa



Nota: Elaboración propia, 2020

Figura 38. Se debe indicar mecanismos evaluativos del programa



Nota: Elaboración propia, 2020

Ante esto, se puede establecer que el modelo que brinda Hermosilla (2009), sobre elementos mínimos a considerar para la estructura de la programación de los programas, resulta pertinente para considerarlo como modelo teórico base para la generación de la propuesta del modelo pedagógico curricular para actividades socioeducativas, denominadas maletas pedagógicas.

6.9 Síntesis

En cuanto a la información obtenida por parte de las profesionales se destaca, en primer lugar, que el ejercicio de la Administración de la Educación no Formal en los museos se enmarca en actividades de capacitación y permite que el museo sea un espacio de prácticas de estudiantes. También, se adscribe su accionar a las exposiciones, pues estas se señalan como la función educativa de los museos; para el desarrollo de las exposiciones, se crea un equipo multidisciplinar donde el departamento educativo tiene la labor de indicar recursos, indicar las rutas estratégicas para lograr que el público tenga una mayor interacción con lo que se expone y revisar los guiones y textos que se van a implementar.

Como segundo punto, el educador de museos debe ser investigador y encontrar el balance entre el hacer y el pensar la acción educativa dentro del museo. Asimismo, quien funge como profesional educativo en el museo+UCR coordina todas las actividades educativas (como capacitaciones, exposiciones y talleres), participa del equipo curatorial, escribe el guion de las exposiciones y el plan educativo, es decir, establece los objetivos y los contenidos.

CAPÍTULO VII. CONSIDERACIONES FINALES Y RECOMENDACIONES

7.1 Consideraciones finales del proceso

La elaboración del presente proyecto de investigación propuso desde un inicio, gracias al método empleado, la posibilidad de generar y promover procesos de reflexión durante cada uno de los ciclos investigativos. Estas reflexiones, tanto teóricas como metodológicas, permitieron el análisis detallado de los factores requeridos para elaborar de manera efectiva una propuesta concreta de modelo de gestión pedagógico curricular para las herramientas socioeducativas llamadas maletas pedagógicas.

El primer acercamiento a la construcción teórico-formal de este proyecto se dio gracias al interés por parte de la encargada de la Sección de Educación del museo+UCR, la Licda. Adriana Araya, para solventar la ausencia de un modelo de gestión que le permitiese lograr al programa de “baúles andariegos” del museo una proyección formativa, socioeducativa y de acción social efectiva. A partir de esto, el proyecto de investigación fue redireccionándose no solo a satisfacer esta necesidad concreta del departamento educativo, sino a proponer un modelo de gestión pedagógico curricular que funcionase como un insumo para cualquier museo interesado en planificar, administrar y ejecutar programas centrados en la utilización de las maletas pedagógicas.

El diálogo establecido, a través de las entrevistas con los diferentes actores educativos de los museos nacionales, llevó a comprender que este modelo de gestión puede transformarse en una guía valiosa para todas estas instituciones que trabajan activamente con esta herramienta socioeducativa y que carecen de una estructura clara para el manejo de ella.

La elaboración de este modelo involucró, también, una mayor comprensión del papel del administrador de la educación no formal en este tipo de espacios institucionales; este agente en su quehacer profesional debe dirigir su papel, dentro del aparato educativo museístico, a generar y fomentar espacios de inclusión y democratización para el acceso al arte y la cultura del país. En este sentido, la acción social que se lleva a cabo busca la apertura de espacios educativos comunitarios que provean de herramientas pedagógicas claras para la democratización del conocimiento cultural nacional. Se intuye de esta forma, que la figura del administrador de la educación no formal posee las capacidades y habilidades técnicas para elaborar y ejecutar procesos de planificación, administrativos y pedagógicos efectivos, al poder abordar las distintas situaciones que pueden darse en el espacio profesional de la educación en museos.

A raíz de las reflexiones presentadas en párrafos anteriores, a continuación, se desprenden una serie de consideraciones finales sobre el constructo teórico-metodológico que llevó a la formulación del proyecto de investigación:

- La llamada maleta pedagógica ha sido un dispositivo de carácter educativo de constante uso dentro de las instituciones museísticas de América Latina. Como un elemento de carácter *itinerante*, se ha transformado con el paso del tiempo en una

herramienta educativa de acción social y comunitaria que busca transmitir el conocimiento artístico, cultural y social, inserto en el museo, a poblaciones (mayoritariamente niños y niñas) que por diferentes situaciones contextuales no pueden acercarse directamente a la institución. Su valor se ha medido en el impacto y la efectividad que la herramienta posee para compartir de forma integral los saberes de las sociedades que se resguardan dentro de los museos.

- El trabajo de los distintos departamentos educativos de los museos consultados (Museo Nacional, Museo de Arte Costarricense, Museos del Banco Central y museo+UCR) se encuentra, de una u otra forma, limitado por las posibilidades económicas y socioculturales propias de la institución. La planificación y manejo eficaz de cualquier propuesta educativa, depende directamente de la capacidad financiera y presupuestaria que posee. Debido a esto, uno de los mayores puntos de distanciamiento entre las prácticas educativas de cada uno de los museos analizados, es el factor económico. Se identificó que la inversión en la producción de cualquier tipo de herramienta educativa depende de tres criterios clave: 1- presupuesto ordinario entregado, 2- proyección del departamento o sección educativa y 3- institución o ministerio al cual se encuentra adscrito el museo. Debido a esto, y conforme a lo explicado por los diferentes sujetos en las entrevistas realizadas, hay una limitación importante en la producción de herramientas educativas, lo que complejiza el accionar de los departamentos en esta área.

- En cuanto al diagnóstico realizado al material compilado sobre “los baúles andariegos del museo+UCR” se comprobó que esta propuesta de “programa”, carece de una claridad administrativa y pedagógica, ya que no fue posible comprobar que existiese una intención clara por estructurar un modelo educativo a partir de este tipo de herramienta. Esto reafirmó la postura inicial de la sección educativa del museo.
- La maleta pedagógica ha sido una herramienta educativa utilizada por los museos nacionales desde hace más de dos décadas. Estas han sido elaboradas tomando en cuenta las necesidades educativas de las poblaciones a las cuales se encuentran dirigidas; en este caso, la mayoría funciona como complemento a los temas de I, II y III Ciclo que deben cubrirse según el Ministerio de Educación Pública (MEP). A pesar de que se menciona que estas pueden ser solicitadas a préstamo por cualquier persona, grupo o entidad, los contenidos se limitan a lo solicitado por el aparato educativo formal.
- El estudio de las maletas pedagógicas, reveló la ausencia de dispositivos evaluativos en todos los casos mencionados; es decir, no se ha desarrollado durante el planeamiento, para la creación y ejecución de esta herramienta educativa, un sistema evaluativo que permita comprobar la efectividad de esta. Al no existir este mecanismo, la evidencia del éxito de la maleta parece reducirse a la cantidad de préstamos que se logran dentro de cada museo. Esto llevó a formular algunas interrogantes al respecto:
 - ✓ ¿Es la maleta pedagógica realmente una herramienta educativa, o su uso se ha limitado a un disfrute meramente lúdico?

- ✓ ¿Es posible asegurar que, bajo estos criterios, existe una producción educativa que busca el aprendizaje integral y significativo de los contenidos insertos en este material?
- El modelo de gestión pedagógico curricular, que se propone, tiene consigo la adjudicación del modelo constructivista y del modelo didáctico con perspectiva transformadora, ya que estos permiten un rol activo en las poblaciones que participan de los aprendizajes. Se busca, con ellos, establecer parámetros concretos que posibiliten la construcción de conocimientos entre pares a partir del compartir sus experiencias y sus propios procesos de aprendizaje.
- El estudio de los postulados teóricos de la educación no formal llevó a comprender que la puesta en marcha de procesos socioeducativos, debe anclarse en los postulados de la animación sociocultural, para la construcción de espacios de aprendizaje creativos y significativos para las personas. Debido a esto, la gestión y la planificación del modelo de gestión pedagógico curricular para la creación de maletas pedagógicas debe insertarse en la esfera institucional y pedagógica, al ser estas las que permiten delimitar las metas y objetivos de aprendizaje. Es así como el modelo propuesto se constituye en una estructura coordinadora y ordenadora para la creación de esta herramienta educativa.
- La labor que realiza un educador no formal está mediada por una serie de particularidades contextuales y necesidades específicas, propias de cada una de las áreas en las cuales un profesional puede desenvolverse. Debido a esto, es imposible

establecer una estructura predeterminada que funcione para todo tipo de población, contexto o necesidad socioeducativa, entre otros. Cada acción socioeducativa debe generar su propio modelo de gestión; en el caso que atiende este proyecto de investigación, este propone un modelo de educación no formal, para ser aplicado a un contexto específico. En otras palabras, la propuesta de modelo diseñado responde a las particularidades que definen los procesos museísticos enfocados en la creación de maletas pedagógicas.

- La profesionalización de la educación no formal en los museos tiene la enorme libertad de poder proponer metodologías alternativas y estudios críticos sobre el tipo de lineamientos y herramientas educativas que poseen al alcance de sus manos. Dinamizar el acto educativo mediante herramientas lúdico-pedagógicas, como la maleta, facilita la comunicación y el aprendizaje significativo.
- Es importante destacar que el modelo elaborado resulta ser un insumo inédito en Costa Rica y posiblemente en América Latina, ya que, durante el proceso investigativo, no se hallaron propuestas metodológicas o teóricas relacionadas a crear un modelo para la gestión de las maletas pedagógicas.
- Por último, debido a la situación sanitaria actual del país producto del COVID-19 (iniciado en marzo del presente año), no pudo llevarse a cabo un proceso de validación de la propuesta de modelo pedagógico curricular. Esta limitante podría transformarse en un futuro, en una posibilidad para el desarrollo de otro proceso de investigación a lo interno de la Licenciatura em AEF.

7.2 Recomendaciones

Al concluir este proyecto de investigación se consideró importante tomar en cuenta las siguientes recomendaciones, ya que pueden ser concebidas como insumos valiosos para próximas investigaciones referentes al trabajo educativo en museos, así como el potencial educativo que puede encontrarse en herramientas como las maletas pedagógicas. Se espera, además, que estas recomendaciones sean observadas como un aporte crítico y constructivo que busca ampliar el horizonte investigativo y profesional del Gestor o Administrador de la Educación no Formal.

