

VINCULAR LA ESCUELA Y EL MUSEO DESDE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

*Linking the School and the Museum
through an Educational Intervention Programme*

Bienvenida García-Martínez*

Universidad de Murcia

<https://orcid.org/0000-0003-1343-8565>

Mari Carmen Cerezo-Máiquez

Universidad de Murcia

<https://orcid.org/0000-0001-6149-3863>

Josefina Lozano-Martínez

Universidad de Murcia

<https://orcid.org/0000-0003-4966-7896>

Palabras clave

Vinculación escuela-entorno
Educación intercultural-inclusiva
Estudio del patrimonio cultural
Enseñanza no formal

RESUMEN: Este trabajo presenta los resultados de una investigación sobre un programa de intervención realizado en el Museo Etnológico de la Huerta de Murcia, que busca conectar la escuela con su entorno para promover la educación intercultural e inclusiva. Participaron 1.167 estudiantes y 69 docentes de siete centros educativos del municipio de Alcantarilla. Se utilizó una metodología mixta, combinando enfoques cualitativos y cuantitativos. Los resultados indican que el programa resultó eficaz para mejorar el aprendizaje curricular y fomentar el respeto a la diversidad. Se concluye que enseñar sobre el patrimonio cultural local ayuda a alcanzar los objetivos educativos formando ciudadanos más democráticos.

Keywords

School-environment linkage
Intercultural-inclusive education
Cultural heritage studies
Non-formal education

ABSTRACT: This paper presents the results of a research on an intervention programme carried out in the Ethnological Museum of the Huerta de Murcia, which seeks to connect the school with its environment in order to promote intercultural and inclusive education. A total of 1,167 students and 69 teachers from seven schools in the municipality of Alcantarilla took part. A mixed methodology was used, combining qualitative and quantitative approaches. The results indicate that the programme was effective in improving curricular learning and fostering respect for diversity. It is concluded that teaching about local cultural heritage helps to achieve educational objectives by forming more democratic citizens.

* Correspondencia a / Corresponding author: Bienvenida García-Martínez. Universidad de Murcia (España) – bienvegarciamartinez@gmail.com – <https://orcid.org/0000-0003-1343-8565>

Cómo citar / How to cite: García-Martínez, Bienvenida; Cerezo-Máiquez, Mari Carmen; Lozano-Martínez, Josefina (2025). «Vincular la escuela y el museo desde un programa de intervención educativa», *Cabás*, 34, 154-177. (<https://doi.org/10.1387/cabas.27465>).

Recibido: 09 abril, 2025; aceptado: 10 junio, 2025.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



Esta obra está bajo una Licencia
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

1. INTRODUCCIÓN

Las sociedades actuales, cada vez más multiculturales y complejas, demandan soluciones educativas que respondan a los graves problemas que las acucian. Las investigaciones que se están realizando en el terreno educativo tratan de rastrear los mecanismos que las permita avanzar e intervenir en beneficio de todos, sin excluir a nadie (Sales y Moliner, 2021).

A través de estrategias educativas ofrecidas desde la educación no formal para complementar la educación reglada, se llevó a cabo un programa de intervención para el estudio del patrimonio cultural local, como estrategia educativa que vinculará la escuela con el territorio, y favoreciera en el alumnado, la adquisición de habilidades sociales basadas en conocimientos interculturales y el valor de la diversidad.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1. Entorno comunitario: museo como agente educativo para el cambio

La educación, en su sentido más amplio, es un proceso continuo que trasciende los límites de la escuela (Suárez *et al.*, 2013). En una sociedad tan heterogénea y compleja, la educación debe ser capaz de incluir a todo el alumnado. Esto implica establecer vínculos sólidos entre la escuela y la comunidad que respalden el Proyecto Educativo Inclusivo, sin olvidar las voces de los estudiantes (Susinos, 2009). Por ello, construir escuelas comprometidas con la educación inclusiva requiere la interacción de diversos elementos, procesos y factores que se relacionan entre sí y que deben considerarse tanto en el contexto escolar como en el entorno externo (Ainscow *et al.*, 2012).

El entorno comunitario de los estudiantes constituye una fuente importante de aprendizaje, dado que en él transcurre gran parte de su tiempo y, en consecuencia, se erige como un agente social clave para su desarrollo (Cueto *et al.*, 2017), según se contempla en la estrategia Place-Based Education (PBE) (Sobel, 2004). Este modelo educativo intenta revalorizar la colectividad situando en el centro el espacio comunitario (Sánchez y Murga, 2019). De este modo, el movimiento Ciudad Educadora, según Páramo (2020), deberá ampliar los ambientes educativos, que ya no estarán concentrados en los centros escolares, sino que se dará en distintos lugares: museos, iglesias, parques, etc.

Por ello, la participación e implicación de todos los agentes educativos: maestros, estudiantes, familia, etc. favorece el apego al lugar y la apropiación de la identidad, que repercute en la toma de conciencia en la que los estudiantes asumen su responsabilidad en el ámbito que les rodea y se sensibiliza con su papel en la sociedad favoreciendo la convivencia con los demás (Benavides, 2007).

De este modo, la Agenda de Educación 2030 insta a la colaboración entre la enseñanza reglada y la enseñanza no formal (Hinzen y Schmitt, 2016), con el fin de que vinculen la escuela con su entorno. También el Plan de Acción Global de Educación para el Desarrollo Sostenible (PAG) reconoce a la educación no formal y a sus actores como elementos destacados para el desarrollo local sostenible (Matas-Reyes, 2019). De igual modo, el artículo 3.5 bis, de la Ley Orgánica 3/2020 que modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020) considera que la educación formal y la no formal son complementarias y deben promover el desarrollo de la personalidad y los valores comunitarios entre el alumnado.

La cultura colaborativa entre la escuela y otros sectores socioculturales de la comunidad insta al alumnado a sentir aprecio hacia su entorno natural y cultural, a partir del cual construyen nuevos conocimientos (Sales *et al.*, 2018). Las acciones formativas generadas en ambientes lúdicos y distendidos, bien sea en contextos formales como informales, favorece el rendimiento escolar (Martínez-Sanmartín, 2016) y

los hace más inclusivos (Arnaiz, 2012). La implementación de propuestas educativas por parte de los museos puede servir como recurso de aprendizaje complementario a la educación no formal. Los grupos escolares que visitan el museo pueden aprovechar estos recursos en su proceso de aprendizaje. Además, el proyecto educativo del museo se enriquece con las aportaciones de la comunidad educativa, que no solo puede participar en la planificación del proyecto, sino también colaborar en su puesta en marcha. Este tipo de acciones contribuyen a fomentar el trabajo en equipo y la colaboración entre diferentes disciplinas, involucrando distintos niveles de enseñanza y aprendizaje (López-Basanta y Sabaté-Navarro, 2024), así como perfiles diversos de alumnado, reflejando la diversidad creciente de nuestra sociedad. Sin embargo, a menudo faltan iniciativas que aprovechen la potencialidad que ofrecen los recursos del entorno comunitario, de los museos, faltan estrategias que hagan viable una colaboración efectiva entre la escuela y la comunidad (Cueto *et al.*, 2017).

2.2. Estudio del patrimonio cultural del entorno para conformar una identidad intercultural e inclusiva común

Los humanos, como seres sociales que son, necesitan configurar estructuras comunitarias junto a otros miembros de su ámbito geográfico. Están influidos por el medio físico, histórico-cultural y por circunstancias derivadas de la interacción social. Desde su nacimiento, los individuos interiorizan maneras de hacer y pensar, y actúan de acuerdo con unas normas que se conforman mediante costumbres, ritos, valores, símbolos y, sobre todo, a través del lenguaje (Magallanes-Palomino *et al.*, 2021). Estos patrones culturales, que comparten con el resto de los miembros de la comunidad, inspiran el sentimiento de pertenencia a la misma (Reyes-Rodríguez, 2016), ligada estrechamente al concepto de identidad, entendido como la identificación de un grupo frente a otros. Aunque la identidad social rastrea en nuestros orígenes y la herencia cultural recibida tratando de interpretar los mecanismos que configuran el grupo y favorezca su desarrollo (Rojo-Álvarez y Rueda-Silva, 2021); sin embargo, la identidad social es una construcción que se va configurando mediante procesos de socialización.

