



Universidad de  
Oviedo

MAGISTER

[www.unioviedo.es/reunido](http://www.unioviedo.es/reunido)



## Co-aprendizaje, interculturalidad, blended learning (semipresencialidad) durante la Covid-19: experiencia y práctica educativa en turismo patrimonial

\*Elisa Povedano Marrugat

Universidad Carlos III de Madrid

### PALABRAS CLAVE

Aprendizaje activo online, patrimonio cultural, museografía, turismo cultural, innovación docente

### KEYWORDS

Active on-line learning, cultural heritage, museum studies, cultural tourism, teaching innovation

### RESUMEN

El co-aprendizaje y el trabajo colaborativo son métodos de enseñanza que se han estado utilizando desde hace unos años como fórmulas de aprendizaje con una serie de valores que hemos aplicado de manera conjunta en una experiencia planteada para el curso 2019-2020. A este planteamiento inicial en el que queríamos añadir una vertiente más práctica nos sobrevino el confinamiento debido a la pandemia de la covid-19 y tuvimos que enfrentar un nuevo reto: organizar todo este trabajo práctico y activo en formato online-síncrono, después de un mes y medio de trabajo presencial.

Se trabajó en sesiones teóricas y prácticas en donde se potenció la colaboración para reforzar el co-aprendizaje y la competitividad positiva. Los resultados fueron efectivos, mejorando el entorno de trabajo y manteniendo el ritmo durante todo el proceso.

Se ha llevado a cabo un proyecto educativo novedoso, afrontando las dificultades del confinamiento, sin alejarnos de nuestras metas e incorporando fórmulas diferentes para complementar y solventar problemas que podían crearse ante la distancia y sin un trabajo presencial, consiguiendo además un aprendizaje adecuado, acompasado en el que profesores y estudiantes se han acompañado en el proceloso camino y que ha dado muy buenos resultados durante este curso.

### Co-learning, intercultural communication and blended learning during Covid-19: experience and practice of teaching heritage tourism

### ABSTRACT

Co-learning and collaborative work are teaching methods that have been used to improve learning for decades. In the academic year 2019-2020, we have used them to promote certain values in the framework of a teaching innovation. The confinement derived from Covid-19 presented us with an even greater challenge innovation-wise, as the practical coursework had to be organized synchronously online, after a month and a half of University-based lectures.

Practical and theoretical sessions were used to promote collaboration and positive competitiveness. The results were highly effective, improving work processes and maintaining the rhythm throughout.

The result was an innovative teaching project that, despite the difficulties posed by confinement, achieved its goals and gave excellent results. New formulae needed to be found by both students and staff to overcome the difficulties and solve the multiple problems created by physical distancing and lack of face-to-face personal contact.

\*Autora de correspondencia: Elisa Povedano Marrugat; [epovedan@hum.uc3m.es](mailto:epovedan@hum.uc3m.es)

Recibido: 1/07/2021 - Aceptado: 18/01/2022

Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Universidad de Oviedo

Enero - diciembre 2022

ISSN: 2340 - 4728



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons  
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0

## Introducción

*La utilización educativa del patrimonio no siempre es fácil.*

(Asensio y Pol, 2008, p. 25)

La estructura de la enseñanza reglada de turismo en España, tanto en la enseñanza universitaria como en la formación profesional, adolece de una visión excesivamente economicista-legal, teórica, descontextualizada del tiempo y del lugar sociocultural. España, como país líder turístico por su cultura y paisaje, atrae a estudiantes de todo el mundo, sobre todo asiáticos. Ellos ofrecen valiosas perspectivas de España para el turismo de sus países natales (La mirada del turista) (Urry, 2004) así como acerca del tipo de *start-ups* e innovaciones en empresas existentes que podrían tener éxito, fomentando de este modo el trabajo en ambos países. Esta mirada del turista internacional y sobre todo del asiático la podemos aplicar en másteres relacionados con el mundo del turismo en los que la participación de un alumnado variado y de diferentes partes del mundo puede ayudar a la aplicación de nuevos estándares, a través de una educación innovadora en la que el co-aprendizaje sea un factor relevante y en la que las diferentes miradas sirvan para una mayor interacción y colaboración.

Como incide Hart (2008, p. 65) sobre la definición de Urry:

cualquier comunidad se define por compartir el tiempo, el espacio y la memoria histórica, permite muchas reinterpretaciones en el mundo virtual, facilitando que una persona ‘pertenezca’ a varias comunidades fragmentadas a la vez, y que asuma un rol diferente en todos ellos.