Desde la Administración de la Educación no Formal y los museos

- Se recomienda que la Licenciatura en Administración de la Educación no Formal (AENF) busque establecer enlaces con instituciones museísticas como las mencionadas en el presente proyecto, para formular trabajos de campo que deriven en estudios que permitan el crecimiento en las prácticas socioeducativas y de acción comunitaria desde la universidad y estas entidades culturales. Es importante que el próximo graduado en esta licenciatura pueda experimentar otro tipo de roles, prácticas y contextos que amplíen su horizonte profesional.
- Se insta a la o el coordinador de la Licenciatura en AENF, a establecer diálogos con otras entidades, programas o unidades especiales a lo interno de la Universidad de Costa Rica. La labor socioeducativa y la acción social comunitaria existe también a

lo interno de esta institución. Muchos sectores académicos y administrativos podrían enriquecerse con el trabajo profesional que la licenciatura potencia en sus estudiantes.

- Debido a las eventualidades del tiempo, cambios de horarios, imposibilidad para establecer espacios de reunión concretos, y cierto desinterés detectado por la parte institucional interesada, el modelo de gestión pedagógico curricular elaborado no fue evaluado o puesto en práctica por la sección educativa del museo+UCR. Se recomienda que la encargada de este departamento evalúe la herramienta.

La maleta pedagógica como un insumo socioeducativo

- Se sugiere invitar a los museos participantes de este proyecto, y otras instituciones que puedan estar interesadas en formular este tipo de procesos socioeducativos, a conocer, estudiar e implementar el modelo de gestión pedagógico curricular para el desarrollo de maletas pedagógicas. Este puede transformarse en un insumo valioso al ser inédito en Costa Rica.
- La implementación de la maleta pedagógica, como una herramienta educativa de carácter itinerante, debe buscar la inclusión de población adulta y adulta mayor para su uso y disfrute. Los departamentos o secciones educativas de los museos poseen los conocimientos y el talento humano para proponer experiencias itinerantes que no solo respondan a las necesidades inmediatas de los temarios del MEP.
- Tomando en cuenta la actual coyuntura por la que vive el país y el resto del mundo debido al COVID-19, y la nueva realidad educativa alrededor del entorno virtual, se

propone la reformulación de la maleta pedagógica como un elemento virtual que pueda ser de fácil alcance para cualquier persona interesada. Esto implicaría una revisión del modelo gestión pedagógica propuesto.

- La animación sociocultural se convirtió en uno de los insumos teóricos más valiosos para la propuesta del modelo debido a que propone concebir los espacios culturales como productores de experiencias pedagógicas a partir de una vivencia participativa, creativa e innovadora. Se insta de esta forma a que los departamentos o secciones educativas de los museos analicen la posibilidad de implementar este constructo teórico en sus propuestas de maletas.

CAPÍTULO VIII. MODELO DE GESTIÓN PEDAGÓGICO CURRICULAR PARA EL DESARROLLO DE MALETAS PEDAGÓGICAS

8.1 Consideraciones iniciales

A lo largo de la investigación llevada a cabo se puede destacar un factor clave del ejercicio de la administración de la educación no formal (AENF), el cual es que esta disciplina responde a las características contextuales de los grupos socioculturales con los cuales trabaja. Este elemento ha sido determinante para que todos los procesos formativos tengan en común la “no existencia” clara de modelos que faciliten la puesta en marcha de actividades y procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados por la AENF.

Este señalamiento sirve como introducción para estipular que el presente manual es un ejercicio “arriesgado” pues busca, de una u otra manera, estandarizar un proceso de diseño y creación de propuestas socioeducativas que se producen en espacios e instituciones museísticas. Esta noción de estandarización no es más que una búsqueda profesional para facilitar procesos administrativos, ya que el ejercicio de las y los educadores de museos debe enfocarse primordialmente en la aplicación de actividades lúdicas y formativas; es decir, la intencionalidad ética–profesional de este modelo es brindar un manual a los y las educadoras de museos que les permita agilizar procesos y fases de trabajo, con la salvedad de que lo que se busca estandarizar son los procesos de diseño y creación base de las maletas pedagógicas

y, se aclara, que la diversidad de contextos socioculturales a los cuales el ejercicio de la AENF y la educación de museos responde deben verse reflejados en aspectos como las temáticas, públicos meta, objetivos y estrategias didácticas.

Cabe señalar que este modelo surge a partir de la sistematización de experiencias de trabajos de museos nacionales que cuentan con maletas pedagógicas, así como de los señalamientos teóricos de autores y trabajos que han servido como guías para la estructuración de las partes y contenidos de este manual. En primer lugar, la estructura base se debe a los aportes de Hermosilla (2009) y al material brindado por la docente Adriana Araya en el curso “Diseño de programas y estrategias de capacitación”, perteneciente a la Licenciatura en Administración de la Educación no Formal, facilitado en el 2018; dicho material se titula, *Guía de elaboración e implementación de un diseño de capacitación o formación en Educación No Formal*. Otro documento que sirvió para brindar una noción de estructura del documento fue el “Modelo pedagógico de técnico en animación cultural” de Ortiz y Picado (2017).

Entre los autores a los cuales se ha recurrido y que, de una u otra forma, sus aportes teóricos han sido colocados en este manual son Lamata (2003), Lujan (2010 y 2015), Molina (2016) y Jurado (2019).

8.2 Modelo de gestión pedagógico curricular para el desarrollo de maletas pedagógicas

El presente modelo de gestión busca ser una guía para la creación de una estructura que permita la adecuada gestión y puesta en marcha de maletas pedagógicas creadas por departamentos educativos de museos. Cabe señalar que este modelo surge a partir del análisis de datos e información recopilada en el proceso de investigación para el proyecto de graduación de la Licenciatura en Administración de la Educación no Formal. Del mismo modo, se aclara que el concepto “*maletas pedagógicas*” corresponde a un término general y unificador; por esto, se invita a cada museo que vaya a hacer uso de este modelo, a hacer uso de términos tales como: maletas, valijas, baúles, bultos u otros, según creatividad e idoneidad para las propuestas.

Por último, se invita también a revisar el anexo 6, ya que en él se puede observar la versión final de este modelo de gestión pedagógico curricular para ser implementada por los diferentes departamentos educativos de museos, en un formato de manual.

8.2.1 Portada

- Título que llevará la propuesta socioeducativa de maletas pedagógicas.
- Créditos de las personas que diseñan a partir del uso de este modelo y fecha en que se aplica este modelo.

- Créditos de quienes crearon este modelo y año, es decir, Carlos Andrés Sibaja Monge e Ivannia Sofía Soto Monge, 2020.

8.2.2 Primera parte. Presentación

En esta parte se debe efectuar una presentación de la propuesta de maletas pedagógicas, con la finalidad de dar a conocerla a las personas que deban revisar el documento. Para esta presentación puede considerar los siguientes puntos:

- Introducción a las maletas pedagógicas.
- Mención general al estudio de análisis previo o interés institucional que justifica y motiva la creación de maletas pedagógicas.
- Descripción de la finalidad, destinatarios y objetivo general de las maletas pedagógicas.

8.2.3 Segunda parte. Marco organizacional

Debe realizarse una descripción contextual del museo en la que se inscribirán las maletas pedagógicas a desarrollar; se debe tomar en cuenta aspectos como las normativas y políticas de la institución. Es imperativo que se lleve a cabo una justificación que aclare el porqué de la creación y mantenimiento de esta herramienta pedagógica, lo que implicaría la realización de un análisis previo de necesidades concretas por parte del departamento educativo de la institución.

La persona o personas encargadas de esto, pueden hacer uso de los siguientes puntos:

- Espacio institucional en el que se enmarca la propuesta, es decir, una breve contextualización que dé a conocer la realidad y la normativa legal (políticas, normas, reglamentos, estatutos) en la cual se ampara la propuesta.
- Otros apoyos institucionales internos y externos a la institución que permiten la creación de maletas pedagógicas y que deban ser destacados en la propuesta.
- Justificación sobre el porqué de la creación de esta herramienta pedagógica.
- Presentación de los elementos claves que surgen del análisis contextual de necesidades para la creación de maletas pedagógicas.

8.2.4 Tercera parte. Marco administrativo

En esta sección se detallan los aspectos de gestión, planificación y logística para la puesta en marcha de las maletas pedagógicas. Esta sección debe considerar la mención de la o las personas que se harán cargo de la gestión de esta herramienta y los recursos necesarios para la creación de esta. A continuación, se presenta una guía base de elementos a considerar para su administración:

- ¿Quiénes son las personas encargadas de la gestión?
 - Funciones del departamento educativo en la gestión y creación de maletas pedagógicas.
 - Alianzas y funciones de otros departamentos y personal involucrado en la creación de maletas, a lo interno y externo de la institución.
- ¿Qué se quiere hacer?

- Establecimiento de fases necesarias, según la institución museística, para la creación de maletas pedagógicas y su eventual gestión (es decir, ¿cómo se va ejecutar la propuesta?).
- Personal, y sus debidas funciones, que se encargará de las maletas pedagógicas en cada una de sus fases de creación y puesta en ejecución.
- ¿Qué nivel se va a alcanzar?
 - Delimitación de los objetivos de aprendizaje que se esperan alcanzar con la propuesta de maletas pedagógicas, a partir de las necesidades que se han definido en el análisis previo.
 - Cada elemento o actividades que se proponen en la maleta debe tener una función de aprendizaje que contribuya al logro de los objetivos de la misma. Deben ser evaluables y alcanzables en el tiempo de exposición de la herramienta o dispositivo.
- ¿Cuándo se va a hacer?
 - Se estipula el tiempo que va a durar la propuesta de maletas pedagógicas. Se debe indicar también, posibles riesgos y la respectiva gestión de estos para que no afecten la puesta en marcha de ellas.
 - Se estipula un tiempo mínimo para la fase de diseño y creación de la maleta pedagógica, según las características y recursos de la institución museística.

- ¿Cómo se llevará a cabo?
 - Se debe elaborar un plan de monitoreo y seguimiento. Además, deben determinarse los tiempos y personas encargadas de ejecutar este plan.
 - Se establecen los tiempos de evaluación para la propuesta de maletas pedagógicas. Se recomienda que esta evaluación se ejecute luego de dos o tres años de haberse puesto en marcha. También se debe estipular los tiempos de evaluación de cada una de las maletas que se hayan diseñado; para esto, se recomienda un plazo entre seis meses a un año. Debe indicarse quienes se encargarán de ejecutar las evaluaciones.

- ¿Con qué se hará la actividad?
 - Señalamiento de los recursos financieros y materiales con los que cuenta el museo para la planificación, diseño y creación de la propuesta de maletas pedagógicas. Estos pueden provenir a lo interno de la institución o de una fuente externa.
 - Talento humano necesario para ejecutar la propuesta y poner en marcha las maletas pedagógicas.
 - Presupuesto requerido para mantener en ejecución la propuesta de maletas pedagógicas.
 - Indicación salarial de las personas, en caso de que esta propuesta no esté cubierta por el salario base que da la institución museística, o en caso de contratación externa a especialistas para el acompañamiento en el diseño de

esta herramienta pedagógica. Si se trata de una licitación externa para la creación de la maleta, debe especificarse el monto presupuestado.

