

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

CONFLUENCIAS ENTRE EL OBJETO Y LA EDUCACIÓN. ANÁLISIS DE LA MALETA DIDÁCTICA COMO ELEMENTO EFICAZ DE DIÁLOGO ENTRE LA EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL

CONFLUENCES BETWEEN OBJECT AND EDUCATION. ANALYSIS OF BOX ACTIVITIES RESOURCE AS AN EFFECTIVE ELEMENT OF DIALOGUE BETWEEN FORMAL AND NON-FORMAL

Carolina Martín Piñol

Universidad de Barcelona

Raquel Gil Fernández

Universidad Internacional de la Rioja

Diego Calderón Garrido

Serra Húnter Fellow

Universidad de Barcelona

RESUMEN

Las maletas didácticas son un recurso pedagógico que ofrecen muchos equipamientos culturales. En este trabajo se realiza un análisis en profundidad sobre sus beneficios y limitaciones, tanto del contenido como del continente. Para ello, se recoge la opinión de un grupo de docentes en formación. Para la consecución de los objetivos propuestos se realizó un estudio basado en encuesta descriptivo de tipo exploratorio transversal cualitativo a través de la aplicación de una ficha de análisis *ad hoc*. Los resultados fueron procesados y posteriormente analizados con el software de análisis cualitativo Atlas.ti. Entre los resultados se valoraron muy positivamente aspectos como la variedad de materiales y el diseño atractivo y motivador de las maletas. Sin embargo, aún son muchos los elementos desfavorables referidos tanto al continente como al contenido, como, por ejemplo, la portabilidad o la falta de adecuación.

PALABRAS CLAVE

Didáctica del objeto, Maletas didácticas, Educación no formal, Docentes en formación.

ABSTRACT

Box activities are a pedagogical resource offered by some museums and cultural equipment. In this work, an in-depth analysis is carried out on its pros and cons of the content and the continent. For this purpose, the opinions of a group of trainee teachers are collected. In order to achieve the proposed objectives, a descriptive, cross-sectional, qualitative, exploratory survey study was carried out through the application of an *ad hoc* analysis form. The results were processed and analyzed with the qualitative analysis software Atlas.ti. Among the results were very positive aspects such as the variety of materials and the attractive and motivating design of the portfolios. However, there are still many unfavorable elements regarding both the continent and the content, such as portability or lack of adequacy.

KEYWORDS

Object-based teaching, Box activities resource, Non-formal education, Preservice teachers.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presentan los resultados sobre una investigación realizada acerca de una experiencia basada en la didáctica del objeto y las maletas didácticas como recurso educativo. El contexto de esta lo encontramos en el Máster Oficial de Educación Interdisciplinaria de las Artes -concretamente en la asignatura Espacios, Objetos y Entornos Artísticos- impartida en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Para su realización se partió de dos premisas, el interés por realizar un análisis en profundidad sobre las maletas pedagógicas como recurso didáctico, y la importancia de fomentar la reflexión crítica sobre este tipo de recursos en los docentes en formación.

Las prácticas docentes experienciales, inmersivas y que comportan procesos de evaluación, introducen al futuro docente en el ejercicio de realizar procesos reflexivos. Es por ello, que deben estar incluidas en su formación inicial para generar aprendizaje a través de la práctica, y poder sumergirse en contextos que den sentido a sus motivaciones y expectativas, y de este modo prepararse para tomar decisiones en el aula (Benajam, 2001; Pagès, 2012; Rozada, 2001). A pesar de que existe mucha literatura científica sobre el objeto como elemento potenciador de competencias culturales, se ha analizado en menor medida la repercusión del uso del objeto en el aula para determinar datos más concretos sobre la consecuencia directa en el proceso de enseñanza aprendizaje a través de prácticas de evaluación (Egea y Arias, 2018). Finalmente, cabe reseñar que el hecho más relevante relacionado con la utilización didáctica del objeto es que su uso puede otorgar una oportunidad firmemente fundamentada para convertir el aula en espacio activo (Chatterjee y Hannan, 2016)

Por todo ello, la valoración crítica de materiales y recursos didácticos se convierte en una práctica relevante en grados y postgrados educativos. Así lo indica Álvarez (2013), que puso de manifiesto el valor de utilizar maletas didácticas en las experiencias realizadas en la universidad con profesores en formación inicial, y sostiene que son un excelente medio para el desarrollo social y personal del futuro docente. Las maletas didácticas, se basan en el constructivismo y la pedagogía crítica y para Ugarte y Torres (2017), "cumplen una función detonadora de saberes, entre el objeto patrimonial y el estudiante, a través de la

observación, comparación, análisis, planteamiento de hipótesis y la reflexión con otros" (p. 220). Otros autores se ocupan de esta dimensión crítica. Markovich (2012) sostiene que en este tipo de prácticas el proceso pedagógico -crítico en sí mismo- se reduce a veces a un programa específico que opera en el aula por un tiempo determinado. Por tanto, habría que actuar para que este tipo de acciones fueran menos limitadas y tuvieran una oportunidad para llegar a ser aún más vivenciales.

De este modo, partiendo de premisas y análisis previos se diseñó y puso en práctica una experiencia en la que se implementa la competencia crítica. Evaluaron el potencial didáctico de 14 maletas pedagógicas y se les pidió opinión sobre sus fortalezas y debilidades. Como trabajo previo, se contactó con las distintas instituciones que las distribuían y se gestionó el envío de las maletas, que fueron seleccionadas aplicando criterios de accesibilidad, difusión, y facilidad a la hora de solicitar su uso dentro de las redes culturales de la Comunidad Autónoma de Cataluña. En suma, se escogieron tanto maletas de temáticas afines al Máster, como también de otras temáticas relativas a otro tipo de contenido, que han servido también para identificar y valorar las distintas metodologías existentes. No obstante, en la experiencia, se ha primado la elección de maletas que ofrecen propuestas que trabajan el lenguaje artístico sobre otras que versan sobre otras disciplinas. Las maletas finalmente seleccionadas pertenecen al ámbito del arte contemporáneo, la danza, el cine, los museos, la historia, la literatura y la comunicación.