La importancia del contexto intercultural, según explican Vespestad y Smørvik (2020), sirve como telón de fondo de cómo la co-creación puede inspirar experiencias educativas valiosas y memorables en programas de turismo y hotelería. Su estudio revela cómo las estrategias de co-creación pueden fomentar un ámbito de enseñanza-aprendizaje más interactivo e inclusivo. Ello es interesante, porque el estudiantado puede beneficiarse de sus diversos orígenes en la creación conjunta de experiencias, algo que conduce a un crecimiento de valor para todos los participantes. En este mismo sentido, Espinosa (2019) explica que el proceso creador puede impulsarse a partir del reconocimiento de una realidad originaria transcultural y que ello puede servir de fundamento para el diálogo entre culturas.

El presente proyecto se enmarca en una vertiente práctica a través del co-aprendizaje. En este sentido partimos del método que Johnson *et al.* (1999) presentaron sobre *Los nuevos círculos de aprendizaje*, en la línea del trabajo de Smith aparecido en 1987 *–Joining the Literacy Club–*, nutrido de la trayectoria social de Rancière (2003) –que lo ha aplicado en los últimos años a las artes escénicas– y que ha seguido recibiendo aportaciones más recientes vinculadas a las competencias digitales, la enseñanza digital y el coaprendizaje (Izquierdo *et al.*, 2019; Mercader y Garín, 2020; Moreira *et al.*, 2017; Vespestad y Smørvik, 2020; Vieira *et al.*, 2017).

Como explican Izquierdo *et al.* (2019), el trabajo colaborativo es el trabajo en grupo que se desarrolla entre iguales y se hace de forma voluntaria, mientras que el trabajo cooperativo se entiende como una estructura que se supedita a las directrices que establece el profesorado y las decisiones del alumnado van a estar marcadas por esas condiciones. Utilizando ambos sistemas, nuestra

propuesta asume un aprendizaje más dinámico y participativo, en el que destacan la interdependencia positiva, la interacción promotora, la responsabilidad individual, las habilidades interpersonales y de los pequeños grupos, y el procesamiento grupal. Estos elementos son fundamentales, potenciándose a través de la realización de un proyecto final expositivo. Este se conforma a través del debate participativo, en el que se evalúan los progresos de los grupos y las mejoras aportadas por el alumnado. Debe tenerse en cuenta que “la valoración de una obra es un problema instruccional que tiene que ver con el desarrollo específico de capacidades y de práctica suficientes como para enfrentarse a un conocimiento experto y por tanto de alto nivel de complejidad y encriptamiento (Asensio y Pol, 2008, p. 22).

Estudiantes y profesorado aportarán ideas al resto de proyectos en un *brainstorming* que fomentará la cooperación entre equipos, la interacción, además de la responsabilidad del grupo y de los individuos sobre su trabajo, potenciando una competitividad positiva, para ‘aprender colaborando’ y la mejor consecución de los objetivos. Se confecciona un *blog* en el que muestran sus avances personales y de grupo, y sus aportes sobre otros proyectos para aumentar el necesario espíritu crítico; lo que fomenta el co-aprendizaje. A esto se suma la diversidad cultural del alumnado del máster en el que se imparte la asignatura (en el curso 2019-2020, españoles, latinoamericanos y asiáticos), contemplado de manera que las experiencias y las características propias de sus lugares de origen aporten diferentes perspectivas internacionales que enriquezcan los proyectos.

Sobre las herramientas aplicadas por el profesorado es interesante leer los trabajos de Mercader y Garín (2020), pues analizan estas, detectando un mayor uso para presentaciones visuales y plataformas virtuales, ya que son las que sirven de apoyo a las clases magistrales; mientras que por otro lado se relegan a papeles más esporádicos por parte del profesorado las herramientas que implican un papel activo por parte de los estudiantes (redes sociales, blogs, realidad aumentada, etc.).

En este punto, creemos necesario recordar que el *blended-learning*, como indica García-Aretio (2018), ha sido una evolución, más que desde el *e-learning*, desde los procesos presenciales de formación en la empresa, a los que después se sumaron instituciones educativas tradicionalmente presenciales y en su mayoría universitarias.

Según algunos autores como Hinojo *et al.* (2009) el *e-learning*, y añadimos que, por extensión, el *blended-learning*, fomenta el proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, ya que da la posibilidad al alumno de hacer, investigar y experimentar dentro de un aprendizaje colaborativo, siempre y cuando se consiga reforzar ese aprendizaje fomentando la participación del alumnado. En este trabajo podemos ver cómo esta experiencia educativa ha propiciado esta colaboración entre profesores y alumnos, fomentando el aprendizaje activo.

El *blended-learning* lleva hacia una nueva reconfiguración inevitable en la que se sintetizan aspectos pedagógicos y tecnológicos, haciendo su unión cada vez más imperceptible, como bien explica Turpo (2013), confluyendo el modo presencial y virtual como una totalidad y en la que se van utilizando materiales y técnicas innovadoras unidos a otros métodos. En esta misma línea se pueden analizar trabajos como el de Bartolomé (2004). Este sistema está siendo cada vez más utilizado y ha sido un medio de gran ayuda durante el periodo de realización de esta experiencia educativa.

