

Aprender historia a través del patrimonio. Los casos del Museo del Ferrocarril de Asturias y del Museo de la Inmigración de Cataluña¹

Learning history through heritage. Two case studies: the Railway Museum of Asturias and the Immigration Museum of Catalonia

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2014-365-264

Miguel Ángel Suárez Suárez
Roser Calaf Masachs
José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Oviedo, España.

Resumen

En este trabajo se realiza una investigación evaluativa para desvelar las posibilidades de los museos de cara a complementar la enseñanza de la historia en los centros escolares. Se ha planteado desde una metodología cualitativa y observacional, combinando un diseño analítico (evaluación del discurso museográfico) y un diseño interactivo (evaluación de la intervención educativa de los guías). Los instrumentos para sistematizar la observación durante el trabajo de campo recogen las investigaciones de los últimos años sobre la didáctica de la historia y la evaluación educativa, dando lugar a dos plantillas que incluyen diversos estándares para medir la calidad y el potencial de las prácticas educativas. En total, se han realizado 24 observaciones de visitas guiadas en el Museo del

¹ Esta investigación ha sido posible gracias a la financiación del Ministerio de Cultura para el proyecto Evaluación Cualitativa de Programas Educativos en Museos Españoles (ECPEME), dirigido por Roser Calaf Masachs (Ref: EDU 2011-27835).

Ferrocarril (Asturias) y el Museo de la Inmigración (Cataluña), en las que participaron cinco guías y 332 estudiantes desde 2.º de Primaria hasta 1.º de Bachillerato.

Los resultados revelan lo siguiente: a) Los discursos museográficos y las intervenciones de los guías se mueven en unos niveles de calidad ampliamente satisfactorios, por lo que puede afirmarse que en los museos es posible enseñar y aprender historia. b) Normalizar la visita al museo como parte del desarrollo curricular de la asignatura de Historia y darle una funcionalidad clara (definición previa de objetivos) incide de manera muy positiva en el aprovechamiento didáctico de las actividades en el museo. c) A pesar de ello, aún no se están aprovechando convenientemente todas las posibilidades didácticas. Por tanto, es necesario que la investigación evaluativa en el ámbito museal preste atención al diseño y desarrollo de herramientas conceptuales y estrategias que favorezcan una mayor implicación de las escuelas y refuercen sus vínculos con el museo.

Palabras clave: didáctica de la historia, patrimonio cultural, educación museal, evaluación educativa, investigación cualitativa.

Abstract

This paper consists of evaluative research that aims to reveal how museums can serve as a complement to the teaching of history in schools. I have used a qualitative and observation-based method, which combines a two-fold design: an analytical approach (assessment of the museum's discourse) and an interactive approach (assessment of the contribution of guides to the educational experience). The tools employed to systematise observation throughout the field work included recent research on history teaching and educational assessment. Such tools made it possible to create two templates that measure the quality and potential of educational practices. A total of 24 observations of guided tours in the Railway Museum of Asturias and the Immigration Museum of Catalonia were collected; five guides and 332 students (from 6 to 17 years old) participated.

The results show that a) The quality of the museum's discourse and the museum guides' contribution is very high; therefore, it can be said that museums enable the teaching and learning of history; b) Making museum visits a normal part of the curricular approach to history as a subject and assigning the visit a clear function (clearly defining the objectives that need to be pursued) positively enable museum activities to be used for education; c) Despite all this, the educational potential is not yet being used properly. Accordingly, evaluative research regarding museums must address the design and development of conceptual tools and strategies that favour greater involvement on the part of schools and reinforce schools' links with museums.

Key words: history teaching, cultural heritage, museum education, educative evaluation, qualitative research.

Introducción: Enseñar y aprender con el patrimonio, una responsabilidad compartida

Hoy en día ya no es ninguna novedad afirmar que muchos museos –como principales custodios del patrimonio y tras realizar un tránsito progresivo desde el simple almacenamiento hasta las funciones de conservación, investigación y divulgación– se han convertido en lugares idóneos para generar aprendizajes a partir de la herencia cultural.