Figura 1. Imagen de la muestra de las maletas seleccionadas. Fuente: Elaboración propia

Para acometer dicho ejercicio de reflexión, los alumnos fueron repartidos en diadas para

analizar el poder didáctico de estos objetos y su aplicabilidad en el aula. Para tal fin, se les preguntó su opinión sobre el contenedor, los ámbitos de pertenencia, los recursos -y su usabilidad- y el contenido -implicando tanto de la eficacia de los contenidos implícitos en los aprendizajes invisibles como la calidad de aquellos especificados en la guía didáctica. A continuación, se reseña brevemente las instituciones a las que se recurrió y las maletas que se analizaron.



Figura 2 Toma de contacto e inicio del análisis por parte de los estudiantes. Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la temática del arte y la historia -*varia*-, se contactaron con diversas instituciones cívicas y museísticas. El Instituto de Cultura del Ayuntamiento de Barcelona cedió la “Maleta cívica”, que contiene materiales relacionados con 13 museos de la ciudad del ámbito del arte, las artes visuales, la ciencia y la historia, y en la que se ofrecen sugerencias sobre cómo dinamizar las actividades que se pueden realizar en el aula.



Figura 3. Detalle del material contenido en la “Maleta Cívica” del Ayuntamiento de Barcelona. Fuente: Elaboración propia

El museo de Lleida aportó tres maletas “Estratos y sedimentos”, dedicada a la estratigrafía arqueológica y que permitía la posibilidad de realizar una maqueta, “Metal”, con material experimental de carácter científico y “Huesos Humanos” con contenido formativo sobre antropología física, en concreto réplicas manipulables de restos óseos a escala real. El Museo Marítimo de Barcelona cedió en préstamo la maleta “Caixa dels Vaixells”, con libros, CD con sonidos del mar y piezas para montar barcos, conocer sus partes y aprender terminología propia del mundo naval. Es pertinente aclarar, que, aunque el Marítim era consciente del deterioro del contenido de la maleta, al ser conocedores de que formaría parte de un ejercicio crítico para docentes en formación, la proporcionaron igualmente para que los alumnos pudieran también constatar el grado de deterioro al que en ocasiones se ve sometido este tipo de material manipulable. El Museo-Monasterio de Sant Cugat proporcionó la maleta “El oblato Conrad y el Monasterio de Sant Cugat”, con títeres y materiales que permiten recrear la vida cotidiana monástica durante la Edad Media. Todas estas maletas son de aplicación transversal a varios niveles educativos, a excepción de la del Monasterio de Sant Cugat, que va dirigida a discentes de Infantil, siendo además la única que carecía de guía didáctica.

En el campo de las artes y de las artes aplicadas, también se contó con la contribución de un museo, el de Arte Contemporáneo de Barcelona, que aportó la maleta “ExpressArt”. Se distribuye a través de los servicios educativos y centros de servicios pedagógicos- en este caso fue proporcionada por el CRP Horta-Guinardó- y es un recurso prolijamente difundido. Llama positivamente la atención su vocación de desempeñar la función de museo portátil, ofreciendo para los niveles de primaria e infantil un conjunto de propuestas didácticas para realizar en el aula a través de una serie de materiales (objetos tridimensionales, imágenes y textos). Por otro lado, Schola Didáctica Activa, una empresa dedicada a la didáctica de la historia, arte y arqueología, proporcionó una maleta denominada “Pintores góticos” que incluía material para recrear retablos y comprender su proceso creativo.

ción-, podemos detectar cómo Montessori siempre privilegiaba el uso didáctico del objeto, incluso restringiendo el papel del docente. En el análisis realizado por Santacana (2012), dos principios actúan como ejes de esta premisa: la interacción sensorial entre discente y objeto que da como resultado el aprendizaje lúdico, y el desarrollo de los sentidos. Una maleta pedagógica, no deja de ser un conjunto de objetos agrupados en un receptáculo y que hay que seleccionar y arbitrar para otorgarles un sentido didáctico a través de una secuencia correcta de actividades y experiencias a desarrollar con ellos. Es importante que esos objetos sean manipulables y se puedan aprehender a través de los sentidos, por ello en ocasiones son réplicas de otros que han de ser preservados. También implica tener en cuenta determinados aspectos tangenciales, pero no menos importantes, como encontrar la manera de reunirlos dentro de un contenedor que los doten de cualidades motivadoras, y les confieran un sentido, o ir acompañados de una guía didáctica que garantice aspectos como su aplicación multinivel y la concurrencia con el currículo, para que puedan ser más sostenibles.

El poder didáctico del objeto es innegable y su utilización en el proceso de enseñanza-aprendizaje posee una larga tradición. Cabe decir que, dentro de las distintas disciplinas asociadas al currículum, son muchos los trabajos vinculados a investigaciones sobre objetos para la enseñanza de la historia que han trabajado esta cuestión. Destacamos entre ellos los de Egea y Arias (2015) y Arias et al. (2016).

Como indican Llonch y Parisi (2016), todos nos relacionamos con objetos y podemos conectar sus características con determinado contexto alcanzando aprendizajes sobre el mismo. Srinivasan et al. (2010) consideran que, los objetos pueden funcionar como poderosos vehículos para compartir conocimientos y perspectivas, sobre todo cuando se presentan a la luz de su importancia en el contexto que lo originó. Para que exista una didáctica del objeto, ha de ser tangible, y éste es el papel de las maletas didácticas: la transposición al aula de dichos objetos desde su institución cultural o museística. Con estas maletas, algunos materiales que no se pueden tocar, son transportados al aula mediante réplicas (Santacana y Llonch, 2012), otras pretenden seleccionar el grupo artefactual de manera adecuada y motivadora y todas persiguen buscar establecer, general-

mente mediante guías didácticas, secuencias de actividades correctas y bien diseñadas que sean aplicables a los niveles para las que fueron desarrolladas. De hecho, para disfrutar de una configuración óptima, los materiales deben dialogar entre sí, y es interesante que se puedan utilizar en distinto nivel de profundidad (Martínez y Marín, 2019; Rennie, 2013).