- Plan para dar a conocer al público las maletas pedagógicas. Debe señalarse si se realizará de forma digital, a partir de redes sociales (Facebook, Instagram, Twitter, etc.) o mediante una lista de correos, así como señalar las estrategias de difusión física o impresa, como afiches, posters u otros materiales. Se debe indicar también, si habrá una persona encargada dentro del museo para realizar la divulgación de este material (por ejemplo, un Community Manager).

8.2.5 Cuarta parte. Marco pedagógico

Esta sección comprende los postulados pedagógicos que delimitan la propuesta educativa y didáctica para la o las maletas pedagógicas que se lleguen a realizar. Debido a esto, este apartado debe comprender la construcción teórica y práctica que permita la gestión educativa de esta herramienta pedagógica. De acuerdo a lo anterior, el marco pedagógico debe contener los siguientes enunciados:

- Enfoque pedagógico
 - Este se constituye a partir del corpus teórico que sustenta la base y el fundamento pedagógico de la maleta. La elección del enfoque debe responder, en primer lugar, a los intereses educativos del museo y, en segundo lugar, a

las acciones específicas que se llevan a cabo a partir de la temática desarrollada para la maleta.

- Deben indicarse ejes transversales que faciliten la inclusión de temas sociales de relevancia para la educación. Se comprende la transversalidad como una forma de integración de los campos del ser, el saber, el hacer y el convivir, relacionados a contenidos culturales relevantes y valiosos para un aprendizaje integral. Algunos ejemplos pueden ser: género, diversidad sexual, diversidad étnica, desarrollo sostenible y derechos humanos.
- Orientaciones pedagógicas para la población meta
 - Una de las particularidades más importantes de la fundamentación de las maletas pedagógicas es que estas deben responder a poblaciones específicas. Debe determinarse un público o grupo meta, que vaya a ser el usuario final de la maleta; de esta forma se estipulan las distintas formas en que aprenden y disfrutan estos procesos formativos los distintos grupos etarios. Una pregunta clave a responder sería: ¿cómo aprende la población infantil / adolescente / adulta / adulta mayor?
- Tema o temáticas a desarrollar en la maleta pedagógica
 - Para construir esta sección, es importante que el departamento educativo de la institución museística realice una investigación rigurosa para cubrir todos los elementos necesarios que se pretenden desarrollar. Esta investigación se realiza de forma paralela con la sección encargada de la curaduría de

exposiciones, ya que, usualmente, el departamento educativo realiza el acompañamiento correspondiente.

- Las temáticas a desarrollar en las maletas pueden variar según los intereses educativos; en algunas ocasiones, las maletas funcionan como acompañamiento a las exposiciones permanentes y temporales del museo, por lo que los temas (y temáticas) surgen de la misma exposición.
- Estrategia didáctica
 - Se llama estrategia didáctica a la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, donde se establecen una serie de actividades que permiten el desarrollo de los objetivos educativos propuestos.
 - Se propone el uso el modelo dialógico para la elaboración de la estrategia didáctica, pues este modelo permite la democratización del conocimiento, se enfoca en el proceso de enseñanza–aprendizaje, en la crítica colectiva y la interpretación entre las partes involucradas en los procesos formativos.
- Objetivos pedagógicos
 - Cuando se habla de objetivos pedagógicos, se debe hacer la diferenciación entre los objetivos que el departamento educativo del museo busca con la aplicación y desarrollo de la maleta pedagógica –es decir, qué busca la institución con la creación y aplicación de las maletas (¿cuál es la finalidad institucional?)– y los objetivos de aprendizaje que se proponen en función de

lo que los y las participantes estarán en capacidad de aplicar una vez concluidas las actividades propuestas por la maleta.

- La maleta pedagógica es una herramienta o instrumento que busca el aprendizaje significativo a través de un acercamiento educativo no formal, donde las experiencias pedagógicas son el resultado de una vivencia participativa, innovadora y creativa.
- Estrategia de evaluación de aprendizajes
 - La estrategia de evaluación debe ir enfocada a la temática y a las características de la población con la cual se trabaje. Dicha evaluación debe ser planeada como el elemento final, una vez que se haya aplicado la maleta pedagógica. Además, esta debe ser aplicada cada vez que la maleta sea utilizada dentro o fuera de la institución museística.
 - Esta evaluación de ejecución de la maleta debe tomarse en cuenta a la hora de realizar el seguimiento evaluativo a mediano o largo plazo (de dos a tres años) para lograr un resultado efectivo.
 - La evaluación debe buscar determinar si la estrategia pedagógica brindada llevó a la concreción efectiva de aprendizajes.
- Manual para el facilitador o facilitadora
 - Este manual debe contener todos los aspectos del marco pedagógico, ya que estos se encargarán de guiar y dar a conocer los motivos y finalidades de las

actividades propuestas. El manual es un paso a paso que facilita el manejo y aplicación de la maleta pedagógica.

- El manual debe de ser redactado de una manera sencilla, es decir, evitar tecnicismos y formas de redacción que puedan confundir a la persona que lo utilice. Se recomienda el uso de un lenguaje y redacción sencilla, pues las maletas pedagógicas pueden ser utilizadas por una gran variedad de públicos que, en ocasiones, no poseen el mismo bagaje léxico.
- Se deja a criterio de la unidad que se encargue de la elaboración de las maletas el agregar otros aspectos a este manual. El diseño de este queda a la libre creatividad.

8.2.6 Evaluación del modelo

Como parte del proceso de gestión se señala la importancia de que cada departamento educativo de los museos que utilicen este modelo, tenga la posibilidad de validar esta propuesta mediante un estudio de viabilidad y factibilidad. Es por esto, que queda a la libertad de cada institución museística el definir los procesos evaluativos y los instrumentos a utilizar para llevar a cabo este proceso.

8.2.7 Referencias bibliográficas y anexos

El modelo propuesto, debe contener una sección final donde se detallen las referencias bibliográficas empleadas durante el desarrollo y aplicación del modelo para la

creación de la maleta pedagógica. Se debe consignar un apartado para los anexos, los cuales serán todos los materiales, ayudas visuales, entre otros, que las personas que apliquen este modelo consideren necesarios de agregar.

CAPÍTULO IX. REFERENCIAS

- Alderoqui, S., y Pedersoli, C. (2011). *La educación en los museos. De los objetos a los visitantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Alderoqui, S. (2006). Museo y Escuela: una sociedad posible. En: Alderoqui, S. (Comp.). (2006). *Museos y escuelas: socios para educar*, 29-43. Buenos Aires: Paidós.
- Arias, A., Barboza, F., y Zavaleta, E. (2015). El museo+UCR: una realidad en concreto. 5 años de celebración, 15 años de trabajo continuo. *Revista Herencia*, 28(2), 107-134.
- Araya, A. (2018). *Guía de elaboración e implementación de un diseño de capacitación o formación en Educación No Formal*. Manuscrito en preparación.
- Azocár, M. (s. f). *A treinta cinco de la mesa redonda de Santiago*. Recuperado de http://www.dibam.cl/dinamicas/DocAdjunto_991.pdf
- Brüninghaus-Knubel, C. (2006). L'éducation par le musée dans le cadre des fonctions muséales. En: Boylan, P. (Edit.). (2006). *Comment gérer un musée: Manuel pratique*, 119-132. Francia: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147854>
- Chaverri, A. (2008). Taller Interactivo Valijas Didácticas. *10 Congreso Nacional de Ciencias y Estudios Sociales. Costa Rica*. Recuperado de <http://www.cientec.or.cr/exploraciones/ponencias2008/AndreaChaverriMartinez.pdf>

- Chaverri, A. (2010). *Construcción de indicadores de calidad para material educativo: el caso de las valijas didácticas del Departamento de Educación y Acción Cultural de los Museos del Banco Central* (Tesis de Licenciatura, Universidad de Costa Rica, Costa Rica).
- Ciudades para un Futuro más Sostenible. (2008). *Programa Municipal de Museos Educativos Itinerantes* (Santiago de Querétaro, México). Recuperado de <http://habitat.aq.upm.es/dubai/08/bp1959.html>
- Coll, N. (2014). *El Museo Universitario: Un modelo participativo para la integración de la comunidad universitaria en el Museo de Farmacia y Plantas Medicinales* (vol. 1) (Tesis doctoral, Universitat Politècnica de Valencia, España). Recuperado de <https://riunet.upv.es/handle/10251/48530?show=full>
- Colmenares, A., y Piñero, M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Naciones Unidas. (1998). *Gestión de programas sociales en América Latina. Santiago de Chile*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6255/S9800061_es.pdf?sequence
- Consejo Internacional de Museos (ICOM) (2010-2012). *Definición del Museo*. Recuperado de <http://icom.museum/la-vision/definicion-del-museo/L/1/>

- Consejo Internacional de Museos (ICOM) (2020). *Definición de museo*. Recuperado de <https://icom.museum/es/actividades/normas-y-directrices/definicion-del-museo/>
- Corral, Y., Corral, I., y Franco, A. (2016). El proceso de investigación-acción en el aula: modelo de McKernan. En: Villegas, Z., Gómez, M. y Bastidas, F. (comp.). (2016). *Producción intelectual en Ciencias de la Educación. "Investigación y creación"*. I Jornada Divulgativa de la Producción Intelectual de Profesores e Investigadores de la FaCE-UC. Universidad de Carabobo, Naguanagua, Carabobo, Venezuela. Recuperado de <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/4249/cap3.pdf?sequence=12>
- Corrales, M. (2010). Investigación-acción. En: *Metodologías de Investigación Cualitativa [Investigación-acción] del Portal Investiga*. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia. Recuperado de <http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/120809/1156/1/1%20-%20Intro%20Investigaci%C3%B3n-acci%C3%B3n.pdf>
- Edson, G. (2006). Gestion des musées. En: Boylan, P. (Edit.). (2006). *Comment gérer un musée: Manuel pratique*, 133-145. Francia: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147854>
- García, F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 5(207). Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-207.htm>

- Gavilán, B., Massa, I., Guezuraga, N., Bergara A., y López-Arostegui, R. (2010). *Guía para la gestión de proyectos sociales*. Bizkaia. Países Vascos: Berekintza. Recuperado de http://www.3sbizkaia.org/Archivos/Documentos/Enlaces/364_CAST-3sgestion4.pdf
- Gimeno, J. (1981). Los modelos didácticos. Identificación de componentes para una teoría del currículo. En: Gimeno, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, 95-152. Madrid, España: Anaya.
- Gilabert, L. (2011). *La gestión de museos: análisis de las políticas museísticas en la Península Ibérica* (Tesis de doctorado, Universidad de Murcia, España). Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/77896/TLMGG.pdf>
- Gómez, M., y Polania, N. (2008). *Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos: un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia* (Tesis de maestría, Universidad de La Salle, Colombia). Recuperado de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1667/T85.08%20G586e.pdf>
- Hermosilla, J. (2009). Guía para el diseño de programas socioeducativos de atención a la infancia. *Foro de Educación*, 7(11), 287-301. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544586021>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P (2010). *Metodología de la Investigación* (5º ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Ibermuseum. (2010). Museo de Antioquia itinerante. *Museo de Antioquia*. Recuperado de <http://www.ibermuseum.org/es/boas-praticas/museo-de-antioquia-itinerante/>
- Ibermuseum. (2011). Itinerancias del museo: descentralizando obras emblemáticas de la pintura chilena hacia la región de Valparaíso. *Museo Artequin Viña del Mar*.