## Diseño de la innovación

### El enfoque

Como explican al comienzo de su libro Johnson *et al.* (1999, p.3):

Si las aulas y las escuelas han de convertirse en sitios en los que la gente debe alcanzar objetivos valiosos, deben ser lugares en los que todos (alumnos, docentes y no docentes) cooperen para lograrlo. Esta cooperación debe practicarse de manera consciente, hasta que se convierta en una forma natural de actuar e interactuar y debe tener lugar en todos los niveles de la educación (...)

Para ello hay que trabajar en distintas cotas y en cada una, el alumnado y el profesorado deben hacerlo al unísono, comprendiendo que el triunfo se consigue de manera colectiva, no como una competencia entre perdedores y ganadores. La labor de cada uno ayuda a mejorar tanto al grupo, como al propio individuo. La cooperación y colaboración debe ser constante entre todos, buscando una 'interdependencia positiva': "Esta se estructura exitosamente cuando los integrantes del grupo sienten que están vinculados con los demás de modo tal que uno solo no podrá alcanzar el éxito si todos los demás no lo alcanzan" (Johnson *et al.*, 1999, p. 6).

### Descripción del máster

El Máster Universitario en Gestión Turística de Recursos Culturales y Naturales de la Universidad Carlos III de Madrid inició su andadura en el curso 2014-2015, con la intención de aplicar una nueva vía al turismo cultural, que no se había considerado. Resultaba un gran aliciente para la toma en consideración o la puesta en valor del patrimonio cultural y natural a la altura académica que merece. La experiencia cosechada desde 2014 nos indica que vamos por buen camino y que debemos seguir trabajando en esta línea, pues una buena formación en patrimonio cultural, natural y en turismo repercutirá en el futuro en un buen tratamiento responsable de estos bienes culturales y naturales a través de la actividad turística.

El Máster se ha planteado en tres grandes bloques: el primero relacionado con las ciencias sociales y jurídicas: economía de la empresa, derecho patrimonial y comunicación, ya que el turismo tiene un fuerte componente económico que los estudiantes deben conocer, como así mismo, el derecho y los aspectos esenciales de la comunicación; el segundo y tercer bloque pertenecen al mundo de las humanidades, concretamente al patrimonio cultural, el segundo y al patrimonio natural, el tercero; en ambos casos se estudian los recursos y bienes culturales y naturales con los que trabajar, proteger y conservar. Todo ello unido a la perspectiva del turismo, pero sin perder nunca nuestra visión: la defensa de la buena praxis en patrimonio, que lleva a su conservación y apreciación.

Esos tres bloques modulan todo el Máster que parte de la premisa de que el patrimonio es un bien necesario, pero de extrema fragilidad y que debe tratarse teniendo en cuenta su sensibilidad y límites. Turismo y patrimonio son los dos ejes fundamentales que forman un conjunto inseparable en este marco de trabajo, porque "cuando nos referimos al Turismo este problema se acrecienta ya que se mide en parámetros económicos y se olvida lo más importante, los recursos finitos del patrimonio natural y cultural, en los que la sostenibilidad es esencial (...)" (Povedano e Hinojosa, 2018, p. 72).

Evidentemente esto debe ir aparejado de una conexión con la empresa y sobre todo con unas nuevas necesidades que podemos ayudar a resolver, implicándonos en algunos procesos a través de los Campus tecnológicos de nuestras universidades, creando o dando la posibilidad de potenciar *start-ups* o *spin-offs* como ya han creado otras universidades (p.e. la Universidad de Aveiro en Portugal y la empresa IDTOUR). En suma, la educación para el emprendimiento contribuye al crecimiento y desarrollo integral de las personas (Azqueta y Naval, 2019).

A partir de estas ideas, mostramos una experiencia educativa realizada en una asignatura de este Máster denominada *Espacios para la Exhibición y Conservación de Bienes Culturales*, de la que soy responsable y que ha recibido el reconocimiento, por parte de la Universidad Carlos III de Madrid, como innovación educativa en su 17ª Convocatoria.

### El alumnado

En este caso, se trataba de una clase de 31 estudiantes de procedencias diversas, con estudios muy heterogéneos, que se habían ido conociendo a lo largo del primer cuatrimestre y que se organizaron en grupos con una sola restricción: que el grupo no fuera mayor de tres. Sólo una persona prefirió realizar el trabajo de manera independiente, pero fue la más colaborativa, participando y compartiendo ideas. Eso nos lleva al segundo componente de los que habla Johnson (1999, p.6), la 'interacción promotora' que

(...) incluye la explicación oral de cómo resolver problemas, la discusión sobre la naturaleza de los conceptos que se están aprendiendo, la enseñanza de los propios conocimientos a los compañeros y la relación entre el aprendizaje presente y el pasado.