Museos, instituciones y fundaciones culturales, pretenden ofrecer con este tipo de iniciativas sus apoyos, en unas ocasiones para incentivar posteriores visitas a sus centros y complementar lo realizado en el aula con talleres y otros eventos, y en otras simplemente para motivar a los alumnos a través del conocimiento de su cometido que cultiven determinadas disciplinas, pasando por la idea de montar pequeñas exposiciones en el aula y obtener beneficios didácticos de esta sencilla actividad (Ángeles y Pozo, 1986). Para Huerta (2011), teniendo en cuenta que tanto centros formativos como museos están conformados por personas, es preciso diseñar aprendizajes basados en la cotidianidad y lo experiencial. Gondwe y Longnecker (2015) señalan que la integración de museos, educación informal y antropología cultural en un mismo marco permite utilizar ciencia y tecnología como elemento inspirador del entendimiento intercultural y favorece la eliminación de concepciones sesgadas sobre el conocimiento científico y cultural. Por otra parte, se puede considerar -a modo de oportunidad y tal vez como límite al mismo tiempo- el aprendizaje informal como un ámbito en el que, sin existir una estructura cerrada ligada a programas y objetivos curriculares, puede alcanzar una dimensión más abierta y multidisciplinar (Asenjo, Asensio y Rodríguez, 2012; Eshach, 2007).

El hecho de utilizar el objeto y, por ende, las colecciones didácticas en campos como la arqueología, el arte o la pedagogía, es tan antiguo como el propio concepto de coleccionismo. Desde épocas tempranas, se asumió el potencial de dichos compendios y se comenzaron a utilizar para la formación en diversos campos. Instituciones museísticas y culturales pusieron al servicio de la educación universitaria los materiales que custodiaban (Ruiz, 2015), trasladándose esta práctica a colegios e institutos en momentos posteriores en formato réplica. La educación no formal, pronto puso sobre la mesa la idea de ayudar al docente a convertirse en portador de valores culturales a través de la selección de materiales (Delgado y

Mz-Recamán, 1990). Debe realizarse una curación para animar al espectador a considerar diferentes perspectivas o evocar determinadas reacciones y sentimientos, y así conectarlos con un área general de conocimiento disciplinario (Gondwe y Longnecker, 2015; Knutson, 2002). Se debe considerar, en este sentido, que los objetos ni hablan por sí mismos ni se muestran de manera aislada, por el contrario, interactúan con quien los contempla desde su identidad, valores y conocimientos (Leinhardt, 2014).

Mucho se ha trabajado, diseñado y repensado en torno a estas metodologías y paradigmas. Por ejemplo, el planteamiento de “La Caja” entendida como objeto artístico que ha de ser conceptualizado como material didáctico y que se configura como herramienta activa contenedora de conceptos. Partiendo de la idea de “objetos”, autores como Monteagudo y Guinea (2017), asumen que en ocasiones es preferible prescindir de otros formatos pertenecientes a estructuras expositivas y considerarlos como un elemento de tremendo poder didáctico, tomando como referente al Duchamp de 1941.

Debemos partir de la premisa de se puede considerar esta idea como heredera de concepciones artísticas precedentes, como puede ser la *Boîte-en-Valise* de Duchamp. La configuración de las maletas didácticas, nos retrotraen a estos museos portátiles consistentes en pequeñas versiones de las obras más apreciadas por su autor y sus *ready-mades* en 3D cuidadosamente realizados en celuloide. Llegar a producir estas réplicas y sus contenedores, le supuso una intensa labor de catalogación y reproducción de sus obras, obteniéndose como resultado de sus esfuerzos estos “museos” a modo de maletas que rompían con los límites espacio temporales (Rajal, 2018).

Por tanto, proyectos como los de caja de artista, se preocuparon de conseguir procesar aspectos -que hoy día tienen su réplica curricular- a través de una óptica abierta y óptima para conseguir competencias, implicando también procesos de evaluación (Monteagudo y Muñoz, 2017). Las mismas autoras hacen referencia a dos experiencias más dentro del mismo ámbito de las artes. Maciunas desarrolló los *Flux-Kits* -maletines llenos de pequeños objetos, como discos, puzzles, cartas... Tampoco podemos olvidar experiencias como las de J. Cornell, que conectando con la concepción

anticuaria, desarrolló un universo poético que las mismas autoras describen así: “Pequeños espacios oníricos, algunos llamados Museo, donde se mezclan estética surrealista con recuerdos” (Monteagudo y Muñoz, p.346). Obviamente, la vocación de estas iniciativas no era didáctica, pues nacieron con una intención absolutamente artística, pero se ha considerado que merece la pena considerarlas en su relación con el recurso objeto de este trabajo.

Se puede ver cierto paralelismo -incluso un germen- entre este tipo de experiencias en los materiales pedagógicos emanados tras la eclosión en España de los grupos didácticos a partir de los años 70 del pasado siglo. En este caso, es cierto que emanaban del propio docente y no de instituciones externas, pero del mismo modo, proponían un impulso al conocimiento procedimental más que el factual. Utilizaban para ello, como es el caso del grupo 13-16, principalmente dossiers, pero también materiales físicos para estudiar aspectos como por ejemplo la evolución del vestido (Sallés, 2010; Prats, 1989). También se debe reseñar una iniciativa que se puede considerar precursora. Tuvo lugar a principios de los 80, por parte del Museo Nacional de Escultura de Valladolid, en la que se puso en préstamo una maleta con los elementos necesarios para montar una pequeña exposición en el aula (Ángeles y Pozo, 1986)

En suma, las maletas didácticas, son actualmente, una de las propuestas más difundidas por la educación no formal, concebidas para convertirse en instrumento de la formal. Hay que tomar en consideración que la mayor parte del aprendizaje que se produce a lo largo de la vida de las personas ocurre en comunidades formales y no formales, pues la cognición está presente en las personas, los artefactos y las herramientas aplicadas (Vartiainen, Liljeström y Enkenberg, 2012). Basadas en el constructivismo, para Lavado (2013) la maleta pedagógica “pretende desarrollar un tratamiento globalizado y multidisciplinar de cuanto en ellas se contiene. Se trata pues de hacer que la maleta sea un generador de estímulos motivadores durante el corto período de estancia en su lugar de utilización” (p. 427).