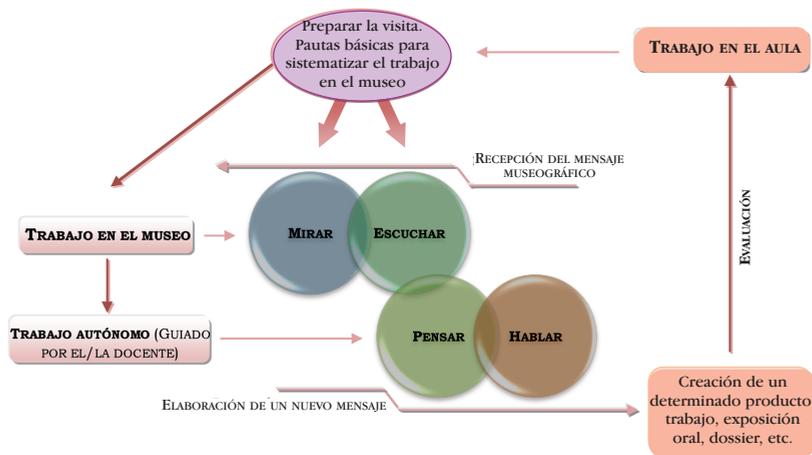
No obstante, desde el punto de vista escolar, cabe preguntarse qué tipo de aprendizajes son los que se están promoviendo con las visitas a museos. Por lo general, aunque en el plano formal se consideran actividades complementarias, en la práctica pocas veces superan la consideración de actividades extraescolares. Las escuelas acuden al museo para recibir un determinado mensaje sobre el patrimonio, pero en muchos casos sin una pretensión clara de utilizarlo para otros fines o darle continuidad en el aula, lo cual confiere a los estudiantes el papel de espectadores pasivos. Claramente, en esta situación se aprecia una concepción tradicional de la enseñanza, supeditada a los métodos de transmisión. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre en el ámbito escolar, el cambio de contexto (salir del aula) y la posibilidad de observar directamente la realidad que se está enseñando son condiciones suficientes para afirmar que la visita a estos museos permite generar aprendizajes importantes, aun basándose en modelos tradicionales de enseñanza. En efecto, la simple visita a un museo permite a los estudiantes algo tan básico y fundamental como conocer la existencia de ese patrimonio y algunas de sus principales características. Y con ello, incluso sería factible transmitir unos valores esenciales orientados a la necesidad de conservar y proteger la herencia cultural.

Ahora bien, lo anterior se enmarca dentro de lo que entendemos como enseñanza *del* patrimonio, muy vinculada con las funciones divulgativas de los museos. Evidentemente, dar a conocer el patrimonio custodiado es una de las tareas básicas de las instituciones museísticas y es esencial para sensibilizar a la población (Fontal, 2003). Pero no aprovecha todo el potencial educativo de los museos. Un potencial que, desde el punto de vista de la didáctica escolar, permitiría complementar el trabajo del aula y profundizar más en determinados apartados de los currículos, mediante la realización de actividades que no tienen cabida en los centros educativos y que podrían incidir no solo en los conceptos y las actitudes, sino también, y sobre todo, en la participación activa para trabajar diversas aptitudes de

innegable valor formativo. Es lo que denominamos enseñar y aprender *con* el patrimonio.

Para comprender la base de la enseñanza y el aprendizaje con el patrimonio podemos señalar, de forma esquemática, un proceso en el que intervienen cuatro acciones fundamentales: mirar, escuchar, pensar y hablar. Las dos primeras hacen referencia a la recepción del mensaje que se desprende de los referentes patrimoniales, mientras que las dos restantes se corresponden con la interpretación y reelaboración del mensaje por parte del visitante. Al *mirar*², el estudiante capta parte de la esencia del patrimonio: su forma, su estética, su tacto...; a lo anterior le sigue el acto de *escuchar* lo que los expertos nos dicen del patrimonio, sea mediante la explicación de un guía, la lectura de paneles u otros textos o el visionado de audiovisuales, lo que hace factible conocer algunos de los significados que encierran esos referentes (su funcionalidad, las historias de vida ligadas a él, su importancia para determinados colectivos...). Y finalmente, mirar y escuchar deben permitir al estudiante *hablar*, crear un determinado producto, para lo cual será necesario interpretar y asimilar el mensaje recibido previamente, es decir, *pensar* (Suárez, en prensa).

FIGURA I. Modelo deseable para la enseñanza con el patrimonio



Fuente: Elaboración propia.

² Recordamos que para mirar no es imprescindible *ver*. Percibir el tacto de un objeto, los olores de determinados lugares, los sonidos... Todo ello forma parte de lo que entendemos como *mirar* el patrimonio.

Como vemos, el proceso debe comenzar y culminar en el aula, de tal forma que la visita y los contenidos tratados en ella no queden reducidos a un nivel anecdótico. Así, no se trata simplemente de que los estudiantes reciban una determinada información en el museo, sino que además deberían utilizarla para elaborar, de forma autónoma –y bajo la supervisión del docente– un determinado producto (Asensio, Asenjo y Rodríguez-Moneo, 2011; Asensio y Pol, 2003), conforme a unos objetivos establecidos previamente en el aula y relacionados, en lo posible, con los currículos. Del mismo modo, es un proceso que se retroalimenta, ya que la evaluación de esos productos o trabajos permite detectar tanto las fortalezas como las debilidades, aspecto esencial para mejorar la calidad de la enseñanza con el patrimonio.