Otro aspecto importante del co-aprendizaje o aprendizaje cooperativo es el de la 'responsabilidad individual', que existe cuando "se evalúa el desempeño de cada alumno individual y los resultados se devuelven al grupo y al individuo" (Johnson *et al.*, 1999, p. 6). En nuestro caso, cada alumno, debía responsabilizarse de su trabajo personal, además de llevar a cabo sus labores correspondientes en el grupo, que quedan fijadas para cada grupo y para los docentes. Esto conlleva que no todos los alumnos de cada grupo tienen la misma nota al finalizar el curso, pues la responsabilidad individual afecta al grupo, pero también hace que cada uno aporte ideas y colabore, sabiendo que se valora tanto al individuo como al conjunto. Esto lo percibe el estudiante como un elemento positivo que consigue la participación más activa en todos los aspectos.

También se trabajó con 'las habilidades interpersonales y de pequeños grupos' (Johnson *et al.*, 1999), pues debían de asumir la responsabilidad de partes del proyecto que se habían ido preparando en clase así como con el "procesamiento grupal" (Johnson *et al.*, 1999, p. 6) que se da "cuando los integrantes del grupo discuten cómo están alcanzando sus objetivos y cuán eficaces son sus relaciones.

### Objetivos de la innovación

Teniendo en cuenta este punto de partida y los condicionantes con los que hemos tenido que 'batallar', se perseguían los siguientes objetivos: a) Conseguir un aprendizaje más dinámico y participativo a través del trabajo colaborativo, en el que las clases sean más interactivas y en las que se mejore la colaboración entre

el alumnado así como un enriquecimiento entre profesorado y estudiantado gracias al *feedback*; b) Potenciar la competitividad positiva que necesitarán en su futuro laboral, consiguiendo un ambiente magnífico para el trabajo creativo, de investigación y estudio; c) Superar la metodología propia del sistema oficial de educación clásica, en la que los alumnos han satisfecho su periodo de aprendizaje de manera positiva y, por último, d) Conseguir generar un proceso de aprendizaje práctico donde el conocimiento se promueva como una relación de intercambio no jerarquizado y en el que la participación de los conferenciantes también ha sido integradora.

### Puesta en práctica de la innovación

#### *Los efectos de la pandemia*

Este curso ha sido diferente debido a las circunstancias de la pandemia por la Covid-19 y ante esta situación pensamos en la posibilidad de no seguir con la experiencia. Sin embargo, valorando las cuestiones positivas y negativas en cada caso, decidimos continuar con el sistema planteado con algunas modificaciones, ya que consideramos que se podía seguir potenciando el co-aprendizaje y el trabajo colaborativo en un sistema online síncrono, sobre todo, porque llevábamos aproximadamente mes y medio fomentando este método y las bases fundamentales estaban ya sobradamente asentadas.

Esta decisión conllevó que al trabajo de innovación docente que nos habíamos planteado al comienzo del curso se uniera una nueva innovación relacionada con la situación sobrevenida por el confinamiento y la pandemia no menos importante: llevar a cabo aspectos que se iban a hacer de manera presencial a través de medios no presenciales y que se consiguieran los mismos objetivos que se habían planteado desde un principio, sin perder los elementos principales del proyecto inicial e incorporando los cambios al proceso.

Se ha trabajado con un sistema de evaluación continua y una prueba final, en el que se han tenido que modificar algunos criterios de base de las tareas, eliminando la exhibición presencial en una sala de exposiciones, por una presentación oral de los mismos a través de *Google Meet*, que ha dado muy buenos resultados, con una participación del 100% del alumnado.

#### *Herramientas*

Se ha reforzado el uso de alguna de las herramientas digitales, entre ellas el *blog*, al igual que otros elementos importantes de la plataforma de Moodle (Aula Global), *Blackboard Collaborate* y *Google Meet* para poder favorecer esta fórmula de trabajo que tuvimos que plantearnos como alternativa, aunque el *blog* era algo fundamental desde el principio de este proyecto educativo.

Además de utilizar las herramientas de Aula Global, las sesiones prácticas se potenciaron con clases externas dirigidas por el profesorado en centros de investigación y museos -en este curso estaban previstas varias visitas de las que se pudieron llevar a cabo la mitad debido al confinamiento. Con ello los estudiantes comprenden mejor todo el proceso de conservación y de mantenimiento de un museo y de un lugar expositivo, gracias a la participación de los profesionales de estos centros que aportan su experiencia. Además de estas clases externas, todo el proceso se complementó con conferencias en las que una serie de profesionales explicaron su propia experiencia en el mundo de la investigación, de los museos y de las exposiciones.