Para trabajar el lenguaje artístico-patrimonial es necesario evaluar este tipo de materiales didácticos para poder realizar nuevas conceptualizaciones. Como apunta Rajal (2018):

Para entender el rol de la educación artística como creadora de conciencias debemos partir de la idea de que trabajar con arte es más que generar productos, es una manera de crear nuevas vidas ampliando nuestra conciencia, conformando nuestras actitudes, satisfaciendo nuestra búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura (Eisner, 2004). El trabajo artístico es más que una habilidad o una destreza, es una forma de relacionarse con el mundo que nos rodea, una forma de experiencia de los sujetos con su entorno (p. 50).

Kits didácticos, EduLabCase, baúles pedagógicos, cajas de arte y demás propuestas que nos oferta la educación no formal para su uso en el aula, se han revelado como modelos ya consolidados (Martínez, 2014; Martínez y Coma, 2012). Estas y posteriores experiencias han llevado al Martínez y Martín (2019) a afirmar la idoneidad de esta metodología para trabajar la educación artística, pues la didáctica del objeto es eficaz para fomentar el lenguaje plástico, potenciar la cultura visual y centrar el foco de atención en la creación artística.

En el mismo sentido, y con el ánimo de encontrar estrategias y medios para diversificar el aprendizaje, Monteagudo y Muñoz (2017), buscaron igualmente en la educación artística la respuesta a los mismos retos: desarrollo de la creatividad, motivación y autonomía de los estudiantes. Al igual que han hecho Martínez y Martín (2019), Monteagudo y Muñoz (2017) validaron la utilidad de otro proyecto que se denominó “Caja de Artista”, y manifestaron que: “el proyecto Caja de artista pretende organizar el pensamiento, manipular contenidos, procesar información, crear materiales didácticos propios y desarrollar la competencia, sobre otras, de aprender a aprender mediante la interdisciplinariedad” (p. 345).

Por tanto, los materiales de las maletas pedagógicas deben desarrollar de manera transdisciplinar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Empero, diversos autores (Coma y Sallés, 2010; Coma y Santacana, 2010; Martínez y Marín, 2019), nos advierten de que las maletas y cajas didácticas generalmente no emanan de forma directa de las competencias, contenidos y conocimientos establecidos en el currículo o necesarios para un aula, pues a diferencia de otros materia-

les -por ejemplo, las EduLabCase-, el ánimo por parte de las instituciones que las producen es poner en valor sus propias colecciones. Por todo esto, el papel del docente a la hora de secuenciar el contenido, trabajar el pensamiento crítico y potenciar determinadas competencias del discente, adquiere especial relevancia ante este método. Cuando se trabaja con fuentes objetuales, el rol del profesor es implementar estrategias mediante estas metodologías activas que permitan mejorar la capacidad de análisis del alumnado, así como “potenciar su «pensamiento contrafactual» que les permita establecer hipótesis y construir alternativas” (Egea y Arias, 2015, p. 158) a través de lo procedimental.

3. METODOLOGÍA

3.1. Objetivos

El objetivo de esta investigación se formuló para conocer la opinión crítica de un conjunto de estudiantes de Educación Artística e identificar los aspectos más y menos valorados en cuanto al contenido y continente de una muestra concreta de 14 maletas didácticas.

3.2. Método

Para la consecución de los objetivos propuestos se realizó un estudio basado en encuesta descriptivo de tipo exploratorio transversal cualitativo (Bisquerra, 2004) a través de la aplicación de una ficha de análisis *ad hoc*.

3.3. Muestra

La muestra que analizó las 14 maletas pedagógicas seleccionadas estuvo compuesta por un panel de 21 estudiantes de la Universidad de Barcelona (8 hombres y 13 mujeres entre los 22 y los 27 años) pertenecientes a la asignatura Espacios, Objetos y Entornos Artísticos del Máster Oficial de Educación Interdisciplinaria de las Artes. Estos estudiantes pudieron observar y manipular cada una de las maletas durante dos sesiones de dos horas cada una. Al final de la segunda sesión se les proporcionó una ficha de análisis que cumplieron en ese mismo momento.

3.4. Instrumento

La ficha de análisis administrada consistió en una tabla de doble entrada. En el eje vertical estaba situado el nombre de cada una de las

14 maletas. En el eje horizontal dos preguntas directas para cada una de dichas maletas: “¿qué es lo que más te ha gustado de esta maleta?” y “¿qué es lo que menos te ha gustado de esta maleta?”. En ambos casos se pedía que argumentasen de forma cualitativa sus respuestas.

3.5. Procedimiento

En total se obtuvieron un total de 588 afirmaciones (294 sobre lo que más les gustó y 294 sobre los distintos ítems que menos les agradaron). Tras una primera criba, se eliminaron todas aquellas respuestas que argumentaban que no habían tenido tiempo de analizar en profundidad la maleta o que no la recordaban. Ambas contestaciones se referían a las maletas que cada estudiante había revisado en la primera de las sesiones, ya que en algunos casos no tomaron apuntes sobre todas ellas.

Eliminadas dichas afirmaciones, finalmente se analizaron un total de 407 respuestas (241 favorables y 166 desfavorables). Los resultados fueron procesados y posteriormente analiza-

dos con el software de análisis cualitativo Atlas.ti versión 8.4.3.

Para garantizar el anonimato del alumnado en la exposición de los resultados, a cada una de las respuestas se le otorgó un número. De la misma forma, y para salvaguardar la identidad de cada una de las maletas, estas fueron clasificadas por un número y no por el nombre bajo el que se la conoce.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de las respuestas permitió dividir las en aspectos positivos (véase en la Figura 1 aquellos conceptos que ocupan el espacio superior) y negativos (mostrados en la Figura 1 en la parte inferior) respecto a los conceptos asociados al contenedor y al contenido de la maleta didáctica. De esta forma se establecieron un total de 27 códigos para cada uno de ellos. En la siguiente figura (1) se muestra cómo se posicionan respecto a los dos conceptos básicos (contenedor-contenido) y también como se relacionaban estos entre sí.