A pesar de que la identidad se ha vinculado tradicionalmente al territorio compartido con el resto de los miembros del grupo, y se ha fundamentado en un pasado histórico común (Valencia, 2020) reconocido por todos, no es así para las personas inmigrantes, desplazados o refugiados (Reyes-Rodríguez, 2016). No se debe olvidar su dinamismo y capacidad de transformación, su compleja configuración, de tal manera que la apropiación de la memoria histórica para sustentar la identidad de una comunidad es un concepto permeable y dinámico en las sociedades líquidas actuales que pueden debilitarse e, incluso, fragmentarse (Quintana-Suarez *et al.*, 2024).

La educación debe promover desde las primeras etapas de Educación Infantil modelos identitarios fuertes que contribuyan a aceptar la diversidad como la norma, y a respetar a los demás como iguales. En este sentido, la Unión Europea (UE, 2015) destaca el potencial que tiene el estudio del patrimonio para promocionar la diversidad y el pluralismo cultural en Europa, así como su carácter integrador que enriquece la cultura (Bákula, 2017). Desde las primeras etapas educativas, se debe capacitar al alumnado para que comprenda los distintos grupos sociales de su entorno (Aranda, 2016). El patrimonio es un recurso que puede potenciar la creación de una comunidad viva, creando vínculos entre la escuela y su entorno, actuar como un espacio donde relacionarse, compartir y crear nuevas experiencias que ayuden a avanzar hacia una sociedad más sostenible (Ponsoda y Lucas-Palaciós, 2024). Sin embargo, algunos autores señalan la falta de interés por implementar conocimientos relacionados con el patrimonio cultural y la historia local (Gómez-Carrasco *et al.*, 2020). El presente estudio ahonda en el potencial que tiene el entorno comunitario de los estudiantes como espacios generadores de aprendizajes vinculados a la escuela, y plantea la

siguiente cuestión: *¿los recursos patrimoniales del entorno pueden ser utilizados por el alumnado como estrategia que permita adquirir enseñanzas contempladas en el currículo escolar favoreciendo, a su vez, la educación intercultural e inclusiva?* A partir de un programa de intervención se ha buscado obtener respuestas que nos permitan extraer una conclusión. Así, los objetivos propuestos son:

1. Recabar las opiniones de docentes y discentes de centros educativos de Educación Infantil y Primaria acerca de las actividades que conforman el programa y que buscan acercar el entorno patrimonial de la escuela para favorecer los aprendizajes dentro de una educación inclusiva.
2. Evaluar si las propuestas implementadas desde la educación no formal para la enseñanza del patrimonio cultural contribuyen a formar ciudadanos más democráticos y a dotarlos de competencias interculturales.

3. MÉTODO

3.1. Diseño de la investigación. Programa de intervención

En el estudio se ha buscado analizar la cuestión planteada desde diferentes perspectivas usando una metodología mixta (González-Pedraz *et al.*, 2017), combinando metodologías cuantitativas y cualitativas. De este modo, se ha tratado de neutralizar los puntos débiles que pudiera haber (Borao y Palau, 2016) y, si bien, la principal herramienta de recogida de información ha sido un cuestionario que ha posibilitado extraer qué perciben los encuestados, también se han utilizado otras técnicas más propias de la investigación cualitativa: el diario de campo (DC), que ha permitido recoger los comentarios hechos por los docentes (D) y el alumnado (A). La suma de ambas estrategias metodológicas ha permitido realizar una triangulación de los datos, aportando una mayor riqueza a la información obtenida (Colás *et al.*, 2019), así como una mayor fiabilidad que afianza su validez (Bayo y Moliner, 2021).

Como estrategia para dar respuesta a las cuestiones planteadas se diseñó un programa de intervención (Abreu, 2012) consistente en una visita al Museo Etnológico de la Huerta de Murcia con talleres implementados desde la enseñanza no formal en él, dirigidos a estudiantes de los centros educativos de Educación Infantil y Primaria del municipio que quisieron realizarlos voluntariamente. Con él se pretendía explicar, de una manera divertida y didáctica, cómo y por qué las sociedades evolucionan y se transforman. En su elaboración se tuvo en cuenta la proximidad del Museo a los centros escolares, esto hace que el Museo se constituya en un espacio ideal para desarrollar actividades que contribuyan al estudio del patrimonio cultural y a favorecer la consecución de competencias que complementen a la educación reglada, de una manera transversal, dentro de una perspectiva intercultural e inclusiva, buscando favorecer el respeto a la diversidad cultural del alumnado que conformaba la muestra.

Con la finalidad de alcanzar los objetivos descritos, el programa se diseñó de manera que pudiese ser adaptado a los diferentes niveles educativos, y al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Los contenidos se fueron ajustando para incorporar otros que se estuviesen trabajando en clase en cada grupo de alumnado. Así, los docentes pudieran elegir entre las diferentes propuestas:

- Taller «Pequeños arqueólogos».
- Aula de la Naturaleza.
- Laboratorio de Cocina.
- Taller de Danzas y Músicas del mundo.

3.2. Contexto y participantes

Antes de implementar las actividades, nos pusimos en contacto con las autoridades locales del municipio de Alcantarilla, población en cuyo término se encuentra el Museo, para solicitar los permisos y recabar su apoyo. Esta localidad es una de las más pobladas de la Región de Murcia con 42.559 habitantes, de los cuales el 10.29% es población migrante, y tiene un nivel socioeconómico medio-bajo. En ella se inscriben diez centros educativos, dos de los cuales son privados-concertados, en los cuales están escolarizados 4.757 estudiantes, de ellos el 25.39% son de origen extranjero. En estos centros trabajan 344 docentes (CREM, 2024).

En este estudio se llevó a cabo un muestreo no probabilístico casual, compuesta por 1.167 estudiantes de Educación Infantil (EI) y Educación Primaria (EP) y 69 docentes que trabajan en siete de los centros que participaron en las actividades durante los cursos 2019/2020, periodo en los que se recogió la información. El análisis de fiabilidad aporta un nivel de confianza del 95% con un error muestral de ± 5 y, por tanto, adecuado para realizar un estudio local generalizado (García-Martínez et al., 2021).

En la realización de los talleres colaboraron también seis chicas y chicos con necesidades educativas especiales que intervinieron como monitores de uno de ellos, el *Taller Aula de la Naturaleza*, en la medida que, en ese momento, se encontraban cursando un módulo de jardinería en el Centro de Educación Especial «Maestro Eusebio Martínez», situado en el municipio de Alcantarilla, que estuvieron supervisados por dos de sus maestros. Además, se contó con la colaboración de dos técnicos en Gestión Cultural, un profesor de música y una graduada en Educación Primaria, en la especialidad de Educación Física.

En el análisis descriptivo de la muestra de estudiantes se observa que las diferencias de participación entre niñas (50.9%) y niños (49.1%) es mínima. Del total de participantes, el 73% son de origen español y el resto de origen migrante. No obstante, estos porcentajes varían según se trate de centros (C) públicos (71.7% y extranjeros 28.3%), o centros privados-concertados (83.6% españoles y 16.4% extranjeros). Según el nivel-curso escolar, aunque en las actividades participaron alumnado de todos los cursos (desde Educación Infantil hasta sexto de Educación Primaria) fueron los estudiantes de sexto (26.5%) y los de segundo (19.3%) de Educación Primaria, la muestra más numerosa.

Respecto al perfil de la muestra de docentes, se observa que el 81.16% son maestras y el resto maestros. El grupo participante más numeroso fueron docentes que trabajaban en colegios públicos (76.81%) y el 23.19% lo hace en centros privados-concertados. Pese a que participaron docentes de muchas especialidades, los más numerosos fueron los maestros de Educación Primaria (64.9%) seguidos por los de Educación Infantil (14%). Además, más del cuarenta por ciento de los participantes tenían más de veinte años de experiencia docente.