#### *Cronograma y temporalización*

La asignatura tenía todas las semanas dos sesiones de hora y media cada una. En la primera sesión se trabajaban las cuestiones teóricas, avanzando tema a tema y con documentos complementarios que se iban subiendo a la plataforma a medida que se iban necesitando, ya fuera para comentar en las sesiones de prácticas o en los foros. La segunda sesión era una puesta en común de dudas, avances, comentarios y debates, que se analizaban, pues cada uno de los alumnos debía intervenir en las sesiones, aunque no todos participaban activamente en todas. Se habilitaba el tiempo suficiente para que cada grupo aportara sus planteamientos.

Desde comienzos del cuatrimestre hasta la semana del 9 de marzo las sesiones se desarrollaron presencialmente. A partir de la semana del confinamiento estas se organizaron a través de la plataforma que la Universidad preparó para este nuevo proceso, *online síncrono*, *Blackboard Collaborate*. A esto se añadieron a partir de esta fecha, una serie de tutorías grupales e individuales programadas a través de *Google Meet*. Durante las primeras semanas fueron muy utilizadas por el estudiantado y posteriormente fueron más puntuales, según las necesidades de cada uno de ellos.

Se trataba, por tanto, de un trabajo en el que sobre las sesiones teóricas se reforzaban los aspectos a estudiar con sesiones prácticas, que iban desde la colaboración en el blog, sesiones prácticas en clase, reuniones, tutorías y resolución de problemas para llevar a cabo un trabajo en grupo y una evaluación final mediante una prueba.

### Resultados

Después del desconcierto inicial ante la nueva situación, el avance fue claro por parte del alumnado. El esfuerzo tanto de estos como del profesorado para que pudiera llevarse a cabo fue más que evidente. Las clases fueron realizándose según lo previsto y los alumnos fueron adelantando sus tareas dentro de las previsiones, ya que la revisión era semanal.

Las sesiones sirvieron para que los alumnos y alumnas tomaran medidas y dimensiones concretas del programa a elaborar, por lo que mantuvieron el ritmo durante todo el proceso. Este tipo de seguimiento, en el que todos intervienen y aportan ideas, colaboran, participan y preguntan, ha sido muy fructífero y ha permitido que los alumnos aprendan no solamente desde el punto de vista teórico, sino también desde el práctico.

La tarea principal consistía en preparar un proyecto de una exposición en la que se desarrollarían todos los aspectos de una exhibición auténtica: debían elegir tema, lugar -podía ser un espacio creado *exprofeso*, es decir, podía ser ficticio o escoger un lugar existente-, diseño, presupuesto, préstamos de obra, seguros, transporte, montaje, conservación, realización, entre otras cuestiones, aplicando los conocimientos aprendidos en clase. Además, debían desarrollar una investigación fuera del aula sobre cuestiones importantes para la elaboración y se recibían las bases en las diferentes sesiones (primero presenciales y luego virtuales) añadiendo los datos precisos, según los casos.

Se programaron 11 exposiciones con temáticas variadas y una gran diversidad de lugares escogidos, en su gran mayoría espacios ya existentes, con lo que suponía de complicación de alquileres y de amoldarse a espacios y condiciones propias de cada entidad. En todo momento fueron los alumnos los que escogieron cada una de las fórmulas. Prepararon temas de *patriotismo intangible*: gastronomía china, la cultura Inuit, la cultura tradicional china; *historia*: el holocausto, los templarios, historia

de Madrid a través de la fotografía, la historia del juguete; sobre arte: Tanaka Tatsuya, sobre la mujer en el arte a través de Lilith, Qi Baishi; la música: K-Pop. Todo ellos requirió una supervisión para que los planteamientos generales de los que partían pudieran gestionarse. No se prohibía nada, pero sí se aconsejaba. De esta manera el estudiantado podía ir eligiendo e ir elaborando, según las necesidades de cada uno de los proyectos abarcando las tres actividades que consideramos esenciales: 'activar', 'crear' y 're-crear' (Hart, 2008, p. 72). Además, la muestra consiguió algo tan fundamental como la comunicación a través de los objetos (Hart, 2008) y del diseño de esta. No olvidemos que

La exposición es una línea comunicativa de contacto que obliga al espectador a tomar decisiones en la percepción de los contenidos. (...) Indudablemente, es vital plantearse una crítica ideológica de la exposición, saber discernir qué criterios deben imperar en nuestra defensa de los valores que vamos a comunicar (Pérez, 2007, p. 198)

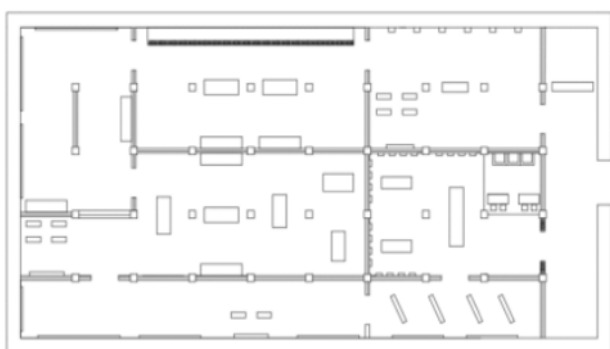


Imagen 1. Imágenes del proyecto expositivo "La Memoria del Holocausto". Fuente: Trabajo de la estudiante Irene Sánchez-Agudo Peinado (2020)

El resultado general fue muy positivo: mejoraron las expectativas e ideas iniciales. El alumnado se implicó resolviendo problemas complicados, consultando a empresas, ayudándose y terminando de hacerlo de la manera más veraz posible, por lo que los proyectos fueron de una gran capacidad objetiva.