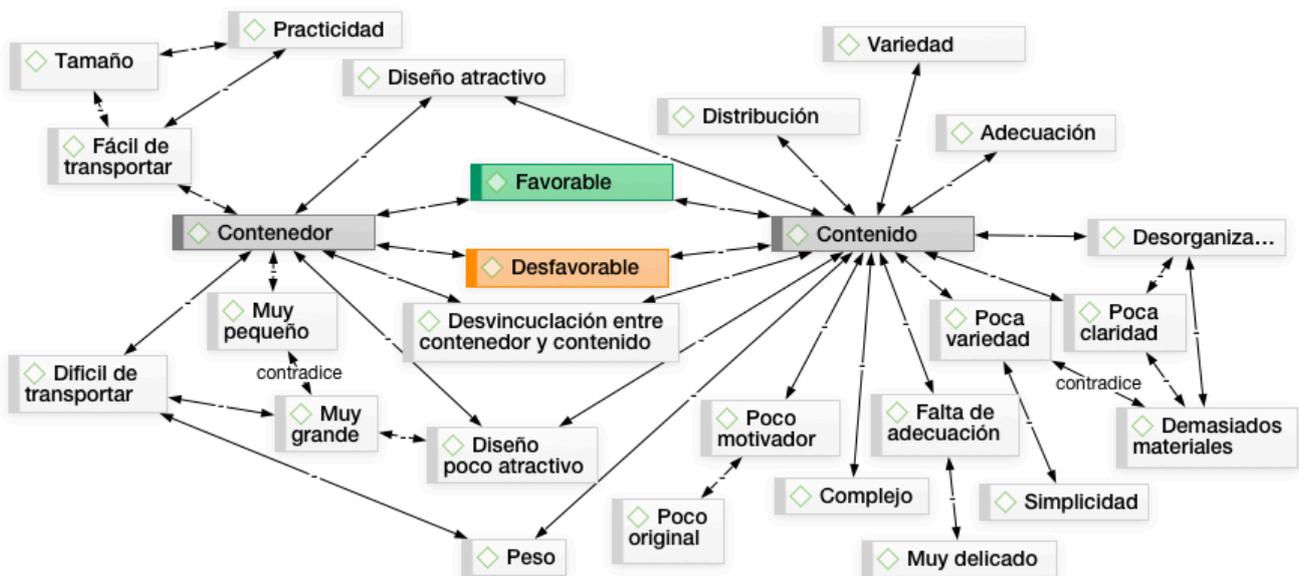


Figura 8. Relación entre los códigos extraídos del análisis cualitativo de las respuestas. Fuente: elaboración propia

Para conocer qué es lo que más influyó al alumnado en el momento de opinar sobre cada una de las maletas, se incluye a continuación la tabla donde se muestran las co-ocurrencias entre los diferentes códigos.

Tabla 1. Co-ocurrencias referidas a aspectos favorables y desfavorables de contenidos y contenedores

	Favorable/Desfavorable	
	Contenedor	Contenido
Adecuación		58
Aspecto estético	4	2
Complejo		11
Desorganizado		13
Desvinculación entre contenedor y contenido	3	3
Difícil de transportar	17	
Muy grande	6	
Muy pequeño	2	
Peso	17	3
Diseño atractivo	22	7
Diseño poco atractivo	15	3
Distribución		12
Fácil de transportar	11	
Practicidad	6	
Tamaño	5	
Falta de adecuación		23
Muy delicado		2
Poca claridad		6
Demasiados materiales		4
Poca variedad		46
Simplicidad		3
Poco motivador		19
Poco original		4
Variedad		38

Fuente: Elaboración propia

Como se ha visto, existen abundantes reflexiones y trabajos dispares acerca de la didáctica del objeto, sin embargo, son menos los que encontramos acerca de la maleta didáctica entendida como receptáculo o contenedor de dichos objetos. Recogiendo la idea de Monteagudo y Guinea (2017) -que también se evidencia en los resultados- este formato puede ser mucho más atractivo y cercano (y a la vez desconocido) que por ejemplo las estructuras expositivas. Se trata de elementos de un tremendo poder didáctico, pero hay que cuestionarse si el propio formato de presentación y depósito de los objetos, es decir lo que denominamos en este estudio "contenedor", acerca la propuesta al usuario o, por el contrario, hace que sea rechazada antes de conocerla.

Así, analizando los resultados de la muestra, podemos observar por lo que se refiere al contenedor, que el alumnado consideró que lo más destacable era el diseño atractivo de este. En este sentido las respuestas razonaban que lo principal fue que "era muy visual" (Informante 7) o que "el diseño era muy limpio" (Informante 14) en algunas de las maletas. Sin embargo, también se detectó que el diseño actuaba, en ocasiones, como un catalizador desfavorable, como describió el Informante 17 al argumentar sobre una de las maletas que "no me gustó nada el color ni el formato. La rechacé desde el principio. Me daba la sensación de que se trataba una maleta publicitaria".

En este sentido, tal como se ha constatado, se

puede destacar, siguiendo con el mismo caso del informante 7, que ese diseño poco atractivo también estaba ligado con el tamaño del contenedor, lo que además influía en la portabilidad. Este factor, es decir, la dificultad en el transporte fue percibido como el mayor obstáculo, relacionándolo en todos los casos también con el peso, tal como argumentaba el Informante 1: “El tamaño y el peso de la maleta lo hace poco práctico y muy difícil de mover”. Aunque pudiera parecer obvio, la portabilidad ha supuesto una limitación importante percibida por los alumnos, hasta el punto de que el Informante 14 valora como muy positivo el hecho de que “la maleta tiene ruedas” -en tres de los casos analizados- y el Informante 1 afirma que “me gusta que la maleta tiene ruedas y es fácil de transportar”.