No obstante, crear las condiciones óptimas para que esto sea factible requiere la participación activa de las dos instituciones implicadas: el museo y la escuela. No podemos pretender que el museo se adapte a todos y cada uno de los grupos escolares que lo visitan (algo que, por imposible, está fuera de lugar). Las limitaciones temporales, de personal y otras, así como la diversidad de públicos, obligan al museo a diseñar actividades estandarizadas en función del nivel de los participantes, la etapa educativa en que se hallan, etc., pero no en función de las características concretas de cada grupo. Por ello, para obtener el mayor aprovechamiento didáctico, la implicación de la escuela es fundamental. En otras palabras, entendemos la enseñanza con el patrimonio como el fruto de una responsabilidad compartida, un diálogo pleno, entre el museo y la escuela.

Planteamiento de la investigación

Comprobar si esa situación deseable es posible supone un primer paso para transformar las prácticas educativas que tienen lugar en los museos. Hasta el momento, la investigación evaluativa en el ámbito museal se ha centrado fundamentalmente en los estudios de público y en la evaluación de las exposiciones, a cuyo desarrollo como campo de investigación contribuyeron notablemente las aportaciones teóricas y metodológicas de autores como Screven (1976 y 1986) y Shettel (1988 y 1989). La importancia concedida a estos estudios responde a la idiosincrasia del

museo: una institución abierta a todos los públicos, que busca el mayor grado posible de autosuficiencia y que, por supuesto, se encuentra en competencia directa con otras instituciones culturales. La oferta cultural del museo se convierte, pues, en un producto competitivo que debe dirigirse a un amplio espectro social y captar al mayor número de visitantes posible (Hernández, 1998). De esta forma la investigación evaluativa en los museos se ha dirigido a conocer los perfiles de los visitantes y el impacto que la exposición tiene en cada uno de ellos, a fin de adaptar sus estructuras a las demandas ciudadanas (Asensio y Pol, 2005; Pérez Santos, 2000) y mejorar los procesos comunicativos (Fontal, 2004; Pastor, 2004; Valdés, 1999; Allard y Lefebvre, 2001; Calaf, 2009).

Claramente, se trata de estudios de suma importancia, en tanto que contribuyen a mejorar la enseñanza del patrimonio tratando de hacer más atractivo, inteligible y riguroso el mensaje que transmite el museo. Empero, si partimos de la idea de que el museo es un espacio de aprendizaje (Domínguez, Estepa y Cuenca, 2001), no cabe duda de que existen otros muchos aspectos evaluables dentro del ámbito educativo museal, algunos de los cuales han sido poco tratados hasta la fecha. Entre ellos se encuentran las posibles interrelaciones que pueden establecerse entre la visita y el desarrollo de los currículos escolares, teniendo en cuenta tanto la museografía como las interacciones que se producen en el museo. En este sentido, considerando la importancia formativa de las actividades fuera del aula (en este caso, en los museos), resulta coherente y necesario que la investigación se encamine también a reforzar los vínculos escuela-museo (Prats, 2002), generando un espacio de diálogo donde se destaquen las buenas prácticas de los museos y se potencie la implicación de las escuelas.

Diseño de la investigación

Planteamos una investigación evaluativa en dos de los museos incluidos en el proyecto ECPEME³ –Museo del Ferrocarril de Gijón y Museo de Historia

³ La selección de la muestra del proyecto responde a los criterios de territorialidad, gestión y tipología patrimonial. Así, se incluyen en el estudio museos de diferentes puntos del país, con temáticas diversas y distintas modalidades de gestión: Museu d' Història de la Inmigració (Sant Adrià del Besòs), Museu d'Art Modern (Tarragona), Museu de les Mines de Cercs, Ekainberri (Guipúzcoa), Museum Cemento-Rezola (San Sebastián), Museo del Ferrocarril (Gijón), Museo del Jurásico de Asturias (Colunga), Museo do Pobo Galego (Santiago de Compostela), Museo Patio Herreriano (Valladolid), Museo Nacional de Escultura (Valladolid), Museo de la Evolución Humana (Burgos), Museo de Huelva, Museo de Calatayud y Museo Thyssen-Bornemisza (Madrid).

de la Inmigración de Catalunya– para valorar el potencial educativo de cara a la enseñanza de la historia. Se trata de un modelo de evaluación externa y formativa que se centra en los procesos educativos y considera la necesidad de devolver la información a los museos en una sesión de discusión, a fin de buscar las vías más idóneas para mejorar la acción didáctica.