Por último, en cuanto a la evaluación, la prueba final se programó como un ensayo individual en el que se preparaba un proyecto expositivo, realizado en dos horas, a partir de unas pautas y con material de consulta. Cuando se produce el confinamiento, la prueba no se había suprimido, porque podía desarrollarse sin complicaciones técnicas, pero había que redefinir la fórmula para que se hiciera en tiempo y sin vigilancia docente. A petición del alumnado, se repensó para que tuviera la misma validez desde el punto de vista de la resolución de problemas, decidiéndose que se llevara a cabo una presentación oral del grupo y un breve comentario personal sobre el resto de proyectos a partir de esas presentaciones. Con ello se conseguían dos objetivos: la presentación oral equivalía a la exhibición de los trabajos en un espacio expositivo y el comentario permitía saber a través de sus opiniones, aspectos de su aprendizaje, ayudándonos a estimar el trabajo hecho a lo largo del curso.



Imagen 2. Imágenes del proyecto expositivo "1312: el nacimiento de una leyenda". Fuente: Trabajo de los estudiantes Jorge del Caz, Verónica Menor Pinilla y Marina Vellón López (2020)

Esta presentación final a través de una defensa oral del trabajo en *Google Meet* fue también muy efectiva. Cada una de ellas tuvo un tiempo limitado de diez minutos, participando todos y consiguiendo que pudieran hacerse una idea de aquello que habían visto construirse a lo largo del curso, gracias a las sesiones de prácticas y al propio *blog*. De esta manera, redactaron un comentario escrito, presentado a través de Aula Global con una breve evaluación personal de cada uno de los trabajos. Dado que los momentos de las presentaciones orales, suelen ser los de mayor falta de atención del alumnado, era una oportunidad para conseguir mayor implicación y a su vez, realizar una evaluación que aportara también un aspecto crítico positivo, que se ha potenciado durante todo el cuatrimestre.

Por otro lado, tanto la colaboración de profesionales a través de las redes, como del profesorado invitado, es decir, la participación externa de expertos ha sido también de gran valor, tanto presencialmente como online: la visita a la colección y los almacenes del Centro de Arte 2 de Mayo (CA2M) de Móstoles (Madrid), un museo de arte contemporáneo, centro de cultura y pensamiento, tal y como se define, con una de sus conservadoras, les permitió ver y aprender en directo, cómo funciona un centro expositivo, cómo se plantean las cuestiones de mantenimiento y conservación y cómo se organiza un almacén, temas que se estudian en el programa y que ven de una manera teórica, pero que aprenden mejor directamente en el lugar y con el especialista en la materia, consiguiendo que el alumnado aprenda de la experiencia mostrada.

Como explicaba Hooper-Greenhill (1998, p. 28) al hablar de los museos con respecto a las escuelas y la educación:

Al tiempo que la expansión del papel educativo general de museos y galerías de arte está alterando el equilibrio de funciones, está cambiando y creciendo la propia labor educativa, en su concepción más tradicional y en la más innovadora, dentro de los museos.

Consideramos fundamental la educación “no formal” de museos y centros de investigación en la formación que se fomenta en este máster, pues las clases externas son un complemento educativo muy necesario para un aprendizaje completo. La participación de otros expertos también ayuda de una manera más directa al aprendizaje a través de sus intervenciones. Por ejemplo, la arqueóloga, María Hinojosa, les explicó cómo una pieza puede ir cambiando en su concepción completa a lo largo del tiempo y cómo se puede mover en un museo desde que se incorpora a su colección, hasta la actualidad. Esto lo hizo a través de una conferencia sobre una pieza del Museo del Prado, mientras que en una segunda sesión se realizó una presentación *in situ* para mostrar el movimiento de esa pieza dentro del espacio museístico a través del tiempo, ejemplificando así, cómo las piezas interactúan con el espacio que las alberga y cómo su evolución influye, igualmente, en la apreciación de la obra del arte. Esta segunda se hizo de manera virtual debido al confinamiento.

Lejos de derivar en un ‘sucedáneo’ de lo que habría sido la visita al propio museo, resultó muy atractivo y altamente positivo desde el punto de vista del aprendizaje y del conocimiento sobre las colecciones. Así, destacan la investigación sobre obras concretas, su concepción como objetos, su configuración espacial en el museo incidiendo en cuestiones sobre el objeto expositivo y el espacio, cuestiones que se habían ido analizando de manera teórica y que se enriquecieron más desde el estudio de un caso práctico pudiendo, además, realizar ampliaciones en detalle que presencialmente no habrían sido posibles.