Destacamos también que en algunos casos se percibió una falta de conexión entre el contenido y el contenedor, como indicó el Informante 3 al describir que “creo que el contenedor no se vincula con los objetos del contenido”.

Por lo que se refiere al contenido de las maletas analizadas, sin duda la adecuación fue el determinante en la consideración respecto lo que más se valoraba del recurso didáctico. Por ejemplo, el Informante 4 consideró que lo que más le gustó fue “que contenía huesos humanos y son muy interesantes de observar ya que no es común”. Por otro lado, y pensando directamente en la edad del alumnado usuario de esta, el Informante 1 consideraba que en una de las maletas lo más importante era que “la colección de libros está bien focalizada para el público infantil” y los Informantes 8 y 9 valoraron el poder didáctico de los contenidos, indicando que en relación con las maletas observadas que “se acerca mucho a la realidad” y “es útil para comprender las capas y lo sedimentos”.

Hay que tener en cuenta que resulta obvio pensar que el poder de las maletas reside fundamentalmente en los objetos que contienen en su interior. Tal y como se indicaba, Santacana (2012) la interacción con ellos constituye la base del aprendizaje, pero en este sentido, está claro que la selección previa de los objetos es la pieza clave para el éxito de la propuesta. Así podemos cuestionarnos cuáles son los criterios reales para hacer una buena selección (qué objetos, cuantos, sus características y también su relación entre ellos) y cómo lo recibe el usuario.

Si analizamos los resultados en este sentido, la variedad de materiales actuó, en algunos casos, de forma favorable, al considerar que la maleta estaba repleta de “material variado, manipulable y que incita a observar” (Informante 13). Por el contrario, la poca variedad fue advertida como lo más desfavorable, tal como consideraba el Informante 15 al reportar que “le faltaba variedad de recursos”, o el Informante 13 al afirmar que “se podía añadir más materiales no simbólicos”. Esto fue independiente de la tipología de la maleta, ya que afirmaciones parecidas se apreciaron en varias de ellas.

Sin embargo, el exceso de materiales fue relacionado también con la poca claridad de la maleta, considerando, por ejemplo, que “tenía demasiadas cosas que no invitan a curiosear, es fácil perderse” (Informante 20) o “tanto contenido resulta agobiante” (Informante 9). Tal como se refleja en estas afirmaciones, un exceso de materiales puede aparecer vinculado con la poca claridad del funcionamiento de la maleta, del contenido a trabajar y finalmente abocar al desorden en su puesta en marcha posterior.

En este sentido, los estudiantes manifestaban que, en la puesta en marcha de las maletas, en un contexto real formal de un aula de primaria o secundaria se les hacía difícil imaginar la gestión de los objetos. Es decir, tomando en consideración un número aproximado de 30 alumnos de primaria por aula, se cuestionaban como un solo objeto podía llamar la atención de un grupo tan numeroso, también comentaban si sería indicado hacer pequeñas réplicas del mismo número de participantes para que cada uno de ellos pudiera manipularlo a la vez que el mediador. Es por esto que las maletas que proponían materiales y dinámicas concebidos para ser usados de modo sincrónico por todo el grupo, -bien por la cantidad de réplicas o por las mecánicas de uso propuestas- obtuvieron valoraciones muy positivas, como es el caso del Informante 12, que consideró óptimo el hecho de que “su planteamiento estaba basado en un juego, y había suficiente material para que la utilizaran varios grupos a la vez”.

En relación con este tema también se cuestionó el mantenimiento de estos equipamientos y la necesidad de disponer de un presupuesto de material fungible en el caso de que recayera sobre el propio centro.

Hay que recordar, tal como describían Llonch y Parisi (2016), que para que exista una didáctica del objeto, ha de ser tangible, y el papel de las maletas didácticas es el de ofrecer dicho material con una claridad que motive tanto a los educadores como a los educandos a utilizarla y aprender. Así llamaría la atención la selección de objetos que podríamos calificar de “pasivos” que se muestran indiferentes ante la mirada de los usuarios. Sería el caso referido a los múltiples comentarios al contenido poco motivador, como sucede con el Informante 4 que consideraba que “no provocaba ninguna actividad ni juego”. En algunos casos, esta falta de motivación estaba también ligada con la poca originalidad del contenido. La carencia de estimulación por parte de los usuarios puede producirse a causa de un aspecto fundamental, la mediación del docente o guía. Es obvio que el dinamizador de la maleta didáctica es clave en este tipo de planteamiento y que sobre él recae también parte del éxito de la implementación correcta de esta estrategia. Tal y como referían Egea y Arias (2015), en este tipo de planteamiento es fundamental la figura del docente a la hora de llevar a cabo una mejora en la competencia analítica de sus estudiantes a través de todo lo que se define como procedimental.

Cabe señalar que la secuencia metodológica de la experiencia se centró en aquello que los estudiantes podían observar a través de su manipulación, así como del análisis de los contenidos referidos en los propios materiales. Las sesiones no contaron con un solo mediador que pusiera en marcha cada una de las maletas, sino que el análisis se realizó en pequeños grupos, y los roles se intercambiaron naturalmente y sin previa formalización: unos participantes ejercían de mediadores y otros de discentes indistintamente. Es por esta razón que dentro de los resultados que se muestran no hay una evaluación concreta respecto al dinamizador. Pese a ello, no debemos olvidar, tal y como nos indica Hervás (2015), que la didáctica del objeto posiciona al docente en el rol del facilitador, ya que es el estimulador de las acciones del alumnado para generar procesos significativos de aprendizaje.

En este sentido se recogieron impresiones de los estudiantes referentes al cuestionamiento del papel del mediador y o del docente en un contexto de educación formal. La inseguridad respecto el correcto manejo de los objetos y plantear metodológicamente las secuencias

se concreta en valoraciones muy positivas por parte de los alumnos sobre las maletas que ofrecen un acompañamiento didáctico a modo de guía de manera más explícita. Es el caso del Informante 5, que agradece contar “con una dinámica previamente propuesta” o el Informante 9, al que le gustó la “planificación de uso de la maleta”. Algunos futuros docentes incluso reflexionaron sobre el hecho de que podría ser mejor contar con la presencia de un mediador que conociera de primera mano el material, hecho que se aleja de los objetivos del propio recurso. También esgrimirían que, en las aulas de primaria y secundaria, los docentes tienen muy poco tiempo para poder prepararse este tipo de propuestas que llevarían a invertir tiempo personal para su óptima consecución.