Recuperado de <http://www.ibermuseum.org/es/boas-praticas/itinerancias-del-museo-descentralizando-obras-emblematicas-de-la-pintura-chilena-hacia-la-region-de-valparaiso/>

Ibermuseum. (2013). Arte Chileno en tu Colegio, versión 2013. *Museo Artequin Viña del Mar*.

Recuperado de <http://www.ibermuseum.org/es/boas-praticas/arte-chileno-en-tu-colegio-version-2013/>

Juárez-Olvera, C., Pacheco-Chávez, R., Zárate, A., y Castillo-Chavarría, C. (2007). Museo

Itinerante del CICIMAR-IPN. *X Reunión de la Red de Popularización de la Ciencia y la Tecnología en América Latina y el Caribe (RED POP - UNESCO) y IV Taller*

“Ciencia, Comunicación y Sociedad”. Costa Rica. Recuperado de <http://www.cientec.or.cr/pop/2007/MX-RocioPacheco.pdf>

Lamata, R. (2003). El modelo educativo. Introducción y Fuentes educativas. En: Lamata, R.,

y Domínguez, R. (Coord.). (2003). *La construcción de procesos formativos en educación no formal*, 19-55. Madrid, España: NARCEA, S. A.

Latorre, A. (2005). La investigación-acción. *Conocer y cambiar la práctica educativa*.

Barcelona, España: Editorial Graó. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/La-investigacion-accion-Conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

Luján, M. (2010). La administración de la educación no formal aplicada a las organizaciones

sociales: Aproximaciones teórico-prácticas. *Revista Educación*, 34(1), 101-118.

Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/500/505>

- Luján, M. (2015). *Diseño de un modelo de gestión de procesos socioeducativos para el Museo Regional de San Ramón (museo+UCR) de la Universidad de Costa Rica* (Tesis doctoral, Universidad Latina de Costa Rica, Costa Rica).
- Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1), 27-39.
Recuperado de <http://files.docentia.webnode.es/200000031-e2181e310b/ia.pdf>
- Mayorga, M., y Madrid, D. (2013). Modelos didácticos y estrategias de enseñanza en el espacio europeo de educación superior. *Tendencias pedagógicas*, 15(1), 91-111.
Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3221568>
- Méndez, V., Villalobos, A., D'Aton, C., Cartín, J., y Piedra, L. (2012). *Los modelos pedagógicos centrados en el estudiante. Apuntes sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza*. Universidad Estatal a Distancia, San José, Costa Rica. Recuperado de <http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/handle/120809/1344>
- Mejía, J. (2010). *Modelo de gestión educativa estratégica*. Programa Escuelas de Calidad, México. Recuperado de <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/5/d3/p3/3.%20EL%20MODELO%20DE%20GESTION%20EDUCATIVA%20ESTRATEGICA.pdf>
- Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay (MEC). (2011). *El educador en la Educación No Formal: aportes al debate. Documento de trabajo*. Recuperado de http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/5004/1/el_educador_en_la_enf_-_aportes_al_debate.pdf
- Molina Bogantes, Z. (2016). *Fundamentos del currículo*. San José, Costa Rica: EUNED.

- Murillo, F. (2010). *Investigación Acción. Métodos de investigación en Educación Especial*, 3ª Educación Especial, curso: 2010-2011. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf
- Museo de Arte Moderno de Medellín (MAMM). (2018). *Maleta viajera*. Recuperado de <http://elmamm.org/Programas/Maleta-viajera>
- Museo de Botones Destro. (s. f). *Exposición permanente, temporal, itinerante*. Recuperado de <https://www.museobotonespanama.com/espa%C3%B1ol/conceptos/5>
- Museo de la Ciencia y el Juego. (2014). *Maletas del Museo*. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <https://www.cienciayjuego.com/programas/maletas-del-museo/>
- Museos del Banco Central de Costa Rica. (s. f). *Valijas didácticas*. Recuperado de <https://museosdelbancocentral.org/programas-servicios-actividades-educativos/valijas-didacticas/>
- Museo Universitario. (2017). *Formación de públicos*. Universidad de Antioquia. Recuperado de <https://bit.ly/2QhWell>
- Museo+UCR. (2010). Baúl Andariego: Texturas y Colores de la Indumentaria Indígena [Folder]. *Archivo de la Sección Educación del museo+UCR*. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Museo+UCR. (2016). *Encerrona 2016*. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

- Museo+UCR. (2018). *El papel educativo del museo+UCR*. Universidad de Costa Rica. Recuperado de <http://museo.ucr.ac.cr/Seccion%20de%20Educacion%20museo+UCR.pdf>
- Museo+UCR. (2018). *Museo de la Universidad de Costa Rica*. Universidad de Costa Rica. Recuperado de <http://museo.ucr.ac.cr/elmuseo.html>
- Museo+UCR. (2018). *Sección de Educación*. Universidad de Costa Rica. Recuperado de <http://museo.ucr.ac.cr/educacion.html>
- Museos.ve. (2012). Mesa redonda de Santiago de Chile (1972). *Revista Digital de los Museos de Venezuela*, (16), 66-69. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4058766>
- O'neal, K. (10 de febrero, 2009). *Baúles andariegos del Museo+UCR visitarán escuelas*. Universidad de Costa Rica. Recuperado de <http://www.ucr.ac.cr/noticias/2009/2/10/baules-andariegos-del-museoucr-visitaran-escuelas.html>
- Ortiz, O. y Picado, C. (2017). *Modelo Pedagógico del Técnico en Animación Sociocultural*. Costa Rica: Cooperativa Viresco.
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*. 9, 93-110. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Ortiz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teoría del aprendizaje*. Colombia: Ediciones la U. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/246403512/07-LIBRO-Modelos-pedagogicos-y-Teorias-Del-Aprendizaje-Alexander-Ortiz>

- Pastor-Homs, M. I. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista española de pedagogía*, (220), 525-544. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/lix/no-220/origenes-y-evolucion-del-concepto-de-educacion-no-formal/101400009894/>
- Pinto, A., y Castro, L. (2008). Los modelos pedagógicos. *Revista Ideales*, 7, 1-10. Recuperado de <https://pedroboza.files.wordpress.com/2008/10/2-2-los-modelos-pedagogicos.pdf>
- Jurado, A. (2019). *La gestión educativa en el museo, México*. Recuperado de https://www.academia.edu/38246507/La_Gesti%C3%B3n_Educativa_en_el_Museo
- Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 2002, 5-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Red Pedagógica de Museos Latinoamérica. (2013). *Maletas viajeras*. Recuperado de <http://www.pedagogiademuseos.org/nuestrapractica/maletas-viajeras/>
- Remiro, M. (2016). *Modelos de acción socioeducativa con infancia y adolescencia en los Servicios Sociales Municipales de la CAV* (Tesis doctoral, Universidad del País Vasco, Bizkaia). Recuperado de https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/21890/TESIS_REMIRO_BARANDIA_RAN_MARIA%20ARANZAZU.pdf?sequence=1&isAllowed=n
- República, S. (2018). *La Red Cultural del Banco de la República*. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/proyectos/maletas-didacticas-del-museo-del-oro>

- Sarramona, J., Vázquez, G., y Colom, A. (1998). *Educación no Formal*. Barcelona, España: Ariel S.A.
- Torres, C. (2007). *La educación no formal y diferenciada. Fundamentos didácticos y organizativos*. España: Editorial CCS.
- Universidad de Costa Rica. (2019). *Programas Institucionales*. Recuperado de <https://www.ucr.ac.cr/accion-social/programas-institucionales/>
- Venegas, C. (2013). Modelos de la didáctica: un análisis desde la dialogicidad. *Acción Pedagógica*, 22(1), 68-80. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6223463>
- Vygotsky, L. (2018). *Pensamiento y lenguaje (8 ed.)*. Barcelona, España: Paídos.
- Wallace, W. (2014). *Gestión de proyectos*. Edimburgo, Reino Unido: Edinburgh Business School, Heriot-Watt University. Recuperado de <https://www.ebsglobal.net/documents/course-tasters/spanish/pdf/pr-bk-taster.pdf>
- Zabalza, M. (2010). *Diseño y desarrollo curricular*. Recuperado de <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr>

CAPÍTULO X. ANEXOS

Anexo 1. Guía de entrevista semiestructurada para personas que laboran en departamentos de Educación en Museos Nacionales

Guía de entrevista semiestructurada para personas que laboran en departamentos de Educación en Museos Nacionales

Fecha: _____

Hora: _____

Lugar: _____ Duración de la entrevista: _____

Entrevistador(a): _____

Entrevistado(a): _____ Museo al que pertenece: _____

Instrucciones base:

La entrevista se propuso a partir de la utilización del instrumento de la entrevista semiestructurada, por lo que la información que se presenta a continuación se perfila como un guion a seguir más que el establecimiento de preguntas específicas. Se decidió resguardar la confidencialidad de los sujetos entrevistados, por lo cual se hará referencia a cada uno de

ellos como “persona #” (no se utilizarán datos personales como nombre, edad, género, etc.).

La entrevista tiene un rango de duración aproximado de dos horas.

Primera parte. Encuadre

Luego de saludar a la persona, se le comunica el objetivo de la entrevista, el uso que se hará de la información que brinde. Se le pide permiso para grabar la entrevista, indicando lo que se hará, durante y después de la investigación, con el audio.

Objetivo de la entrevista: Obtener información precisa acerca del desarrollo pedagógico y administrativo del programa de baúles o maletines didácticos.