Por último, la conferencia de clausura de la directora de Caixaforum de Madrid, Isabel Fuentes, también se organizó, como la anterior, a través de la herramienta *Blackboard Collaborate*, y ofreció a los alumnos una perspectiva muy clara de cuáles son las necesidades y las posibilidades de un centro como Caixaforum Madrid, una presentación que fue muy bien valorada por los alumnos, por lo que tiene de formación en manos de expertos y que los estudiantes, pueden preguntar, cuestionar y estudiar de la mano directa de una profesional del medio. En los tres casos, el marco de aprendizaje fue importante y se deben valorar como un aporte magnífico a las propias clases, complementando el trabajo docente y con ello el alumnado tiene una visión más completa de diferentes aspectos de la vida profesional.

Con esto conseguimos también algo que Smith (1988) veía necesario en las escuelas en los años 80, pero de difícil ejecución en muchas ocasiones, porque la escuela no facilitaba esta labor: la participación e interacción con personal especializado, que habitualmente sólo podían participar en la escuela fuera de horario, cuando podían. Esta circunstancia traída a la actualidad y a una enseñanza superior sigue siendo una necesidad, que hemos cumplimentado con rigor, haciendo evidente que la participación de profesionales de diferentes ámbitos ayuda a mostrar que la multidisciplinariedad aplicada es necesaria en la enseñanza en general; en la universitaria en particular y en este máster en concreto, diríamos que es casi imprescindible.

## Conclusión

Este proyecto de innovación docente ha tenido un sesgo novedoso mayor, ya que hemos tenido que adaptarnos a las circunstancias de un confinamiento debido a la Covid-19 y, por tanto, un sistema educativo diferente. No obstante, creemos que con ello hemos conseguido doblemente los objetivos planteados en un principio.

El estudiantado ha llevado a cabo su aprendizaje sobre museos, exposiciones y conservación de bienes culturales de manera muy proactiva. Han preparado un proyecto de exposición y han buscado siempre las mejores soluciones para la correcta exhibición y conservación. Han superado los problemas que han ido surgiendo de una manera más que notable, colaborando y solucionando aquellas cuestiones que se hacían más difíciles debido al propio confinamiento y les ha ayudado, sin ningún lugar a dudas, a realizar un aprendizaje que es aplicable a otros sectores laborales.

Consideramos este punto de gran importancia, porque como explican Fernández y Fajardo (2008, p. 167):

Dentro del ámbito del turismo, el ocio y la gestión del patrimonio cultural, un factor que ha ido cobrando mayor importancia es la calidad, lo que ha llevado a intentar conocer en profundidad la experiencia del visitante en su conjunto y a lo que no es ajeno el tema que nos ocupa, los museos y el patrimonio.

Se han resuelto problemas aparentemente insalvables en estas circunstancias de confinamiento y pandemia a través de la constancia, la colaboración, la participación, haciendo importante tanto el trabajo de los discentes entre sí, como el del estudiantado con el profesorado, un valor añadido.

Nos parece que esta presentación de una experiencia educativa tiene interés, pues la conexión con el futuro profesional, es decir, con la vida y con la empresa, la han tenido a través de varias vías: por un lado, la consulta a empresas para el desarrollo del trabajo, acercándose a la forma de trabajar de las mismas; y por otro, a través de las clases externas y conferencias, que aportaban una nueva visión del trabajo fuera de las aulas, es decir, fuera de la Universidad, tanto desde el punto de vista de la investigación, como de la conservación y la gestión de espacios expositivos, de labores turísticas y patrimoniales. En suma, el aprendizaje ha sido muy positivo y enriquecedor.

Posteriormente hemos podido establecer que el índice de satisfacción del alumnado según las encuestas oficiales desarrolladas por la Universidad ha sido elevado y las calificaciones finales han sido también más altas (alto porcentaje de sobresalientes y notables), debido a su grado de implicación.

Esta experiencia sirve como instrumento de trabajo en la enseñanza tanto desde el punto de vista del mundo del patrimonio como del turismo, ya que estos dos mundos están completamente interconectados y se necesitan. Incluso consideramos que podríamos seguir avanzando en la colaboración con empresas a través de las *start-up* o *spin-off*, comentadas al principio. Evidentemente este sería otro paso más del proceso de innovación docente.