Respecto a ello, se puede destacar que el rol del docente es importante incluso antes de llevar a cabo la estrategia didáctica, porque es la figura que en la mayoría de los casos gestiona el material (desde escoger entre multitud de ofertas y proposiciones hasta encargarse de su movilidad), y tiene el poder de decisión final. Por tanto, se considera importante tener en cuenta elementos de las maletas (que aparecen en las respuestas analizadas) que pueden parecer poco relevantes pero que en el día a día de un docente tienen suma importancia. Nos estamos refiriendo a conceptos, que en muchas ocasiones no están especificados antes de adquirirlas en préstamo, como el peso, el volumen, el material o el lugar de depósito, que pueden comportar la dificultad en su transporte, lo que a su vez puede influir en muchos casos en desestimar su selección final.

5. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Así pues, tal como se ha descrito, algunos equipamientos culturales, fundaciones, museos y otras instituciones cuentan con materiales objetivos englobados dentro del concepto de maleta didáctica. Estos recursos manipulables que tienen como objetivo vehicular, desarrollar e incentivar de formas diversas algunos contenidos disciplinares, acercan elementos indispensables para los estudiantes de un modo diferente. Pero estas sencillas propuestas, que cada día resulta más fácil encontrar en los contextos no formales, aún presentan limitaciones para coadyuvar al aprendizaje en las aulas. Sin embargo, cada vez más son conocidas y los educadores se adentran en ellas

a través del diálogo educación no formal-formal con menos reticencias, ayudando a procesar contenidos a través de la manipulación del objeto.

Como aspectos fundamentales acerca de los resultados presentados en este estudio, destacamos que aún son muchos los elementos desfavorables respecto al diseño y al contenido para el desarrollo óptimo de estos recursos. Por otro lado, hay que tener en cuenta que, entre las razones que propiciaron de la experiencia, los estudiantes calificaron el recurso de las maletas como algo motivador, muy distinto y sorprendente para trabajar disciplinas que por sus contenidos en ocasiones se presentan como poco estimulantes.

A través del análisis de esta experiencia se buscaba detectar las necesidades reales de mejora de las maletas para poder alcanzar objetivos disciplinares. En este sentido, los hallazgos se centraron sobre todo en aquellos aspectos que provocaban el rechazo del contenedor desde un inicio, dificultando consecuentemente la comprensión del contenido.

Se debe tener en cuenta que el presente estudio se ha centrado exclusivamente en los aspectos relacionados con el material tangible y su manipulación, sin entrar en la valoración del papel del mediador por los motivos antes señalados. Ello no invalida la importancia de su rol, ni la idea básica que un buen material en manos de un mal mediador puede fracasar, así como un material inadecuado en manos de un buen docente puede ser todo un éxito. En cualquier caso, se debe tener en cuenta que sin objeto no hay nada. De hecho, tal y como indica Burrit (2018), el objeto es el elemento condensador de significados y crea un aprendizaje poderoso (Hardie, 2015). Por tanto, es necesario incidir en la necesidad de implementar la guía didáctica que en ocasiones acompaña a este recurso y ofrecer formación a los docentes por parte de las instancias implicadas.

Así pues, los resultados del presente estudio se centran tanto en el contenedor (pequeño/grande, pesado, diseño poco atractivo, desvinculación entre el contenedor y el contenido...) como en el contenido (demasiado simple o complejo, muchos materiales, poca variedad, poca claridad, desorganización...). Los resultados muestran que aún es necesario trabajar para que, en la conceptualización de estos materiales, tanto por parte de los equi-

pamientos (departamento didáctico) como por parte de empresas, se eviten los problemas planteados. De esta forma, podrán llegar a ser elementos más notorios si cabe y desarrollar todas sus posibilidades didácticas. Además, como prospectiva, hay que apuntar en otra dirección -aunque no es competencia de este trabajo- y es que algunos de estos ítems también pueden mejorar su sostenibilidad y facilidad de mantenimiento, cosa fundamental para su perdurabilidad en el tiempo.

Los departamentos educativos de las instituciones culturales, así como las empresas que se dedican a la producción de recursos didácticos, han de contar con creadores que posean conocimientos pedagógicos previos y otras cuestiones transversales para tener en cuenta, como el diseño formal de materiales didácticos o la seguridad y salud en materiales que van dirigidos en muchas ocasiones a un público infantil. La transferencia que se genera entre Universidad, instituciones y empresa, aunque con margen de desarrollo, en la actualidad se está enfocando para solventar estas lagunas.

Finalmente, cabe destacar que para muchos docentes en formación constituyen un recurso aún desconocido, de modo que resulta de interés difundirlo a través de experiencias para aplicar en futuros contextos educativos, teniendo muy en cuenta que, como apunta Hardie (2015), la experiencia basada en objetos es un éxito ya que se basa en su disfrute y pone en valor este tipo de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, P. (2017). Nuevas maneras de enseñar y aprender Teoría de la Educación en el EEES. Maletas educativas como recurso didáctico. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(2), 505-532.
- Ángeles, M. de los y Pozo, M. A. (1986). Una maleta de préstamo. *Cuadernos de Pedagogía*, 134, 25-27.
- Arias, L., Casanova, E., Egea, A., García, A. B. y Morales, M. J. (2016). Aprendiendo a tocar la historia. Las fuentes objetuales como recurso de aprendizaje en Educación Infantil y Primaria. En R. López-Facal (ed.), *Ciencias sociales, educación y futuro: Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales*