Segunda parte. Descripción del departamento educativo del museo (contextualización)

1. Cantidad de personas que trabajan en jornada de tiempo parcial o tiempo completo
2. Recursos y apoyo con los que se cuenta dentro del museo para desarrollar las acciones educativas
3. Otros apoyos profesionales para desarrollar las actividades educativas del museo.

Tercera parte. Tema y subtemas de la entrevista

1. Programa de Maletines Didácticos
 - a) Nombre del programa
 - b) Fecha de creación del programa
 - c) Fecha en la que se ejecuta por primera vez el programa

- d) Intereses por crear el programa
- e) Objetivos del programa
- f) Intenciones pedagógicas del programa
- g) Público meta del programa
- h) Cantidad de maletines que posee el programa
- i) Temas de los maletines
- j) Enfoque pedagógico del programa
- k) Orientaciones pedagógicas y ejes transversales del programa
- l) Formulación de actividades por maletín
- m) Metodología didáctica desarrollada
- n) Capacitaciones para el uso de los maletines
- o) Evaluación del programa

2) Aspectos administrativos del programa

- a) Requerimientos organizativos de consulta y préstamo de los materiales del programa
- b) Estrategias de publicidad para el programa
- c) Duración a corto, mediano o largo plazo del programa, vinculado a los tiempos para la evaluación.
- d) Aspectos administrativos y financieros para el encargo y compra de materiales
- e) Tiempos para el préstamo y devolución del programa y los maletines que lo compongan
- f) Tiempos de comunicación con el área de diseño gráfico del museo

- g) Personal capacitado y encargado de los préstamos correspondientes
- h) Diseño para la propuesta de control del inventario (préstamo y devolución de baúles)
- i) Proceso para la conservación y embalaje de los baúles para su entrega y devolución (utilización de un instructivo)
- j) Análisis de seguimiento y sostenibilidad del proyecto
- k) Riesgos a tomar en cuenta en la ejecución del programa
- l) Importancia de la construcción de un plan de seguimiento y evaluación

Cuarta parte. Cierre y despedida

En esta última parte se efectúa un cierre de la entrevista, se le pregunta a la persona si tiene algún comentario adicional o alguna interrogante que quiera efectuar. Luego se le indica que la información será sistematizada. Se le agradece por el tiempo dado a la entrevista.

Despedida.

Anexo 2. Guía de entrevista semiestructurada para la encargada de la Sección de Educación del museo+UCR

Guía de entrevista semiestructurada para la encargada de la Sección de Educación del museo+UCR

Fecha: _____

Hora: _____

Lugar: _____ Duración de la entrevista: _____

Entrevistador(a):

Entrevistado(a): Museo al que pertenece: _____

Instrucciones base:

La entrevista se propuso a partir de la utilización del instrumento de la entrevista semiestructurada, por lo que la información que se presenta a continuación se perfila como un guion a seguir más que el establecimiento de preguntas específicas. Se decidió resguardar la confidencialidad de los sujetos entrevistados, por lo cual se hará referencia a cada uno de ellos como “persona #” (no se utilizarán datos personales como nombre, edad, género, etc.). La entrevista tiene un rango de duración aproximado de dos horas.

Primera parte. Encuadre

Luego de saludar a la persona, se le comunica el objetivo de la entrevista, el uso que se hará de la información que brinde. Se le pide permiso para grabar la entrevista, indicando lo que se hará, durante y después de la investigación, con el audio.

Objetivo de la entrevista: Obtener información precisa sobre aspectos del Museo, en tanto estructura física como organizativa, así como conocer los intereses de la sección de educación que persigue con el programa de baúles andariegos.

Segunda parte. Sobre el museo+UCR

Esta parte se busca que la persona mencione aspectos relacionados con la organización interna del museo, fortalezas que posee, así como sus debilidades, de modo general. Para esto se realiza una introducción sobre el museo, enfocado en su función como ente de la UCR, para que de ahí la persona pueda hacer mención de los elementos antes dichos. Además, se requiere que la persona comente sobre las labores que realiza el museo en la actualidad, a partir de la distribución organizativa que posee el museo, así como al público al que se dirige el museo.

Tercera parte. Sobre la Sección de Educación del museo+UCR

En esta parte se hace énfasis en las labores que se llevan a cabo en esta sección del museo. Aspectos de organización de actividades, creación de proyectos educativos, capacitaciones de personas guías, entre otras actividades que se desarrollan en esta sección.

Además, se pregunta sobre fortalezas y debilidades que presenta esta sección del museo, y por el público al cual se pretende impactar.

Cuarta parte. Sobre el programa de baúles

En esta parte se pretende profundizar en aspectos de creación del primer baúl, los aspectos que motivan su creación, haciendo la salvedad de la referencia que se tiene de la Mesa de Santiago. A partir de lo expuesto, se presentan los temas más relevantes a discutir:

- 1) Revisión del baúl de arqueología:
 - a) Motivo de creación del baúl
 - b) Persona que propone la creación del baúl
 - c) Objetivo operacional del baúl
 - d) Objetivo pedagógico del baúl
 - e) Motivos de evaluación del baúl
 - f) Instrumentos de control del baúl
 - g) Diseño del baúl
 - h) Conservación y custodia de materiales didácticos del baúl

Programa

Además, se indaga en los intereses que se tienen para la creación del programa, lo que se espera lograr con este y el público al cual se quiere impactar.

A partir de este punto, se indaga sobre aspectos técnicos de los componentes que debe poseer el programa, tales como aspectos administrativos, elementos pedagógicos y apartados

específicos que se deben colocar en el diseño curricular final. Al respecto de esto, se presentan a continuación, los temas a consultar:

- 1) Programa Museo Andarín y sus baúles andariegos:
 - a) Motivos para la escogencia de un programa y no un proyecto
 - b) Intenciones de un programa itinerante
 - c) Públicos que pueden tener acceso al programa
 - d) Intenciones pedagógicas del programa
 - e) Intereses socioeducativos del museo
 - f) Requerimientos organizativos de consulta y préstamo de los materiales del programa
 - g) Estrategias de publicidad para el programa
 - h) Duración a corto, mediano o largo plazo del programa, vinculado a los tiempos para la evaluación.
 - i) Aspectos administrativos y financieros para el encargo y compra de materiales
 - j) Tiempos para el préstamo y devolución del programa y los baúles que lo compongan
 - k) Tiempos de comunicación con el área de diseño gráfico del museo
 - l) Personal capacitado y encargado de los préstamos correspondientes
 - m) Diseño para la propuesta de control del inventario (préstamo y devolución de baúles)
 - n) Proceso para la conservación y embalaje de los baúles para su entrega y devolución (utilización de un instructivo)
 - o) Análisis de seguimiento y sostenibilidad del proyecto
 - p) Riesgos a tomar en cuenta en la ejecución del programa

- q) Construcción clara de las orientaciones pedagógicas (socioconstructivismo) de un programa dirigido a públicos variados
- r) Importancia de la construcción de un plan de seguimiento y evaluación

Quinta parte. Cierre y despedida

En esta última parte se efectúa un cierre de la entrevista, se le pregunta a la persona si tiene algún comentario adicional o alguna interrogante que quiera efectuar. Luego se le indica que la información será sistematizada y que se volverá a contactar para una segunda entrevista para profundizar en requerimientos específicos que va a contener el diseño curricular. Se le agradece por el tiempo dado a la entrevista. Despedida.

Anexo 3. Operacionalización teórico-metodológica de objetivos

Se muestran, a continuación, los cuadros de operacionalización de cada uno de los objetivos específicos de la investigación.

Cuadro #. Operacionalización teórico-metodológica del primer objetivo específico						
Objetivo general	Objetivos específicos	Preguntas de investigación	Proposiciones teóricas	Indicadores	Instrumentos y técnicas	De dónde se obtienen los datos
Diseñar una propuesta de gestión pedagógica curricular para el programa “Museo andarín y sus baúles andariegos” del museo+UCR que asegure la eficacia y eficiencia en el cumplimiento de sus metas educativas.	Examinar los insumos diagnósticos y los contenidos existentes del programa “Museo andarín y sus baúles andariegos” del museo+UCR.	¿Qué elementos componen el programa “Museo andarín y sus baúles andariegos” del museo+UCR?	Educación en museos: práctica pedagógica comprendida desde tres aristas: ser guía de sala, coordinar programas desde el departamento educativo y la curaduría educativa.	Se revisan los documentos existentes del programa. Elaboración del documento sobre el estado actual del programa.	Revisión bibliográfica.	Documentación sobre el programa. Informes diagnósticos. Informes de evaluaciones.

Cuadro #. Operacionalización teórico-metodológica del segundo objetivo específico

Objetivo general	Objetivos específicos	Preguntas de investigación	Proposiciones teóricas	Indicadores	Instrumentos y técnicas	De dónde se obtienen los datos
<p>Diseñar una propuesta de gestión pedagógica curricular para el programa “Museo andariés” del museo+UCR que asegure la eficacia y eficiencia en el cumplimiento de sus metas educativas.</p>	<p>Identificar los criterios para la gestión administrativa del programa “Museo andariés” y sus baúles andariés”, de acuerdo con las necesidades del museo+UCR.</p>	<p>¿Cuáles requerimientos administrativos debe contener un programa educativo inserto en el museo+UCR?</p>	<p>Modelos de gestión: conjugación de una serie de acciones planificadas, guiadas por metas u objetivos específicos dirigidos a implementar procesos de trabajo en espacios de tipo organizativo.</p> <p>Gestión de procesos socioeducativos en el museo+UCR: acto de diseñar, organizar y planificar, acciones necesarias para implementar diversos proyectos y actividades educativas.</p>	<p>Entrevista a cinco personas que trabajan en departamentos de educación de museos.</p> <p>Entrevista a una persona que trabaja en la sección de educación del museo+UCR.</p> <p>Lista de criterios administrativos o de gestión identificados.</p>	<p>Revisión bibliográfica.</p> <p>Entrevista.</p>	<p>Documentación sobre gestión de proyectos insertos en museos.</p> <p>Profesional encargada del departamento de Educación del museo+UCR.</p>