Enfrentarnos a una situación de confinamiento y de pandemia por la Covid-19 también nos ha servido para acoger este sistema *online* síncrono con la mayor positividad e intento de acercamiento con el alumnado, que es más difícil a través de las ‘pantallas’, pero posible. Las reuniones tutoriales y las sesiones de prácticas han servido no sólo para avanzar en las propuestas y en el aspecto educativo, sino también para ayudar al estudiantado a sobrellevar una situación muy difícil tanto desde el plano académico como desde el personal. Hemos estado apoyando, siguiendo sus avances con mayor atención y también sus posibles retrocesos para poder estimularlos y que pudieran desempeñar con profesionalidad este trance. También para el profesorado esta vía ha sido una forma de sentir que estaban sirviendo de apoyo psicológico en momentos tan difíciles y eso ha ayudado a afrontar mejor esta situación sobrevenida.

## Fuente de financiación del trabajo

El trabajo no ha recibido financiación para su desarrollo.

## Referencias

- Asensio, M. y Pol, E. (2008). Conversaciones sobre el aprendizaje informal en museos y patrimonio. En H. Fernández (ed.), *Turismo, Patrimonio y Educación. Los museos como laboratorios de conocimientos y emociones* (pp. 19-60). Pasos.
- Azqueta, A., y Naval, C. (2019). Educación para el emprendimiento: una propuesta para el desarrollo humano. *Revista Española de Pedagogía*, 77(274), 517-533. <https://doi.org/10.22550/REP77-3-2019-03>
- Bartolomé, A. (2004). Blended learning. Conceptos básicos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Comunicación*, 23, 7-20.
- Espinosa, Z. (2019). El cultivo de la creatividad para el diálogo intercultural. *Revista española de pedagogía*, 77(272), 29-45. <https://doi.org/10.22550/REP77-1-2019-05>
- Fernández, H. y Fajardo, V. (2008). Impacto expositivo de los museos y de los espacios de patrimonio en Lanzarote: la comunicación con el visitante. En H. Fernández (ed.), *Turismo, Patrimonio y Educación. Los museos como laboratorios de conocimientos y emociones* (pp. 161-188). Pasos.
- García-Aretio, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 09-22. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.19683>.
- Hart, M. (2008). El museo: ¿archivo o activador permanente: Nuevas modalidades de exhibición en la Edad de las TIC. En H. Fernández (ed.), *Turismo, Patrimonio y Educación. Los museos como laboratorios de conocimientos y emociones* (pp. 61-73). Pasos.
- Hinojo, F.J., Aznar, I. y Cáceres, M.P. (2009). Percepciones del alumnado sobre el blended-learning en la universidad. *Comunicar (Revista de Educomunicación)*, XVII(33), 165-174. <http://dx.doi.org/10.3916/c33-2009-03-008>.
- Hooper-Greenhill, E. (1998). *Los museos y sus visitantes*. Trea.
- Izquierdo, T., Asensio, E., Escarbajal, A. y Rodríguez, J. (2019). El aprendizaje cooperativo en la formación de maestros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa* 37(2), 543-559. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.369731>
- Johnson, D., Johnson, R. y Johnson-Holubec, E. (1999). *Los nuevos círculos de aprendizaje. La cooperación en el aula y en la escuela*. Aique.
- Mercader, C., y Garin, J. (2020). 'University teachers' perception of barriers to the use of digital technologies: the importance of the academic discipline. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(4), 1 -14. <http://dx.doi.org/10.1186/s41239-020-0182-x>
- Moreira, J.A, Heriques, S., Goulao, M. de F. y Barros, D. (2017). Digital Learning in Higher Education: A Training Course for Teaching Online-Universidade Aberta, Portugal. *Open Praxis*, 9(2), 253-263. <http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.9.2.539>
- Pérez, P. (2007). *La insurrección expositiva. Cuando el montaje de exposiciones es creativo y divertido. Cuando la exposición se convierte en una herramienta subversiva*. Trea.
- Povedano, E. e Hinojosa, M. (2018). El patrimonio cultural y el turismo responsable. En M.C. Fernández-Laso y J.R. Sarmiento (coords.), *Patrimonio cultural y Marketing Digital* (pp. 59-76). Dykinson.
- Ranciére, J. (2003). *El maestro ignorante*. Laertes.
- Smith, F. (1988). *Joining the literacy club. Further Essays into Education*. Heinemann.
- Turpo, O. (2013). Perspectiva de la convergencia pedagógica y tecnológica en la modalidad blended learning, en *RED – Revista de Educación a Distancia*, 39, 1-14.
- Urry, J. (2004). *La mirada del turista*. Universidad de San Martín de Porres.
- Vespestad, M.K. y Smorvik, K.K. (2020). Co-creation as a Tool to Overcome Cross-Cultural Differences in Educational Experiences? *Journal of Hospitality & Tourism Education* 32(3), 156-166. <http://dx.doi.org/10.1080/10963758.2019.1685391>
- Vieira, D.M., Okada, A. y Henriques, S. (2017). Rede de estilos de aprendizagem e EAD. Uma experiencia de coaprendizagem. *Revista de estilos de aprendizaje* 10(19), 236-255. <https://doi.org/10.55777/rea.v10i19.1077>