Cabe indicar que todos los participantes, independientemente de sus edades, pudieron optar por unos u otros talleres, sin distinción. Las actividades duraban una mañana completa y los grupos-clase solían realizar varias de ellas, según habían sido seleccionadas por los docentes. La totalidad de los participantes realizaron la visita adaptada según sus edades. Además, el 70% de los participantes, comprendidos entre los 4 y los 12 años, realizaron el taller «Laboratorio de cocina»; el 60% participó en el taller «Aula de la Naturaleza»; el 40% en «Pequeños arqueólogos» y el 30% en «Danzas y músicas del mundo». Por edades, los niños y niñas de entre 8 y 12 años realizaron preferentemente los talleres de cocina. El taller «Aula de la Naturaleza» fue realizado tanto por estudiantes de Educación Infantil (3-6 años) como por niños y niñas de hasta 12 años. El grupo más numeroso que participó en el taller «Pequeños arqueólogos» fue el de niños y niñas de 6 a 12 años, mientras que el taller «Danzas y músicas del mundo» fue realizado por niños y niñas a partir de los 7 u 8 años.

3.3. Instrumentos de recogida de información

Para la recogida de información se elaboraron dos cuestionarios uno que cumplimentaron los docentes y otro los estudiantes (ver Anexos I y II), que fueron validados, previamente, por seis expertos: dos profesores de la universidad de Murcia especialistas en Didáctica y Organización Escolar y Métodos de Investigación, un maestro, una psicóloga-terapeuta especializada en alumnado con necesidades especiales, una arqueóloga y directora del Museo y una técnico en Gestión Cultural (García-Martínez *et al.*, 2021; 2023). Estos cuestionarios fueron cumplimentados al finalizar las actividades. Previamente, se habían sometido a un análisis de fiabilidad, en los que obtuvimos un resultado de .820 en el cuestionario de los estudiantes y .880 en el cuestionario de los docentes al aplicar el Coeficiente Omega, y .842 según el Coeficiente alfa de Cronbach, siendo un valor alto-aceptable (Rodríguez-Rodríguez y Reguant-Álvarez, 2020), que está dentro de los límites (.70-.90), tal como señala Campo-Arias y Oviedo (2008). Ambos cuestionarios se dividen en tres dimensiones y están compuestos por 11 ítems tipo Likert, cada uno funciona como variable de criterio, más una última pregunta abierta. Para las respuestas de los ítems se utilizó una escala numérica de cuatro grados (Tabla 1).

Tabla 1

Opciones de respuesta de los ítems de los cuestionarios

Docentes

Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

Estudiantes

Mala/Nunca/Muy poco	Regular/Casi nunca/Poco	Bueno/A veces/ Regular	Muy buena/Mucho/Siempre
1	2	3	4

Fuente: elaboración propia.

Aunque, en un principio, sólo se elaboró un formato del cuestionario dirigido al alumnado, tras los primeros talleres, se observó la dificultad para recoger los datos de los niños de Educación Infantil y primer curso de Educación Primaria; como también de los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE). Por consiguiente, se decidió, adaptar este cuestionario mediante pictogramas extraídos de páginas gratuitas que se encuentran en internet (ver Figura 1) que fueron validados por los expertos (García-Martínez *et al.*, 2021). Además, conviene señalar que las dos últimas preguntas de este cuestionario iban dirigidas sólo al alumnado de origen extranjero. Con ellas se han podido reunir algunos datos referentes a las diferencias y parecidos que estos estudiantes han encontrado entre nuestras costumbres y las de sus países de origen.

Figura 1. Cuestionario adaptatado para alumnado de Educación Infantil, primer ciclo de Educación Primaria y para alumnado ACNEAE

DATOS DE IDENTIFICACIÓN Datos correspondientes a tu perfil como alumno		DIMENSIÓN I. EDUCACIÓN NO FORMAL COMPLEMENTARIA DE LA FORMAL															
<p>1. Marca en la casilla que corresponda ↓ .</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td></td> <td></td> </tr> </table>				<p>1. ¿Qué piensas de esta salida fuera del colegio , en el museo de la huerta ? (Marca la casilla con la que estés más de acuerdo).</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>													
<p>2. ¿Qué edad tienes? (Marca en la casilla que corresponda ↓).</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>										<p>2. ¿Pienzas que con estas salidas al museo se puede aprender más fácilmente que con los libros y demás materiales que se utilizan en clase ? (Marca la casilla con la que estés más de acuerdo).</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>							
<p>3. Sobre tu familia (Marca en la casilla que corresponda ↓).</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>										<p>3.1. Tu familia ha vivido siempre en España.</p>							
		<p>3.2. Tu familia ha llegado de otro país fuera de España .</p>															
		<p>*SOLO rellena si tu familia ha venido de otro país, podrías escribir el nombre del país ?</p>															
		<p>4. ¿Pienzas que el trabajo en equipo ayuda a aprender mientras nos divertimos ? (Marca la casilla con la que estés más de acuerdo).</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>															
		<p>5. Si tu maestra te pone en un equipo con compañeros que no son tus mejores amigos , ¿Te gusta ? (Marca la casilla con la que estés más de acuerdo).</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>															
		<p>6. ¿Pienzas que salir fuera del colegio , para ver el museo , la huerta , la barraza y hacer talleres como el de cocina , etc., son actividades buenas para conocer mejor a tus compañeros ? (Marca la casilla con la que estés más de acuerdo).</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>															
		<p>DIMENSIÓN III. ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES Y EDUCACIÓN PATRIMONIAL PARA CONSTRUIR UNA CIUDADANÍA INTERCULTURAL-INCLUSIVA</p>															
<p>7. ¿Habías oido hablar sobre las costumbres que tenían nuestros abuelos, bisabuelos, tatarabuelos, etc. (Marca la casilla con la que estés más de acuerdo).</p>		<p>7. ¿SOLO debes Rellenar las siguientes preguntas si tú o tu familia NO habéis nacido en España .</p>															
		<p>11. ¿Has visto algún parecido con las costumbres del país donde tú o tú familia nacisteis? (Marca la casilla con la que estés más de acuerdo).</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>															
		<p>12. Escribe las costumbres que más te llaman la atención de Murcia .</p>															
		<p>12.1. Escribe costumbres que son iguales o parecidas del país donde naciste tu o tu familia ?</p>															
		<p>12.2. Escribe costumbres que son diferentes a las del país donde naciste tu o tu familia .</p>															

Fuente: elaboración propia.

3.4. Procedimiento y análisis de datos

En cuanto al procedimiento seguido, los grupos-clase eran divididos en equipos de unos seis niños cada uno, cabe señalar la heterogeneidad de los grupos participantes, por lo que para favorecer la inclusión de todos, se siguió el orden de lista para conformar los equipos, de este modo se quiso favorecer la interrelación del alumnado y favorecer que todos, sin excepción, se conocieran mejor. Durante el recorrido de la visita, tanto docentes como discentes de los centros asistentes, conocieron cómo y por qué nuestra cultura ha estado influida por los pobladores de culturas anteriores de la zona, la cual ha ido evolucionando y conformando nuestro rico patrimonio cultural.

La visita al Museo resultó ser el hilo conductor del resto de actividades pues se utilizan recursos como un teatrillo improvisado por el propio alumnado, a partir del tercer curso de Educación Primaria, y un cuento adaptado, más didáctico, para que los más pequeños lo pudieran manipular (Figuras 2, 3, 4 y 5), y que fue extraído de una página web (<https://es.slideshare.net/slideshow/cuento-la-huerta-de-murcia/4202841>).

Figuras 2, 3, 4 y 5. Cuento adaptado



Fuente: elaboración propia.