Cuadro #. Operacionalización teórico-metodológica del tercer objetivo específico

Objetivo general	Objetivos específicos	Preguntas de investigación	Proposiciones teóricas	Indicadores	Instrumentos y técnicas	De dónde se obtienen los datos
<p>Diseñar una propuesta de gestión pedagógica curricular para el programa “Museo andarín y sus baúles andariegos” del museo+UCR que asegure la eficacia y eficiencia en el cumplimiento de sus metas educativas.</p>	<p>Describir los criterios para la gestión pedagógica del programa “Museo andarín y sus baúles andariegos”, de acuerdo con las necesidades del museo+UCR.</p>	<p>¿Cuáles son los criterios que se deben emplear para estipular el marco pedagógico que guie el programa “Museo andarín y sus baúles andariegos”?</p>	<p>Gestión educativa: involucra directamente todos los procesos llevados a cabo dentro de una institución u organización dedicada al desarrollo de la enseñanza (sea procesos formales o no formales).</p>	<p>Entrevista a cinco personas que trabajan en departamentos de educación de museos.</p> <p>Entrevista a una persona que trabaja en la sección de educación del museo+UCR.</p>	<p>Observación participante.</p> <p>Entrevista.</p> <p>Revisión documental.</p>	<p>Actividades socioeducativas que desarrolla el museo+UCR.</p> <p>Profesionales de departamentos de museos nacionales.</p> <p>Documentos sobre aplicaciones de proyectos educativos</p>
			<p>Educación en museos: práctica pedagógica comprendida desde tres aristas: ser guía de sala, coordinar programas desde el departamento educativo y la curaduría educativa.</p>	<p>Elaboración de un documento con los criterios de gestión pedagógica descritos.</p>		

Anexo 4. Guía de diagnóstico inicial para el programa Museo andarín y sus baúles andariegos del museo+UCR

Componentes mínimos que debe contener un programa socioeducativo desarrollado en un museo

Introducción

La presente es una guía para ejecutar el análisis diagnóstico del programa "Museo andarín y sus baúles andariegos" del museo+UCR. El desarrollo de esta guía de diagnóstico busca, por un lado, resaltar los componentes del programa, tanto sus partes como definiciones de conceptos y, por otro lado, denotar aquellos elementos que pueden no estar contenidos en la formulación inicial del programa.

La guía se divide en cinco partes diagnósticas, las cuales responden a componentes mínimos que debe presentar una programación de un programa socioeducativo desarrollado por un proyecto. La primera parte refiere a elementos diagnósticos, la segunda y la tercera parte contemplan elementos administrativos, la cuarta parte se indican los elementos pedagógicos y la quinta parte se señalan los elementos evaluativos y de control. Marque sí o no, según corresponda en cada situación.

Componentes mínimos de la programación del programa	Sí	No
<i>1. Elementos diagnósticos</i>		
¿Se realizó un diagnóstico previo?		
¿Se presentan las necesidades o deficiencias por solventar?		
<i>2. Finalidad, destinatarios y objetivos</i>		
¿El programa cuenta con una justificación?		
¿Se indica la necesidad, o necesidades, que atiende el programa?		
¿Se indican los conocimientos, habilidades y actitudes que se quieren alcanzar con la ejecución del programa?		
¿Se indica el grupo destinatario del programa?		
<i>3. Estrategia de acción</i>		
¿El programa tiene una ruta metodológica?		
¿Se indican las acciones estratégicas que se realizan para el cumplimiento de los objetivos?		
¿Se detallan funciones para las personas encargadas del programa?		
¿Se desprenden proyectos a partir de la estrategia de acción?		
¿Se establece la duración del programa y de los proyectos que forman el programa?		
<i>4. Orientaciones metodológicas</i>		
¿Se presenta la logística de ejecución de las distintas acciones del programa?		
¿Se indica los recursos con los que cuenta el programa?		
¿Se indica la manera en que se gestionan los recursos?		
¿En este programa se enmarca en uno o varios modelos pedagógicos?		
¿Presenta temas transversales?		
<i>5. Estrategias de monitoreo, seguimiento y evaluación</i>		
¿Se indican las estrategias de monitoreo del programa?		

Componentes mínimos de la programación del programa	Sí	No
¿Se establece el mecanismo de seguimiento del programa?		
¿Se indican las medidas de control para el logro de los objetivos del programa?		
¿Se indican los mecanismos de mejora para el cumplimiento de los objetivos del programa?		
¿Se indican los mecanismos evaluativos del programa?		
Comentario valorativo:		

Anexo 5. Guía: Componentes mínimos que debe contener un programa educativo desarrollado en un museo

Componentes mínimos que debe contener un programa educativo desarrollado en un museo

El presente cuestionario forma parte de las estrategias de recolección de información para el Trabajo Final de Graduación, titulado "Propuesta de un modelo de gestión pedagógico curricular para el desarrollo de maletas pedagógicas", a cargo de C. Andrés Sibaja Monge y Sofía Soto Monge, estudiantes de la Licenciatura en Administración de la Educación no Formal, de la Universidad de Costa Rica, y tiene la finalidad de conocer cuáles son, para usted, aquellos elementos mínimos que debe contener la formulación de un programa educativo desarrollado en un museo.

La información recopilada tiene el único fin de enriquecer los puntos de diálogo del proceso académico que se está llevando a cabo, por lo que este cuestionario es de carácter confidencial y la información recopilada se usará para el trabajo de graduación mencionado.

El tiempo estimado para llenar el cuestionario es de 7 minutos.

Indicaciones

El cuestionario se divide en cinco partes, las cuales responden a componentes mínimos que debe presentar una programación de un programa educativo. La primera parte

refiere a elementos diagnósticos, la segunda y la tercera parte contemplan elementos administrativos, la cuarta parte se indican los elementos pedagógicos y la quinta parte se señalan los elementos evaluativos y de control.

Para responder, se le presenta la siguiente escala:

1. Completamente necesario	2. Algo necesario	3. Poco necesario	4. Completamente innecesario
----------------------------	-------------------	-------------------	------------------------------

Con esta escala usted debe marca la opción que mejor se ajuste a su consideración según la afirmación que se le esté presentando.

Para efectos de este cuestionario, se comprende un programa como un conjunto de proyectos que comparten una finalidad o meta común. El programa se construye con una duración en el tiempo mayor o indefinible. Por otro lado, un proyecto es un proceso de acciones que responden a una idea de intervención planificada, busca el cumplimiento de objetivos en un plazo de tiempo determinado.

1. Elementos diagnósticos			
<i>Debe hacerse un diagnóstico previo para conocer las necesidades.</i>			
<input type="checkbox"/> Completamente necesario	<input type="checkbox"/> Algo necesario	<input type="checkbox"/> Poco necesario	<input type="checkbox"/> Completamente innecesario
<i>Se deben presentar las necesidades que se desean solventar.</i>			
<input type="checkbox"/> Completamente necesario	<input type="checkbox"/> Algo necesario	<input type="checkbox"/> Poco necesario	<input type="checkbox"/> Completamente innecesario

2. Finalidad, destinatarios y objetivos			
<i>Debe tener una justificación de la creación del programa.</i>			
<input type="checkbox"/> Completamente necesario	<input type="checkbox"/> Algo necesario	<input type="checkbox"/> Poco necesario	<input type="checkbox"/> Completamente innecesario
<i>Se debe indicar la necesidad, o necesidades, que atiende el programa.</i>			
<input type="checkbox"/> Completamente necesario	<input type="checkbox"/> Algo necesario	<input type="checkbox"/> Poco necesario	<input type="checkbox"/> Completamente innecesario
<i>Se tienen que señalar los conocimientos, habilidades y actitudes que se quieren alcanzar con la ejecución del programa.</i>			
<input type="checkbox"/> Completamente necesario	<input type="checkbox"/> Algo necesario	<input type="checkbox"/> Poco necesario	<input type="checkbox"/> Completamente innecesario
<i>Se debe indicar el grupo destinatario del programa.</i>			
<input type="checkbox"/> Completamente necesario	<input type="checkbox"/> Algo necesario	<input type="checkbox"/> Poco necesario	<input type="checkbox"/> Completamente innecesario

3. Estrategia de acción			
<i>Debe tener una ruta metodológica.</i>			
<input type="checkbox"/> Completamente necesario	<input type="checkbox"/> Algo necesario	<input type="checkbox"/> Poco necesario	<input type="checkbox"/> Completamente innecesario
<i>Se debe indicar acciones estratégicas para el cumplimiento de los objetivos del programa.</i>			
<input type="checkbox"/> Completamente necesario	<input type="checkbox"/> Algo necesario	<input type="checkbox"/> Poco necesario	<input type="checkbox"/> Completamente innecesario
<i>Se deben detallar funciones para las personas encargadas del programa.</i>			
<input type="checkbox"/> Completamente necesario	<input type="checkbox"/> Algo necesario	<input type="checkbox"/> Poco necesario	<input type="checkbox"/> Completamente innecesario
<i>Del programa se deben desprender proyectos que se alineen a la estrategia de acción del programa.</i>			
<input type="checkbox"/> Completamente necesario	<input type="checkbox"/> Algo necesario	<input type="checkbox"/> Poco necesario	<input type="checkbox"/> Completamente innecesario

3. Estrategia de acción			
<i>Se debe establecer la duración del programa y de los proyectos que forman el programa.</i>			
<input type="checkbox"/> Completamente necesario	<input type="checkbox"/> Algo necesario	<input type="checkbox"/> Poco necesario	<input type="checkbox"/> Completamente innecesario

4. Orientaciones metodológicas			
<i>Debe tener una planeación logística de ejecución de las distintas acciones del programa.</i>			
<input type="checkbox"/> Completamente necesario	<input type="checkbox"/> Algo necesario	<input type="checkbox"/> Poco necesario	<input type="checkbox"/> Completamente innecesario
<i>Se debe indicar los recursos con los que cuenta el programa.</i>			
<input type="checkbox"/> Completamente necesario	<input type="checkbox"/> Algo necesario	<input type="checkbox"/> Poco necesario	<input type="checkbox"/> Completamente innecesario
<i>Se debe detallar la manera en que se gestionan los recursos.</i>			
<input type="checkbox"/> Completamente necesario	<input type="checkbox"/> Algo necesario	<input type="checkbox"/> Poco necesario	<input type="checkbox"/> Completamente innecesario
<i>El programa debe tener como mínimo un modelo pedagógico en su fundamentación.</i>			
<input type="checkbox"/> Completamente necesario	<input type="checkbox"/> Algo necesario	<input type="checkbox"/> Poco necesario	<input type="checkbox"/> Completamente innecesario
<i>El programa debe presentar temas transversales.</i>			
<input type="checkbox"/> Completamente necesario	<input type="checkbox"/> Algo necesario	<input type="checkbox"/> Poco necesario	<input type="checkbox"/> Completamente innecesario