- (pp. 136-148). Red 14.
- Asenjo, E. Asensio, M. y Rodríguez-Moneo, M. (2012). Aprendizaje informal. *Series Iberoamericanas de Museología*, 2, 39-53
- Benejam, P. (1993). Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. En L. Montero y J. M. Vez (eds.), *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp.341-347). Tórculo.
- Bisquerra, R. (2004) *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Burrit, A. M. (2018). Pedagogies of the Object: Artifact, Context and Purpose. *Journal of Museum Education*, 43(3), 228-235. <https://doi.org/10.1080/10598650.2018.1469909>
- Chatterjee, H. J., y Hannan, L. (2016). *Engaging the Senses. Object-Based Learning in Higher Education*. Routledge.
- Coma, L. y Sallés, N. (2010). Recursos y materiales didácticos interactivos. En J. Santacana y C. Martín (coords.), *Manual de museografía interactiva* (pp. 415-462). Trea.
- Coma, L., y Santacana, J. (2010). Ciudad Educadora y patrimonio. *Cookbook of heritage*. Trea.
- Delgado, I. y Mz-Recamán, C. I. (1990). El museo como ente educador. *Boletín Museo del Oro*, 28, 15-37.
- Egea, A. y Arias, L. (2015). La arqueología llega a las aulas. Objetos y otras fuentes primarias para la enseñanza de la historia. En G. Solé (ed.), *Educação Patrimonial: Contributos para a construção de uma consciência patrimonial* (pp. 153-169). Universidade do Minho
- Egea, A. y Arias, L. (2018). Aprendizaje basado en objetos en Educación Secundaria: primeros resultados de una experiencia didáctica. En M^o E. López, C. García y M. Sánchez (eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 919-932). Universidad de Valladolid.
- Eshach, H. (2007). Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology*, 6(2), 171-190.
- Gondwe, M. y Longnecker, N. (2015). Objets as stimuli for exploring young people's views about cultural and scientific knowledge. *Science, Technology & Human Values*, 40(5), 766-792.
- Hardie, K. (2015) *Innovative pedagogies series: Wow: The power of objects in object-based learning and teaching*. University Bournemouth
- Hervás, L. (2015). *L'objecte com a possibilitat d'acció educativa en arts visuals. Propostes didàctiques basades en l'obra objectual artística. Estudi de casos*. Tesis doctoral. Universitat Politècnica de València.
- Huerta, R. (2011). Maestros, museos y artes visuales. Construyendo un imaginario educativo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23(1), 55-72.
- Knutson, K. (2002). Creating a space for learning: curators, educators and the implied audience. En G. Leinhardt, K. Crowley y K. Knutson (eds.) *Learning conversations in museums*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Lavado, P. J. (2013). Maleta didáctica de arte mudéjar. Una oferta para el aula y el público en general. En M^o I. Alvaro, C. Lomba y J. L. Pano (coords.) *Estudios de historia del arte: libro homenaje a Gonzalo M. Borrás Gualis* (pp. 423-437). Institución Fernando el Católico.
- Leinhardt, G. (2014). Museums, conversations, and learning. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(1), 3-33.
- Llonch, N. y Parisi, V. (2016). Contribuciones a la didáctica de la Historia a través del método de análisis del objeto: como ejemplo...una "vasulla". *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 10, 111-124. <https://doi.org/10.6018/panta-rei/2016/7>
- Markovich, D. (2012). Making identity visible: The case of the "museum in a suitcase", en P. Pumilia, E. Guerra y J. Bishop (eds.) *In Handbook of Research on Didactic Strategies and Technologies for Education: Incorporating*

- porating *Advancements* (pp. 426-435). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-2122-0>
- Martínez, T. y Piñol, C. (2019). La innovación didáctica aplicada a la arqueología y transferida a la educación artística: las EduLabCase y el aprendizaje procedimental y metodológico. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (18), 77-89. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2019.18.6>
- Monteagudo, E. y Muñoz, E. M. (2017). Concepto y objeto. La caja de artista como recurso interdisciplinar en educación primaria. *Educatio Siglo XXI*, 35, 341-364.
- Montessori, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. Biblioteca Editorial Diana.
- Prats, J. (1989). Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias Alemania 75 e Historia 13-16. En M. Carretero et al., *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 201-210). Visor.
- Pagès, J. (2012). La formación del profesorado de historia y Ciencias Sociales para la práctica reflexiva. Nuevas dimensiones: *Revista electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 5-14.
- Rajal, C. (2018). Museos portátiles. Una experiencia desde la Educación Artística no formal para deconstruir la Historia del Arte y repensar el museo. *PULSO. Revista de Educación*, 41, 49-67.
- Rennie, L. J. (2013). The Practice of Science and Technology Communication in Science Museums. En J. Gilbert y S. Stocklmayer (Eds.) *Communication and Engagement in the Informal Sector: Issues and Dilemmas*, (pp. 197-211). Routledge.
- Rozada, J.M. (2001). Libres desde pequeños: Un proyecto de didáctica crítica para la escuela primaria. En J. Mainer (coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica* (pp.41-61). Diada.
- Ruiz de Lacanal Ruiz-Mateos, M^a. D. (2015): *Colecciones educativas de la Universidad de Sevilla*. Real Academia de Bellas Artes Santa Isabel de Hungría.
- Sallés, N. (2010). Resolviendo problemas como los detectives del pasado. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 63, 25-31.
- Santacana, J. y Llonch, N. (2012). *Manual de la Didáctica del objeto en el museo*. Trea.
- Srinivasan, R.; Beevar, K.M.; Boast, R. y Enote, J. (2010). Diverse knowledges and contact zones within the digital museum, *Science, Technology & Human Values*, 35(5), 735-768
- Ugarte, A. y Torres, P. (2017). Maleta didáctica para reconstruir la Historia de México. Un recurso para la interpretación del patrimonio. En E. Galicia, F. Quiles y Z. Ruiz (eds.), *Acervo mexicano. Legado de culturas* (pp. 220-223). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Vartiainen, H., Liljeström, A. y Enkenberg, J. (2012). Design-Oriented Pedagogy for Technology-Enhanced Learning to Cross Over the Borders between Formal and Informal Environments. *Journal of Universal Computer Science*, 18(15), 2097-2119.