Los datos cuantitativos recogidos a través de los cuestionarios fueron analizados con el programa estadístico SPSS.24, mientras que el análisis cualitativo de las anotaciones recopiladas en las últimas preguntas abiertas de los cuestionarios, en el diario de campo (DC) y en las redacciones (RE) que los estudiantes nos hicieron llegar, se realizó mediante el programa Atlas. ti.7.

4. RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación irán dando respuesta a cada uno de los objetivos descritos, para facilitar la lectura y mejor comprensión del texto. Para ello, en primer lugar, se exponen los resultados del análisis descriptivo e inferencial de los ítems (I) de ambos cuestionarios.

Una vez realizado el análisis descriptivo de los datos, se procedió a realizar un análisis inferencial. Este nos permitió comprobar si algunas de las respuestas dadas a los ítems por los participantes de la muestra, han estado influidas por los datos del perfil de ésta.

A continuación, se irá dando respuesta a los objetivos descritos. Sólo se exponen los ítems que dan respuesta a cada uno de ellos y que se circunscriben dentro de cada una de las dimensiones (Dimensión I; Dimensión II y Dimensión III), en las que se dividen los cuestionarios; y en los que se han observado diferencias estadísticamente significativas, según el estadístico Chi-cuadrado de Pearson (χ^2) en tanto a $p = .000^*$ o a $p = <005^{**}$) y que parecen estar influidas por algunas de las variables del perfil de la muestra. Para complementar el análisis se han extraído algunos comentarios recogidos en las preguntas abiertas (PA) de los cuestionarios y, también, del diario de campo (DC).

En cuanto al primer objetivo: *Recabar las opiniones de los docentes y los discentes acerca de las actividades que conforman el programa y que buscan acercar el entorno de la escuela para favorecer los aprendizajes dentro de una educación inclusiva*, en la (Tabla 2), se presentan los resultados del análisis de los ítems de la Dimensión I del cuestionario de los docentes (ID.1;ID2;ID.3;ID.4), y los ítems (IA.1;IA.2) de esa misma dimensión del cuestionario de los estudiantes, que versan sobre el complemento que aporta la educación no formal a la enseñanza reglada.

Tabla 2

Análisis descriptivo de los ítems de los cuestionarios
en relación con el primer objetivo descrito

DIMENSIÓN I:
Educación no formal complementaria de la educación reglada

Código ítem	Descripción ítems docentes	Opciones de respuesta (4-Totalmente de acuerdo; 3-De acuerdo; 2-Desacuerdo; 1-Totalmente en desacuerdo)			
ID.1	La educación no formal presenta mayor flexibilidad que la educación formal.	4 60.9%	3 37.7%	2 1.4%	1 —
ID.2	La educación no formal, en cuanto a tiempos, temáticas, materiales, técnicas y procedimientos, da mayor libertad y permite una relación más horizontal de disciplinas y contenidos, al no estructurarse jerárquicamente.	4 66.7%	3 31.9%	2 —	1 1.4%
ID.3	La educación no formal no busca homogeneizar y permite abordar intereses individuales y variados.	4 55.1%	3 40.6%	2 4.3%	1 —
ID.4	Las actividades desde la educación no formal son un buen complemento de la educación reglada. Contribuyen a la adquisición de estándares educativos y favorecen la interrelación con otros alumnos.	4 75.4%	3 23.2%	2 1.4%	1 —

Código ítem	Descripción ítems estudiantes	Opciones de respuesta (4-Muy buena/siempre; 3-Buena/A veces; 2-Regular/Casi siempre; 1-Mala/Nunca)			
IA. 1	¿Qué te ha parecido esta actividad fuera del colegio?	4 75.6%	3 20.8%	2 3%	1 0.6%
IA.2	¿Piensas que con esta actividad se puede aprender más fácilmente que con los libros y demás materiales que se utilizan en las aulas?	4 45.5%	3 49.6%	2 3.1%	1 1.8%

Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior se contempla que prácticamente la totalidad de los docentes consideran que la educación formal es más flexible y, por tanto, permite mayor libertad y horizontalidad de los contenidos (ID.1; ID.2). También están de acuerdo en que este tipo de actividades complementan la educación reglada y favorecen la socialización entre iguales de la totalidad del alumnado (ID.3; ID.4). No obstante, se ha detectado que existen algunas diferencias estadísticamente significativas ($p < .000^{**}$), dado que son los docentes con más de veinte años de experiencia en la enseñanza los que se han mostrado más de acuerdo con que este tipo de propuestas *de la enseñanza no formal favorece que se puedan abordar intereses individuales y variables sin caer en la homogeneización* (ID.3).

En ella también se observa que la mayoría del alumnado se ha mostrado muy satisfecho con estas propuestas educativas fuera del colegio (IA.1) y, más el noventa y cinco considera que éstas favorecen los aprendizajes (IA.2). Sin embargo, el análisis inferencial muestra que son las niñas ($p = .003^{**}$) las que parecen estar más satisfechas con las actividades que realizaron en el Museo (IA.1); y que son los estudiantes de los cursos quinto y sexto ($p = .000^{**}$) los que más de acuerdo están en que con ellas es más fácil aprender ciertos contenidos (IA.2).

Como complemento del análisis estadístico de los datos cuantitativos, el análisis de contenido de los datos recogidos a través de las preguntas abiertas de los cuestionarios (PA), las redacciones (RE) y las anotaciones que el investigador recopiló en el diario de campo (DC), ha permitido realizar una triangulación de los resultados que ha enriquecido el estudio. En la (Tabla 3) aparecen representadas las categorías extraídas, en las que se detecta mayor frecuencia (co-ocurrencia) de respuesta entre los docentes (D) y el alumnado (A) en complementos curriculares (271), metodología activa (328) y vinculación escuela y territorio (280).

Algunos comentarios que hicieron los docentes y los estudiantes, recogidos a continuación, constatan estos resultados anteriores: [...] han sido unas actividades muy dinámicas en las que todos los niños y niñas han podido participar y trabajar diferentes contenidos de manera muy lúdica» (C2;D2;PA). «[...] hicimos de arqueólogos y excavamos en un arenero para encontrar cosas [...]. También hicimos otras actividades [...] plantamos lechugas y brócoli» (C3.1;A150;RE).

Tabla 3

Frecuencias (co-ocurrencias) de las categorías y subcategorías vinculadas al primer objetivo

Categoría	Subcategoría	Frecuencias (PA;DC)	Frecuencia Docentes	Frecuencia Alumnado
(C.1) Beneficios académicos de la enseñanza no formal y su complementariedad con la educación reglada.	(C.1.1) Complementos curriculares	401	148	253
	(C.1.2) Metodología			
	— Aprendizaje transversal	297	126	171
	— Metodología activa	328	111	217
	— Metodología adecuada	31	25	
	(C.1.3.) Vinculación escuela y territorio.	280	112	168
	(C.1.4) Apoyo institucional	116	57	59

Fuente: elaboración propia.

Para dar respuesta al segundo objetivo descrito: evaluar si las propuestas implementadas desde la educación no *formal para la enseñanza del patrimonio cultural contribuyen a formar a ciudadanos más democráticos y a dotarlos de competencias interculturales*, se analizaron algunos ítems de la Dimensión II (ID.5; ID.6) y de la Dimensión III (ID.8; ID.9; ID.11) del cuestionario de los docentes. También los ítems IA.6; IA.9; IA.10; IA.11 extraídos de las Dimensiones II y III del cuestionario de los estudiantes (Tabla 4).

En la Tabla 4 se aprecia cómo, prácticamente, la totalidad de los docentes señalaron que las actividades realizadas habían permitido a los estudiantes trabajar valores democráticos y desarrollar el espíritu crítico que les capacite para valorar la diversidad (ID.5), y permitirles la participación y el aprendizaje entre iguales (ID.6). De igual manera, los docentes consideran que el patrimonio es el reflejo de la sociedad, que evoluciona igual que lo hace ésta (ID.8), y su estudio permite a los estudiantes comprender mejor los cambios sociales al tiempo que favorece el sentimiento de pertenencia a una comunidad (ID.9). Están de acuerdo en que las actividades extraescolares enfocadas al estudio del patrimonio cultural, permite a los estudiantes adquirir conocimientos de otras culturas y a valorar la diversidad cultural existente (ID.11).