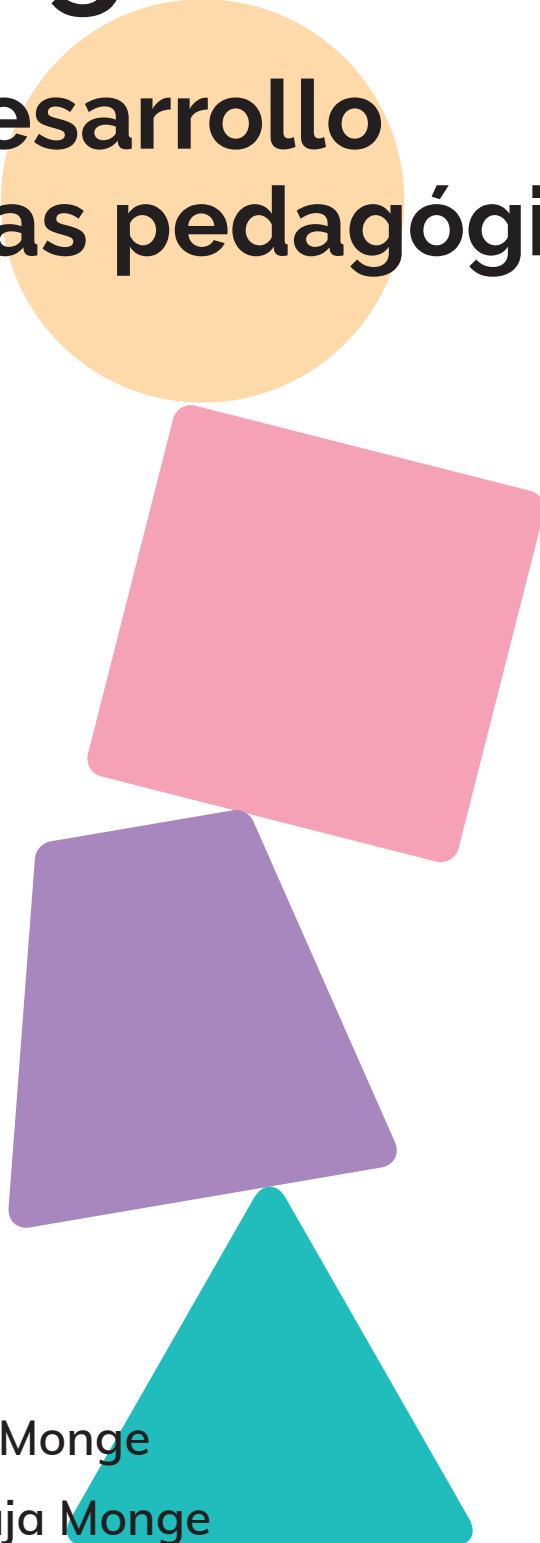
5. Estrategias de monitoreo, seguimiento y evaluación			
<i>Se debe indicar las estrategias de monitoreo del programa.</i>			
<input type="checkbox"/> Completamente necesario	<input type="checkbox"/> Algo necesario	<input type="checkbox"/> Poco necesario	<input type="checkbox"/> Completamente innecesario
<i>Se debe establecer mecanismos de seguimiento del programa.</i>			
<input type="checkbox"/> Completamente	<input type="checkbox"/> Algo necesario	<input type="checkbox"/> Poco necesario	<input type="checkbox"/> Completamente

5. Estrategias de monitoreo, seguimiento y evaluación			
necesario			innecesario
<i>Se debe indicar medidas de control para el logro de los objetivos del programa.</i>			
<input type="checkbox"/> Completamente necesario	<input type="checkbox"/> Algo necesario	<input type="checkbox"/> Poco necesario	<input type="checkbox"/> Completamente innecesario
<i>El programa debe tener mecanismos de mejora para el cumplimiento de los objetivos del programa.</i>			
<input type="checkbox"/> Completamente necesario	<input type="checkbox"/> Algo necesario	<input type="checkbox"/> Poco necesario	<input type="checkbox"/> Completamente innecesario
<i>Se debe indicar mecanismos evaluativos del programa.</i>			
<input type="checkbox"/> Completamente necesario	<input type="checkbox"/> Algo necesario	<input type="checkbox"/> Poco necesario	<input type="checkbox"/> Completamente innecesario

Comentario, observación o sugerencia (opcional)

**Anexo 6. Modelo de gestión pedagógico
curricular para el desarrollo de maletas
pedagógicas (manual de aplicación)**

Modelo de gestión pedagógico curricular para el desarrollo de maletas pedagógicas



Ivannia Sofía Soto Monge

Carlos Andrés Sibaja Monge

Título: Modelo de gestión pedagógico curricular
para el desarrollo de maletas pedagógicas.

Autoría: Ivannia Sofía Soto Monge
y C. Andrés Sibaja Monge.

Editores: Ivannia Sofía Soto Monge y
C. Andrés Sibaja Monge.

Diseño y edición: Bryan Mora Martínez

San José, Costa Rica

Año: 2020

Copyright © 2020 por Ivannia Sofía Soto Monge
y C. Andrés Sibaja Monge

Reservados todos los derechos. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, incluidos la reprografía y el tratamiento informático, así como la distribución de ejemplares mediante alquiler o préstamo público.

Agradecimientos

La elaboración de este modelo es el resultado de varios años de trabajo, el cual no se hubiese logrado sin la colaboración de muchas personas que nos brindaron sus consejos profesionales, con lo que se consiguió generar un producto que busca ser un aporte a la comunidad profesional de la administración de la educación no formal, en especial para aquellas personas que se dedican al trabajo museístico.

Agradecemos, en primera instancia, a nuestra directora de proyecto, la señora Adilia Solís Reyes, pues toda su colaboración y apoyo fue uno de los pilares para la generación de este producto, sus consejos nos guiaron por el camino más adecuado para hoy tener este modelo. También un agradecimiento especial a nuestras lectoras del proyecto, Antonieta Sibaja y Cecilia Díaz Soucy, quienes nos acompañaron aconsejaron y alentaron siempre a seguir adelante.

A la profesional Adriana Araya Góchez le debemos un gran agradecimiento por permitirnos ser parte de la aventura que implicó la creación de este modelo, desde su curso en el programa de la Licenciatura en Administración de la Educación no Formal y su apertura para cada momento que visitamos la oficina en el museo fueron momentos claves para este producto. De la mano, agradecemos al museo+UCR por la apertura y colaboración con cada una de las peticiones y necesidades que requeríamos atender.

A todas las personas educadoras de museos les agradecemos por su colaboración en las actividades realizadas; en especial agradecer a las profesionales del Museo Nacional de Costa Rica, los Museos del Banco Central y el Museo de Arte Costarricense, por permitirnos ingresar a sus espacios de trabajo y conocer a detalle la labor que realizan con los programas de maletas pedagógicas. Sus aportes fueron una base clave para la generación de este modelo.

Por último, darle las gracias al Instituto de Investigaciones en Educación (INIE) de la Universidad de Costa Rica, por promover la investigación científica en el ámbito educativo y con esto brindarnos la beca de investigación durante el 2019. Sin ese apoyo este producto investigativo no sería hoy una realidad.

Tabla de contenidos

1	Presentación
3	Cómo estructurar la propuesta de maleta pedagógica
5	Marco organizacional
7	Marco administrativo
12	Marco pedagógico
21	Evaluación del modelo
22	Referencias bibliográficas y anexos

Presentación

El desarrollo del presente modelo de gestión pedagógica curricular se propuso como una guía que permitiese la estructuración de una adecuada gestión y puesta en marcha de la herramienta educativa conocida como maleta pedagógica (valija, maletín, maleta, baúl, etc., en sus distintas acepciones), utilizada frecuentemente, por los departamentos educativos de los museos.

Se pretende con este modelo, generar una estandarización que permita normar y facilitar los procesos administrativos y pedagógicos que los y las educadoras de museos, deben llevar a cabo para una efectiva ejecución de las actividades formativas; es decir, una estandarización de los procesos de creación y diseño de estas herramientas pedagógicas en la forma de un manual.

Es importante destacar, que este manual surge a partir de la sistematización de experiencias de trabajos de museos nacionales que cuentan con maletas pedagógicas (Museo Nacional, Museos del Banco Central, Museo de Arte Costarricense y museo+UCR), así como de los señalamientos teóricos de autores y trabajos que han servido como guías para la estructuración de las partes y contenidos en este documento.

En primer lugar, la estructura base se debe a los aportes brindados por los siguientes autores: Juan Manuel Hermosilla (2009) con su texto *Guía para el diseño de programas socioeducativos de atención a la infancia*, Jorge Mejía (2010) en Modelo de gestión educativa estratégica y el material desarrollado por Adriana Araya (2018) titulado *Guía de elaboración e implementación de un diseño de capacitación o formación en Educación No Formal*. Por otro lado, el documento de Oriana Ortiz y Carolina Picado (2017) titulado *Modelo pedagógico. Técnico en animación cultural*, sirvió para brindar una noción de estructura al documento que se desarrolla en las próximas páginas. Otros autores a los cuales se recurrió y que, de una u otra forma, sus aportes teóricos fueron colocados en este texto fueron son Rafael Lamata (2003), Manuel Lujan (2010 y 2015), Zaida Molina (2016) y Alejandro Jurado (2019).

Por último, se aclara, que el concepto “*maletas pedagógicas*” corresponde a un término general y unificador; por esto, se invita a cada museo, a hacer uso de cualquier término que considere idóneo o creativo para su propuesta.

Cómo estructurar la propuesta de maleta pedagógica



Portada

La portada para la propuesta de maleta pedagógica debe contener la siguiente información:

Título que llevará la propuesta socio-educativa de maletas pedagógicas.

Créditos de las personas que diseñan la propuesta a partir del uso de este modelo, y la fecha en que se aplica este modelo.

Créditos de quienes crearon este modelo y el año de su creación, es decir, Carlos Andrés Sibaja Monge e Ivannia Sofía Soto Monge, 2020.



Presentación

En esta parte se debe efectuar una presentación de la propuesta de maletas pedagógicas, con la finalidad de dar a conocerla a las personas que deban revisar el documento. Para esta presentación puede considerar los siguientes puntos:

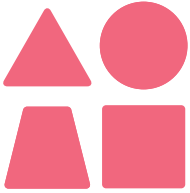
Introducción a las maletas pedagógicas.

Mención general al estudio de análisis previo o interés institucional que justifica y motiva la creación de maletas pedagógicas.

Descripción de la finalidad, destinatarios y objetivo general de la propuesta.

Marco organizacional





Debe realizarse una descripción contextual del museo en la que se inscribirán las maletas pedagógicas a desarrollar; se debe tomar en cuenta aspectos como las normativas y políticas de la institución. Es imperativo que se lleve a cabo una justificación que aclare el porqué de la creación y mantenimiento de esta herramienta pedagógica, lo que implicaría la realización de un análisis previo de necesidades concretas por parte del departamento educativo de la institución.