También casi todos los estudiantes estuvieron de acuerdo en que este tipo de actividades que se realizan fuera del centro escolar favorece el compañerismo (IA.6). Aunque, algo más del treinta por ciento del alumnado no tenía conocimientos de que en esta zona habían vivido otras culturas anteriores que nos dejaron su legado (IA.9), pero más del noventa y cinco por ciento se muestran muy interesados por conocer culturas diferentes (IA.10). Como se ha comentado anteriormente, con el ítem IA.11 se pretendía conocer la opinión del alumnado de origen extranjero acerca de los parecidos que han encontrado, entre sus culturas de origen y la nuestra. Los resultados obtenidos muestran que algo más de la mitad de estos estudiantes sí han encontrado parecidos.

Tabla 4

Análisis descriptivo de los ítems de las Dimensiones II y III de los cuestionarios

Dimensión II. Actividades extraescolares para desarrollar prácticas inclusivas y construir comunidad.

Dimensión III. Educación patrimonial para construir una ciudadanía intercultural e inclusiva

Código ítems	Descripción ítems docentes	Opciones de respuesta (4-Totalmente de acuerdo; 3-De acuerdo; 2-Desacuerdo; 1-Totalmente en desacuerdo)			
ID.5	A través de estos talleres y actividades extraescolares se pueden trabajar los valores democráticos, enseñando al alumnado a valorar la diversidad, y contribuyen a formar ciudadanos tolerantes, responsables y con espíritu crítico.	4 55.1%	3 40.6%	2 4.3%	1 —
ID.6	En estas actividades el alumnado aprende de manera colaborativa en grupos de trabajo heterogéneos, y se fomenta la interacción entre iguales para que también ellos, además del profesor, enseñen a los demás.	4 88.4%	3 11.6%	2 —	1 —
ID.8	El patrimonio cultural no es algo estático, sino que se halla en un proceso inacabable de construcción y reconstrucción, siendo su estudio necesario para que los alumnos aprendan cómo y por qué las sociedades van cambiando.	4 82.6%	3 17.4%	2 —	1 —
ID.9	La educación patrimonial contribuye a fomentar el sentimiento de pertenencia a una comunidad o grupo y a construir ciudadanía.	4 84%	3 16%	2 —	1 —
ID.11	Las actividades propuestas favorecen el conocimiento de otras culturas y favorecen la educación intercultural.	4 78.2%	3 21.8%	2 —	1 —
Código ítems	Descripción ítems alumnado	Opciones de respuesta (4-Siempre/Mucho; 3-A veces/Regular; 2-Casi nunca/Poco; 1-Nunca/Muy poco)			
IA.6	¿Crees que las actividades y salidas que se realizan fuera del centro escolar favorecen conocer mejor a otros/as compañeros/as?	4 59.5%	3 31.8%	2 5.1%	1 3.6%
IA.9	¿Sabías que en Murcia habían vivido otras culturas (íberos, romanos, árabes, judíos)	4 38.8%	3 29.3%	2 17.9%	1 14%
IA.10	¿Te gusta saber sobre otras culturas diferentes a la tuya?	4 75.1%	3 15.2%	2 5.9%	1 3.8%
IA.11	¿Has encontrado algún parecido con las costumbres de tu país de origen?	4 23.1%	3 33.6%	2 16.8%	1 26.5%

Fuente: elaboración propia.

Al realizar el análisis inferencial de Pearson (χ^2) en tanto a $p = .000^*$ o a $p < .005^{**}$, se han detectado ciertas diferencias que resultan estadísticamente significativas según el estadístico Chi-cuadrado. Se observa que algunas respuestas están influidas según algunas variables del perfil del alumnado. En este sentido, parece que son los estudiantes de los centros públicos ($p = .003^*$) los que más de acuerdo están en que las actividades extraescolares favorecen el compañerismo (IA.6), especialmente el alumnado de quinto y sexto. También, se han detectado diferencias entre las respuestas dadas por el alumnado de origen inmigrante ($p = .000^*$), y son los estudiantes latinoamericanos y los procedentes de Marruecos, los que han encontrado mayores parecidos entre su cultura y la nuestra.

Las categorías y subcategorías que se han extraído del análisis de contenido de los datos cualitativos corroboran los resultados anteriores y permiten dar respuesta al segundo objetivo de este estudio (Tabla 5).

Tabla 5

Frecuencias (co-ocurrencias) de las categorías y subcategorías vinculadas al segundo objetivo

Categoría	Subcategoría	Frecuencias (PA;DC;RE)	Frecuencias Docentes	Frecuencias Alumnado
(C.2) Fomento de prácticas inclusivas para atender a la diversidad	(C.2.1) Construir comunidad /nivel de socialización	263	67	96
	(C.2.2) Educación intergeneracional	34	14	20
	(C.2.3.) Enseñanza-aprendizaje colaborativo/trabajo equipo	259	102	157
	(C.2.4) Inclusión/diversidad	118	43	75
	(C.2.5) Trabajo en equipo	157	102	157
	(C.2.6) Metodología: —Aprendizaje crítico —Gamificación	34 64	17 38	17 26

Fuente: elaboración propia.

Entre los comentarios de los docentes, se comprueba que resaltan los beneficios de la metodología activa empleada, a través de juegos en los que todos han participado de manera colaborativa, lo que ha permitido al alumnado aprender más nociones relacionadas con el patrimonio cultural: «estas actividades han despertado el interés de todos los estudiantes que han estado conectados en todo momento» (C2;D1;PA). «Los niños y niñas han disfrutado mucho aprendiendo cosas sobre nuestros orígenes culturales que desconocían» (C7;D1;DC).

De igual modo, los estudiantes se muestran muy satisfechos con las actividades extraescolares para el estudio del patrimonio cultural: «nos hemos divertido mucho, ojalá que vayamos otro día y aprendamos tanto, que hagamos juegos interesantes en equipo, como jardinería, arqueología... (C5;A10;RE). La mayoría muestra curiosidad por conocer otras culturas: «un niño árabe y otro latino comentan que ¡Alaa! Es lo mismo que ¡Dios mío!» (C3;A7-A18;DC).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este apartado, y a tenor de los resultados, se procede a realizar una discusión de estos que nos permita dar respuesta a los objetivos descritos en el estudio.

En cuanto al primer objetivo planteado: *recabar las opiniones de los docentes y los discentes acerca de las actividades que conforman el programa y que buscan acercar el entorno de la escuela para favorecer los aprendizajes dentro de una educación inclusiva*, los resultados de la investigación nos lleva a concluir sobre los beneficios observados en las actividades implementadas desde la educación no formal para el estudio del patrimonio cultural, en las que han colaborado distintos agentes educativos —colegios y agentes socioeducativos locales— (Lozano *et al.*, 2018). Los resultados constatados a través de las opiniones del alumnado y de los docentes, se encuentran en la línea de los resultados de investigaciones anteriores. Así, se ha comprobado lo adecuado de que exista una aproximación entre la educación formal y la enseñanza no formal, que permita realizar proyectos conjuntos que favorezca obtener beneficios sociales (Manzano-Arrondo, 2015). El uso de técnicas variadas y de los recursos patrimoniales del entorno del centro, permite establecer una comunicación horizontal entre distintos sectores socioeducativos y culturales, que contribuyen a mejorar la calidad de la enseñanza (Martínez-Agut, 2021) y a favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje basada en la interculturalidad e inclusión, para un desarrollo social sostenible (Lozano y Cerezo, 2020; Martínez-Carmona y Martínez-Carmona 2023). No obstante, aunque el compromiso educativo en el que está implicada la totalidad de la comunidad educativa es un principio de inclusión (Solla, 2013), se observa que no todos los centros educativos se encuentran en disposición, y son reacios, a poner en práctica este tipo de iniciativas, dada su complejidad derivada de una serie de cambios (curriculares, didácticos e institucionales) que habría que afrontar (Ainscow, 2015).

Centrándonos en el segundo objetivo: *evaluar si las propuestas implementadas desde la educación no formal para la enseñanza del patrimonio cultural contribuyen a formar a ciudadanos más democráticos y a dotarlos de competencias interculturales*, resaltamos que los resultados obtenidos muestran que, tanto docentes como estudiantes, han manifestado su satisfacción tras haber realizado las actividades. Las han valorado muy positivamente como una estrategia que se descubre muy eficaz para adquirir conocimientos sobre el patrimonio cultural (Carrión, 2015), y que debe incluirse en el currículo escolar para explorar otros puntos de vista e interpretaciones de este, de manera que los individuos puedan conectarse con su entorno y puedan favorecerse las relaciones interpersonales (Alves y Pinto, 2019; Fontal e Ibáñez, 2015).

A modo de conclusión, se constata la importancia de este tipo de actividades para el estudio y enseñanza del patrimonio cultural. Su papel activo ha contribuido al acercamiento de los estudiantes al patrimonio local y ha favorecido insuflar en ellos el sentimiento de pertenencia (Marqués-Valea *et al.*, 2020; Pinto y Zarbato, 2017). La participación activa del alumnado en los talleres ha conseguido establecer relaciones entre la escuela y el entorno de ésta, creando un puente entre la institución académica y la comunidad (Pizzigoni, 2022). Se comprueba la idoneidad de la colaboración entre distintos agentes educativos, formales y no formales, que han permitido la participación conjunta de un grupo muy heterogéneo de personas, con edades distintas, capacidades intelectuales y de movilidad diversa, y de diferentes procedencias y religiones. Estas propuestas contribuyen al empoderamiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), tal como se ha constatado en el taller *Aula de la Naturaleza*, que ha contribuido a estimular a los estudiantes del centro de educación especial Maestro Eusebio Martínez, de Alcantarilla, quienes han sido monitores de este, y que se han sentido muy valorados por el resto de los estudiantes participantes (García-Martínez *et al.*, 2021). Por tanto, se comprueba que este tipo de actividades contribuye a edificar una identidad compartida basada en el respeto a la diversidad en una sociedad que aspira a ser más democrática y justa (Ponce-Gea y Ortúñoz-Molina, 2018), más sostenible (Ponsoda y Lucas-Palacios, 2024).

Los resultados indican el programa desarrollado en el Museo de la Huerta de Murcia promueve una educación flexible y adaptada a los cambios sociales, favoreciendo la inclusión en una sociedad multicultural. Las actividades extraescolares que complementan el currículo y forman parte de programas de intervención en centros educativos ayudan a reducir desigualdades, aumentan el compromiso estudiantil y disminuyen conductas disruptivas y absentismo. Sin embargo, es importante evaluar cuáles de estas actividades ofrecen mayores beneficios socioeducativos y cómo motivar a los estudiantes con mayores dificultades.

No obstante, aunque la mayoría de docentes valoran positivamente estas actividades como complemento de la enseñanza formal, observamos que algunos aún prefieren métodos tradicionales y no perciben plenamente la importancia de la educación fuera del aula. De igual modo, aunque la mayoría de los estudiantes consideran que estas actividades facilitan el aprendizaje, algunos, especialmente los de cursos inferiores, prefieren métodos más tradicionales. Además, comprobamos que aún existen barreras económicas y sociales que limitan el acceso a recursos culturales y actividades extraescolares, afectando especialmente a alumnos de entornos socioeconómicos bajos. Sin embargo, los docentes están de acuerdo en que son precisamente estos estudiantes quienes más disfrutan y valoran las actividades, resaltando la necesidad de que las administraciones públicas faciliten el acceso equitativo a estas oportunidades.

Finalmente, destacamos la importancia de fortalecer la relación entre la escuela y su entorno sociocultural, promoviendo una educación que integre la enseñanza formal y no formal, vinculando los centros educativos con su territorio para potenciar una innovación educativa transformadora.

6. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido posible gracias a la implicación del Ayuntamiento de Alcantarilla, así como de todos los docentes y del alumnado de los centros participantes de esta localidad: CEIP Jacinto Benavente, CEIP Vistabella, CEIP Ntra. Sra. de la Salud, CEIP Jara Carrillo, CEIP Ntra. Sra. de la Asunción; y los centros concertados Sagrado Corazón y Samaniego. En especial, nuestro agradecimiento a los chicos y chicas del Centro de Educación Especial «Maestro Eusebio Martínez» y a su equipo directivo y a José Carlos, profesor y tutor de estos estudiantes.

7. FINANCIACIÓN

El proyecto fue registrado como *Talleres educativos interculturales e inclusivos*, en el Registro General de La Propiedad Intelectual de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, con el número de asiento registral 08/2018/90, según lo dispuesto en La Ley de Propiedad Intelectual (Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril). Ha sido realizado en colaboración con el Ayuntamiento de Alcantarilla, el Museo Etnológico de la Huerta de Murcia, la Asociación EnClaves, y el CPEE «Maestro Eusebio Martínez» de Alcantarilla.

BIBLIOGRAFÍA

- Abreu, J. L. (2012). «Hipótesis, métodos & Diseño de investigación». *Daena: International journal of good Conscience*, 7(2), 187-197. <http://www.spentamexico.org/v7-n2/7%282%29187-197.pdf>
- Ainscow, M. (2015). *Towards self-improving school Systems. Lessons from a city challenge*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315818405>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). «Making schools effective for all: rethinking the task». *School Leadership & Management*, 32(3), 197-213. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.669648>

- Alves, L. A., y Pinto, H. (2019). «Educación histórica con el patrimonio: desafiando la formación del profesorado». *REIFOP Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 71-81. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.35638>
- Aranda, A. M. (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil*. Síntesis.
- Arnaiz, P. (2012). «Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo». *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121>
- Bákula, C. (2017). «Tres definiciones en torno al patrimonio». *Turismo y Patrimonio*, (1), 167-174. <https://doi.org/10.24265/turpatrim.2000.n1.11>
- Bayo, R., y Moliner, O. (2021). «Alumnado con enfermedades poco frecuentes (EPF) en las aulas ordinarias: ¿cómo se garantiza su presencia, participación y aprendizaje?». *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 571-586. <https://doi.org/10.6018/rie.449011>
- Benavides, C. (2007). *Habitat escolar: más allá de la infraestructura educativa*. Escala.
- Borao, L., y Palau, R. F. (2016). «Análisis de la implementación de Flipped Classroom en las asignaturas instrumentales de 4.º Educación Secundaria Obligatoria». *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (55), a324. <https://doi.org/10.21556/edutec.2016.55.733>
- Campo-Arias, A., y Oviedo, H. C. (2008). «Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna». *Revista de Salud Pública*, 10(5), 831-839. <https://doi.org/10.1590/S0124-00642008000500015>
- Carrión, A. (2015). *Plan Nacional de Conservación del Patrimonio Cultural del Siglo xx* [en línea]. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://oibc.oei.es/uploads/attachments/182/CULTURA_INMATERIAL.pdf
- Centro Regional de Estadística de Murcia (CREM, 2024). *Portal Estadístico de la Región*. https://econet.carm.es/web/crem/inicio/-/crem/sicrem/PU_EDUCNOUNIV/avance/sec16_c1.html
- Colás, M. P., Conde, J., y Reyes de Cózar, S. (2019). «El desarrollo de la competencia digital docente desde un enfoque sociocultural». *Comunicar*, 27 (61), 1-14. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-02>
- Cueto, R. N., Piñera, Y. C., y Álvarez, T. (2017). *El desarrollo cultural recreativo vacacional de escolares primarios desde la vinculación escuela-familia-comunidad* [ponencia]. Centro de Estudios Pedagógicos para la Educación General, CEPEG. <http://eventos.upr.edu.cu/index.php/universidad2018/extension/paper/viewFile/563/612>
- Fontal, O., e Ibáñez, A. (2015). «Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España». *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/j/222481>
- García-Martínez, B., Lozano, J., y Cerezo, M. C. (2021). «Educación intercultural-inclusiva desde el patrimonio cultural: la voz del alumnado». *REIFOP-Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(3), 185-201. <https://doi.org/10.6018/reifop.456421>
- García-Martínez, B., Lozano, J., y Cerezo, M. C. (2023). «La vinculación escuela-comunidad: una experiencia de educación patrimonial desde la enseñanza no formal». *Revista Complutense de Educación*, 34(4), 725-742. <https://doi.org/10.5209/rced.79960>
- Gómez-Carrasco, C. J., Miralles-Martínez, P., Fontal, O., e Ibáñez-Etxeberria, A. (2020). «Cultural Heritage and Methodological Approaches—An Analysis through Initial Training of History Teachers (Spain-England)». *Sustainability*, 12(3), 933. <https://doi.org/10.3390/su12030933>
- González-Pedraz, C., Pérez-Rodríguez, A. V., Campos-Domínguez, E., y Quintanilla, M. A. (2017). «Análisis comparativo de la presencia de las universidades españolas en prensa digital nacional y local». *Revista Latina de Comunicación Social*, 72,(9), 861-882. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2017-1197>