La persona o personas encargadas de esta sección, pueden hacer uso de los siguientes puntos:

Espacio institucional en el que se enmarca la propuesta, es decir, una breve contextualización que dé a conocer la realidad y la normativa legal (políticas, normas, reglamentos, estatutos) en la cual se ampara la propuesta.

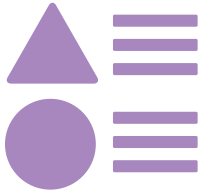
Otros apoyos institucionales internos y externos a la institución que permiten la creación de maletas pedagógicas y que deban ser destacados en la propuesta.

Justificación sobre el porqué de la creación de esta herramienta pedagógica.

Presentación de los elementos claves que surgen del análisis contextual de necesidades para la creación de maletas pedagógicas.

Marco administrativo





En esta sección se detallan los aspectos de gestión, planificación y logística para la puesta en marcha de las maletas pedagógicas. Esta sección debe considerar la mención de la o las personas que se harán cargo de la gestión de esta herramienta y los recursos necesarios para la creación de esta.

A continuación, se presenta una guía base de elementos a considerar para su administración:

● **Quiénes**

¿quiénes son las personas encargadas de la gestión?

▶ **Qué**

¿qué se quiere hacer?

▶ **Qué nivel**

¿qué nivel se va alcanzar?

● **Cuándo**

¿cuándo se va a hacer?

● **Cómo**

¿cómo se llevará a cabo?

▶ **Con qué**

¿con qué se hará la actividad?

¿Quiénes son las personas encargadas de la gestión?

Funciones del departamento educativo en la gestión y creación de maletas pedagógicas.

Alianzas y funciones de otros departamentos y funcionarios involucrados en la creación de maletas, a lo interno o externo de la institución.

¿Qué se quiere hacer?

Establecimiento de fases necesarias, según la institución museística, para la creación de maletas pedagógicas y su eventual gestión (es decir, ¿cómo se va ejecutar la propuesta?).

Personal, y sus debidas funciones, que se encargará de las maletas pedagógicas en cada una de sus fases de creación y puesta en ejecución.

¿Qué nivel se va a alcanzar?

Delimitación de los objetivos de aprendizaje que se esperan alcanzar con la propuesta de maletas pedagógicas, a partir de las necesidades que se han definido en el análisis previo.

Cada elemento o actividades que se proponen en la maleta debe tener una función de aprendizaje que contribuye al logro de los objetivos de la misma. Deben ser evaluables y alcanzables en el tiempo de exposición de la herramienta o dispositivo.

¿Cuándo se va a hacer?

Se estipula el tiempo que va a durar la propuesta de maletas pedagógicas. Junto a esto, se debe indicar posibles riesgos y la respectiva gestión de estos para que no afecten, en gran medida, la puesta en marcha de las maletas.

Se estipula un tiempo mínimo para la fase de diseño y creación de la maleta pedagógica, según las características y recursos de la institución museística.

¿Cómo se llevará a cabo?

Se debe elaborar un plan de monitoreo y seguimiento. Además, deben determinarse los tiempos y personas encargadas de ejecutar este plan.

Se establecen los tiempos de evaluación para la propuesta de maletas pedagógicas. Se recomienda que esta evaluación se ejecute luego de dos o tres años de haberse puesto en marcha. También se debe estipular los tiempos de evaluación de cada una de las maletas que se hayan diseñado; para esto, se recomienda un plazo entre seis meses a un año. Debe indicarse quienes se encargarán de ejecutar las evaluaciones.

¿Con qué se hará la actividad?

Señalamiento de los recursos financieros y materiales con los que cuenta el museo para la planificación, diseño y creación de la propuesta de maletas pedagógicas. Estos pueden provenir a lo interno de la institución o de una fuente externa.

Talento humano necesario para ejecutar la propuesta y poner en marcha las maletas pedagógicas.

Presupuesto requerido para mantener en ejecución la propuesta de maletas pedagógicas.

Indicación salarial de las personas, en caso de que esta propuesta no esté cubierta por el salario base que da la institución museística, o en caso de contratación externa a especialistas para el acompañamiento en el diseño de esta herramienta pedagógica. Si se trata de una licitación externa para la creación de la maleta, debe especificarse el monto presupuestado.

Plan para dar a conocer al público las maletas pedagógicas. Debe señalarse si se realizará de forma digital, a partir de redes sociales (Facebook, Instagram Twitter, etc.) o mediante una lista de correos, así como señalar las estrategias de difusión física o impresa, como afiches, posters u otros materiales. Se debe indicar también, si habrá una persona encargada dentro del museo para realizar la divulgación de este material (por ejemplo, un Community Manager).

Marco pedagógico





Esta sección comprende los postulados pedagógicos que delimitan la propuesta educativa y didáctica para la o las maletas pedagógicas que se lleguen a realizar. Debido a esto, este apartado debe comprender la construcción teórica y práctica que permita la gestión educativa de esta herramienta pedagógica.

De acuerdo a lo anterior, el marco pedagógico debe contener los siguientes enunciados:

 **Enfoque**
pedagógico

 **Estrategia**
didáctica

 **Orientaciones**
pedagógicas para
el público meta

 **Objetivos**
pedagógicos

 **Temáticas**
a desarrollar
en la maleta

 **Estrategia**
de evaluación
de aprendizajes

 **Manual**
para facilitadores

Enfoque pedagógico

Este se constituye a partir del corpus teórico que sustenta la base y el fundamento pedagógico de la maleta. La elección del enfoque debe responder, en primer lugar, a los intereses educativos del museo y, en segundo lugar, a las acciones específicas que se llevan a cabo a partir de la temática desarrollada para la maleta.

Deben indicarse ejes transversales que faciliten la inclusión de temas sociales de relevancia para la educación. Se comprende la transversalidad como una forma de integración de los campos del ser, el saber, el hacer y el convivir, relacionados a contenidos culturales relevantes y valiosos para un aprendizaje integral. Algunos ejemplos pueden ser: género, diversidad sexual, diversidad étnica, desarrollo sostenible y derechos humanos.



Orientaciones pedagógicas para la población meta

Una de las particularidades más importantes de la fundamentación de las maletas pedagógicas es que estas deben responder a poblaciones específicas.

Debe determinarse un público o grupo meta, que vaya a ser el usuario final de la maleta; de esta forma se estipulan las distintas formas en que aprenden y disfrutan estos procesos formativos los distintos grupos etarios.

Una pregunta clave para elaborar esta parte sería:

**¿Cómo aprende la población infantil /
adolescente / adulta / adulta mayor?**



Temas a desarrollar en la maleta pedagógica

Para construir esta sección, es importante que el departamento educativo de la institución museística realice una investigación rigurosa para cubrir todos los elementos necesarios que se pretenden desarrollar.

Esta investigación se realiza de forma paralela con la sección encargada de la curaduría de exposiciones, ya que, usualmente, el departamento educativo realiza el acompañamiento correspondiente.

Las temáticas a desarrollar en las maletas pueden variar según los intereses educativos; en algunas ocasiones, las maletas funcionan como acompañamiento a las exposiciones permanentes y temporales del museo, por lo que los temas (y temáticas) surgen de la misma exposición.

▲ ≡ Estrategia ▱ ≡ didáctica

Se llama estrategia didáctica a la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, donde se establecen una serie de actividades que permiten el desarrollo de los objetivos educativos propuestos.

Se propone el uso del modelo dialógico para la elaboración de la estrategia didáctica, pues este modelo permite la democratización del conocimiento, se enfoca en el proceso de enseñanza–aprendizaje, en la crítica colectiva y la interpretación entre las partes involucradas en los procesos formativos.



Objetivos pedagógicos

Cuando se habla de objetivos pedagógicos, se debe hacer la diferenciación entre los objetivos que el departamento educativo del museo busca con la aplicación y desarrollo de la maleta pedagógica –es decir, qué busca la institución con la creación y aplicación de las maletas (¿cuál es la finalidad institucional?)– y los objetivos de aprendizaje que se proponen en función de lo que los y las participantes estarán en capacidad de aplicar una vez concluidas las actividades propuestas por la maleta.

La maleta pedagógica es una herramienta o instrumento que busca el aprendizaje significativo a través de un acercamiento educativo no formal, donde las experiencias pedagógicas son el resultado de una vivencia participativa, innovadora y creativa.

Estrategia de evaluación **de aprendizajes**

La estrategia de evaluación debe ir enfocada a la temática y a las características de la población con la cual se trabaje. Dicha evaluación debe ser planeada como el elemento final, una vez que se haya aplicado la maleta pedagógica. Además, esta debe ser aplicada cada vez que la maleta sea utilizada dentro o fuera de la institución museística.

Esta evaluación de ejecución de la maleta debe tomarse en cuenta a la hora de realizar el seguimiento evaluativo a mediano o largo plazo (de dos a tres años) para lograr un resultado efectivo.

La evaluación debe buscar determinar si la estrategia pedagógica brindada llevó a la concreción efectiva de aprendizajes.



Manual para facilitadores

Este manual debe contener todos los aspectos del marco pedagógico, ya que estos se encargarán de guiar y dar a conocer los motivos y finalidades de las actividades propuestas. El manual es un paso a paso que facilita el manejo y aplicación de la maleta pedagógica.

El manual debe de ser redactado de una manera sencilla, es decir, evitar tecnicismos y formas de redacción que puedan confundir a la persona que lo utilice. Se recomienda el uso de un lenguaje y redacción sencilla, pues las maletas pedagógicas pueden ser utilizadas por una gran variedad de públicos que, en ocasiones, no poseen el mismo bagaje léxico.

Se deja a criterio de la unidad que se encargue de la elaboración de las maletas el agregar otros aspectos a este manual. El diseño de este queda a la libre creatividad.

Se deja a criterio de la unidad que se encargue de la elaboración de las maletas el agregar otros aspectos a este manual. El diseño de este queda a la libre creatividad.

Evaluación del modelo

Como parte del proceso de gestión se señala la importancia de que cada departamento educativo de los museos que utilicen este modelo, tenga la posibilidad de validar esta propuesta mediante un estudio de viabilidad y factibilidad. Es por esto, que queda a la libertad de cada institución museística el definir los procesos evaluativos y los instrumentos a utilizar para llevar a cabo este proceso.



Referencias bibliográficas y anexos

El modelo propuesto, debe contener una sección final donde se detallen las referencias bibliográficas empleadas durante el desarrollo y aplicación del modelo para la creación de la maleta pedagógica. Se debe consignar un apartado para los anexos, los cuales serán todos los materiales, ayudas visuales, entre otros, que las personas que apliquen este modelo consideren necesarios de agregar.