- Hinzen, H., & Schmitt, S. (2016). *Agenda 2030-La educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida en los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Editorial DVV International.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, n.º 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López-Basanta, C., y Sabaté-Navarro, M. (2024). «Creación de recursos educativos en colaboración con la educación formal: la experiencia del museo de Lleida». *Cabás. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo* (31), 186-204. <https://doi.org/10.1387/cabas.26221>
- Lozano, J., Ballesta, F. J., Castillo, I. S., y Cerezo, M. C. (2018). «El vínculo de la Escuela con el territorio: una experiencia de inclusión educativa. Profesorado». *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22 (2), 164-182. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7720>
- Lozano, J., y Cerezo, M. C. (2020). «El Taller de la Experiencia: creando vínculo intergeneracional». En S. Sales y O. Moliner (eds.), *La escuela incluida en el territorio. La transformación educativa desde la participación ciudadana* (pp.57-84). Octaedro.
- Magallanes-Palomino, Y. V., Donayre-Vega, J. A., Gallegos-Elias, W. H., & Maldonado-Espinoza, H. E. (2021). «El lenguaje en el contexto socio cultural, desde la perspectiva de Lev Vygotsky». *CIEG, Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 51, 25-35. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/11/Ed.5125-35-Magallanes-Veronica-et-al.pdf>
- Manzano-Arrondo, V. (2015). «Activismo frente a norma: ¿quién salva a la universidad?». *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio* (1), 28-55. <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/ridas2015.1.3/14780>
- Marqués Valea, X., Castro-Fernández, G. M., y López-Facal, R. V. (2020). «Patrimonio y comunidad patrimonial: construcción de una identidad compartida en un entorno rural». *Aula abierta*, 49(1), 25-34. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.25-34>
- Martínez-Agut, M. P. (2021). «Análisis de la LOMLOE y su repercusión en los profesionales de la educación no formal: equidad, inclusión, servicio a la comunidad (APS), educación para la sostenibilidad y la ciudadanía mundial». *Quadernsanimacio.net* (33), 1-20. http://quadernsanimacio.net/index_htm_files/LOMLOE.pdf
- Martínez-Carmona, M. J., y Martínez-Carmona, I. (2023). «La formación profesional y el aprendizaje a lo largo de la vida para la inclusión educativa». *Crónica. Revista de Pedagogía y Psicopedagogía* (8), 127-140. <https://revistacronica.es/index.php/revistacronica/article/view/147>
- Martínez-Sanmartín, L. P. (2016). «El proyecto pedagógico del museo escolar de Pusol (elche): aproximación a una iniciativa ejemplar de educación patrimonial». En L. Arias-Ferrer; A. I. Ponce-Gea; D. Verdú-González (eds.), *Estrategias y recursos para la integración del patrimonio y los museos en la educación formal* (pp. 45-57). EDITUM. <https://www.um.es/recursospatrim/wp-content/uploads/2016/11/1721-21-2171-1-10-20161111.pdf#page=47>
- Matas-Reyes, R. C. (2019). «La educación no formal en colectivos sociales, como vía para implementar el Plan de Acción Global de Educación para el Desarrollo Sostenible en Canarias». *RES Revista de Educación Social, medio ambiente y sostenibilidad* (28), 44-58. https://cendocps.carm.es/documentacion/2019_RES_N.28.pdf#page=45
- Páramo, P. (2020). «El futuro del tercer maestro». En A. Burbano y P. Páramo. *El tercer maestro: la dimensión espacial del ambiente educativo y su influencia sobre el aprendizaje*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Pinto, H., y Zarbato, J. (2017). «Construyendo un aprendizaje significativo a través del patrimonio local: prácticas de Educación patrimonial en Portugal y Brasil». *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 203-227. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400011>

- Pizzigoni, F. D. (2022). «El uso educativo del patrimonio histórico y las teorías del aprendizaje: una relación a destacar». *Cabás. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo* (28), 239-256. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2022.34.46.017>
- Ponce-Gea, A. I. y Ortúño-Molina, J. (2018). «Conexiones entre pasado y futuro: el uso del patrimonio en la enseñanza de la historia». En A. I. Ponce-Gea y J. Ortúño-Molina, J. (eds.), *Pensando el patrimonio: usos y recursos en el ámbito educativo* (pp. 5-14). EDITUM. <https://doi.org/10.6018/editum.2649>
- Ponsoda, S., y Lucas-Palacios, L. (2024). «“Una mirada al patrimonio”: una acción educativa en el museo». *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo* (31), 172-185. <https://doi.org/10.1387/cabas.26217>
- Quintana-Suarez, J. T., Caballero Pabón, L. N., y Sánchez Tovar, J. S. (2024). «La individualidad líquida en tiempos posmodernos». *Revista Presencias, Saberes y Expresiones*, 3(1). <https://doi.org/10.24054/pse.v3i1.3111>
- Reyes-Rodríguez, Y. (2016). «Un estudio de enfoques y conceptos de cultura y su relación con la noción de identidad». *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(4), 195-206.
- Rodríguez-Rodríguez, J., y Reguant-Álvarez, M. (2020). «Calcular la fiabilidad de un cuestionario o escala mediante el SPSS: el coeficiente alfa de Cronbach». *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13(2), 1-13. <https://doi.org/10.1344/reire2020.13.230048>
- Rojo-Álvarez, D., y Rueda-Silva, M (2021). *Identidades campesinas: una mirada a los procesos educativos comunitarios y las prácticas sociales en la Asociación Campesina de Antioquia (ACA) en tiempos de pandemia*. (Trabajo de grado profesional. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia). <http://hdl.handle.net/10495/27754>
- Sales, A., Moliner, O., Amiama, J. F., y Lozano, J. (2018). «Escuela Incluida: Recursos y estrategias para la participación ciudadana». *Revista Mexicana de Investigación, RMIE*, 23 (77). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000200433
- Sales, S., y Moliner, O. (2021). «Mover el cambio en la escuela incluida: estrategias para un diagnóstico social participativo». En J. A. Traver-Martí y M. Lozano-Estivalis (coord.). *La escuela incluida: redes comunitarias para el cambio educativo*. Editorial UOC.
- Sánchez, M. F., y Murga M. A. (2019). «Place-Based Education: una estrategia para la sostenibilización curricular de la educación superior». *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(2), 155-174. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68295>
- Sobel, D. (2004). *Place-Based Education: Connecting Classroomse and Communities*. Orion Society.
- Solla, C. (2013). *Guía de buenas prácticas en educación inclusiva*. Save the Children España.
- Suárez, M. A., Gutiérrez, S., Calaf, R., y San Fabián, J. L. (2013). «La evaluación de la acción educativa mural: una herramienta para el análisis cualitativo». , 1-45. <http://clio.rediris.es>
- Susinos, T. (2009). «Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva». , 349, 119-136. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/74529>
- Valencia, C. L. (2020). *Propuesta educativa fundamentada en la historia regional lambayecana para el fortalecimiento de la identidad cultural* (Tesis de licenciatura, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo). <https://tesis.usat.edu.pe/handle/20.500.12423/2715>
- Unión Europea (UE, 2015, 8 de septiembre). Resolución del Parlamento europeo hacia un enfoque integrado del patrimonio cultural europeo (2014/2149 (INI)). https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2015-0293_ES.html

FICHERO COMPLEMENTARIO DEL ARTÍCULO CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO-DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Datos correspondientes a su perfil docente

1. Edad

22-30 años	30-40 años	Más de 40 años	
------------	------------	----------------	--

Marque con una **X** en la casilla que corresponda.

2. Género

Femenino	Masculino	
----------	-----------	--

Marque con una **X** en la casilla que corresponda.

3. Especialidad

Educación Infantil	
Educación Primaria	
Educación Física	
Educación Musical	
Educación Artística	
Profesor de apoyo	
Idiomas	
Otras	

Marque con una **X** en la casilla que corresponda.

4. Experiencia en la docencia

De 1 a 5 años	De 5 a 10 años	De 10 a 20 años	Más de 20 años	
---------------	----------------	-----------------	----------------	--

Marque con una **X** en la casilla que corresponda.

5. Años de permanencia en el mismo centro

Entre 1 y 5 años	Entre 5 y 10 años	Entre 10 y 20 años	+ 20 años	
------------------	-------------------	--------------------	-----------	--

En su opinión:

Para responder a los ítems de las siguientes DIMENSIONES seleccione sólo una de las respuestas y exprese el grado de acuerdo con el enunciado propuesto, graduado en una escala de 1 a 4:

4: totalmente de acuerdo

3: de acuerdo

2: desacuerdo

1: totalmente en desacuerdo

Dimensión I. Educación no formal complementaria de la educación reglada

1. La educación no formal (la cual hace referencia a todas aquellas actividades que se llevan a cabo fuera del ámbito escolar, pretendiendo desarrollar competencias intelectuales y morales de los individuos) presenta mayor flexibilidad que la educación formal.	1	2	3	4
2. La Educación no formal, en cuanto tiempos, temáticas, materiales, técnicas y procedimientos, facilita la creatividad y libertad permitiendo una relación más horizontal de disciplinas y contenidos, al no estructurarse jerárquicamente.	1	2	3	4
3. La Educación no formal no busca homogeneizar y ofrece la oportunidad de abordar intereses individuales y variados.	1	2	3	4
4. Las actividades propuestas desde la enseñanza no reglada, son un buen complemento de la Educación Formal, contribuyen a la adquisición de estándares educativos y favorecen la interrelación con otros alumnos.	1	2	3	4

Dimensión II. Actividades extraescolares para desarrollar prácticas inclusivas y construir comunidad

5. A través de estos talleres y actividades extraescolares, se pueden trabajar los valores democráticos enseñando al alumnado a valorar la diversidad (personas de origen distinto al propio o con algún tipo de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo-NEAE), contribuyendo a formar ciudadanos tolerantes, responsables y con espíritu crítico.	1	2	3	4
6. En estas actividades el alumnado aprende de manera colaborativa en grupos de trabajo heterogéneos (parejas, pequeños grupos o con toda la clase) y se fomenta la interacción entre iguales para que también ellos, además del profesor, enseñen a los demás.	1	2	3	4
7. En estas actividades se evalúa el proceso y se reconoce el error como algo necesario.	1	2	3	4

Dimensión III. Actividades extraescolares y educación patrimonial para construir una ciudadanía intercultural-inclusiva

8. El patrimonio cultural (usos y costumbres) no es algo estático, sino que se halla en un proceso inacabable de construcción y reconstrucción, siendo su estudio necesario para que los alumnos aprendan cómo y por qué las sociedades van cambiando.	1	2	3	4
9. La educación patrimonial contribuye a fomentar el sentimiento de pertenencia a una comunidad o grupo y a construir ciudadanía.	1	2	3	4
10. En estas actividades extraescolares, inscritas dentro del estudio del patrimonio cultural, los alumnos aprenden y participan cocinando, creando arte, literatura, música, danza de diversas culturas, etc., y adquieran conocimientos sobre la vivienda, el medio natural y urbano, la ropa y la decoración de su Región, que son herencia de los pueblos que en ella han vivido.	1	2	3	4
11. Las actividades propuestas (inscritas dentro del estudio del patrimonio cultural de la Región de Murcia) favorecen el conocimiento de otras culturas que han estado en esta Región y la enseñanza intercultural.	1	2	3	4

Le agradeceríamos nos dejara sus OBSERVACIONES Y COMENTARIOS QUE DESEE INCORPORAR SOBRE ESTA TEMÁTICA Y EL DESARROLLO DE LOS TALLERES. Gracias por colaborar.

FICHERO COMPLEMENTARIO DEL ARTÍCULO CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO-DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Datos correspondientes a su perfil alumno

1. Marca con una X en la casilla que corresponda

Niño	
Niña	

2. ¿Qué edad tienes?

6 años	
7 años	
8 años	
9 años	
10 años	
11 años	
12 o más años	

Marca con una X en la casilla correcta.

3. Tu familia

1. Ha vivido siempre en España	
2. Ha llegado de otro país fuera de España	

Marca con una X en la casilla correcta.

* Si tu familia ha llegado de otro país, ¿podrías escribir el país de procedencia?

Dimensión I. Educación no formal complementaria de la formal

1. ¿Qué te parece esta actividad fuera del colegio?

Muy buena	Buena	Regular	Mala
-----------	-------	---------	------

2. ¿Piensas que con esta actividad se puede aprender más fácilmente que con los libros y demás materiales que se utilizan en las aulas?

Siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
---------	---------	------------	-------

Dimensión II. Actividades extraescolares para desarrollar prácticas inclusivas y construir comunidad

3. ¿Te gusta trabajar en equipo?

Siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
---------	---------	------------	-------

4. ¿Crees que trabajar en equipo ayuda a aprender mientras nos divertimos?

Siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
---------	---------	------------	-------

5. Si te toca ir en un equipo con compañeros y compañeras que no son tus mejores amigos o amigas, ¿te importa?

Mucho	Regular	Poco	Muy poco
-------	---------	------	----------

6. ¿Crees que las actividades y salidas que se realizan fuera del centro escolar favorecen conocer mejor a los compañeros del colegio?

Siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
---------	---------	------------	-------

Dimensión III. Actividades extraescolares y educación patrimonial para construir una ciudadanía intercultural-inclusiva

7. ¿Conocías las costumbres de tus antepasados (bisabuelos, tatarabuelos...)?

Mucho	Regular	Poco	Muy poco
-------	---------	------	----------

8. ¿Te ha gustado conocer las tradiciones y costumbres de tus antepasados?

Mucho	Regular	Poco	Muy poco
-------	---------	------	----------

9. ¿Sabías que en Murcia habían vivido otras culturas como íberos, romanos y árabes?

Mucho	Regular	Poco	Muy poco
-------	---------	------	----------

10. ¿Te gusta saber sobre otras culturas diferentes a la tuya?

Mucho	Regular	Poco	Muy poco
-------	---------	------	----------

* CONTESTA las siguientes preguntas, SÓLO si tus padres y familiares NO SON DE ORIGEN ESPAÑOL:

11. ¿Has encontrado algún parecido con las costumbres de tu país de origen?

Muchos	Algunos	Pocos	Ninguno
--------	---------	-------	---------

12. ¿Podrías escribir aquellas costumbres idénticas y diferentes que más te han llamado la atención?

Costumbres idénticas _____

Costumbres diferentes _____