Se ha optado por un enfoque cualitativo (Angrosino, 2012; Banks, 2010; Gibbs, 2012), que permite profundizar en los procesos y aspectos evaluados, combinando un diseño analítico y un diseño interactivo (McMillan y Schumacher, 2005). Cabe señalar la importancia de realizar una distinción metodológica en función de la interactividad, ya que nos permite distinguir de forma más clara los dos objetivos fundamentales del estudio: el diseño analítico responde al propósito de desvelar qué podría hacerse (¿qué conceptos y procedimientos históricos pueden trabajarse?); por su parte, el diseño interactivo permitirá conocer qué se está haciendo (¿se están aprovechando o pueden aprovecharse esas posibilidades didácticas?). Todo esto para llegar a lo que Soltis (1978, citado por McMillan y Schumacher, 2005, p. 534) denominó un análisis de condiciones, que trata de identificar las circunstancias necesarias para el desarrollo apropiado de determinadas posibilidades educativas.

Dentro del primer objetivo, es indudable que nos moveremos en un plano conceptual, en el cual indagaremos a partir de las fuentes objetuales que custodia el museo (vestigios patrimoniales e información gráfica y textual que los acompaña), para decodificar el discurso histórico que puede desprenderse de la museografía. Esto requiere disponer de un marco teórico –proporcionado por la didáctica de la historia– y contrastar experiencias didácticas previas, para dar solidez al análisis y justificar la factibilidad de las posibilidades educativas que se señalen. En este caso, el registro descriptivo en cuadernos de campo y la posterior interpretación en clave didáctica son las técnicas que se han empleado en la recogida de la información.

Respecto al segundo de los objetivos, nos proponemos extraer datos de situaciones reales en las que intervienen diversos actores (personal del museo y visitantes). Por ello, es necesario implementar estrategias interactivas que nos permitan seleccionar la información relevante y dar sentido a la multiplicidad de situaciones que pueden aparecer durante el trabajo de campo (Flick, 2004). En cada museo se planificaron 12 sesiones de observación directa y sistematizada de las visitas guiadas, conforme a los criterios que se expondrán posteriormente.

Por otra parte, para asegurar el rigor de la información recogida nos hemos basado en la triangulación de datos e investigadores. Así, el estudio contempla que los tres investigadores realicen el análisis por separado y en momentos diferentes. Asimismo, a ello se añadirán, en una fase posterior, las valoraciones hechas por los museos, mediante entrevistas en profundidad y sesiones de discusión con los investigadores.

Fundamentación y herramientas para el trabajo de campo

Si tenemos en cuenta que dentro de la enseñanza con el patrimonio atribuimos un papel destacado a la elaboración de determinados productos, tratando de buscar una complementariedad entre los contenidos del museo y el desarrollo curricular, lógicamente la posibilidad de trabajar los procedimientos disciplinares cobra especial importancia. Mucho más en el ámbito de la historia, donde el alto nivel de abstracción, la preponderancia de lo conceptual sobre lo procedimental y la desconexión habitual entre los currículos y el entorno reducen notablemente la significatividad y eficacia de los aprendizajes. Precisamente, es esta situación la que justifica la pertinencia de entender el museo como una suerte de laboratorio (Serrat, 2005) en el que desarrollar diversas aptitudes analíticas aprovechando recursos que son más cercanos y familiares para los estudiantes.

Estos procedimientos se articulan en torno a la necesidad de dar a conocer a los estudiantes la complejidad del tiempo histórico, que es la única manera de transmitir y captar la verdadera esencia de la disciplina. Pero esto requiere la comprensión de los diversos conceptos que conforman la temporalidad, como son las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro; el cambio; la causalidad; conceptos como la evolución y el progreso...; y otros aspectos implicados, como el análisis de duraciones, ritmos, etc. (Asensio, Carretero y Pozo, 1989; Pagès y Santisteban, 1999 y 2010; Pagès, 2004 y 2006). En este sentido, no debemos perder de vista las limitaciones de la visita a un museo (tanto logísticas –es difícil visitar museos con asiduidad–, como temporales –duración de la visita–) y del trabajo que pueda derivarse de ella, al que solo pueden dedicarse, como mucho, las sesiones correspondientes al desarrollo de una determinada unidad didáctica.

En coherencia con lo anterior, parece claro que en la visita no se puede abarcar toda la complejidad del tiempo histórico; en cambio, ello no obsta para realizar, mediante la práctica, una introducción al manejo de los núcleos conceptuales de la disciplina. El análisis del potencial educativo tratará de desvelar, en última instancia, las posibilidades para realizar actividades sencillas pero basadas en herramientas analíticas propias del historiador, y que ya han sido ampliamente tratadas y debatidas (por ejemplo, Pozo y Carretero, 1989; Carretero, Jacott y López-Manjón, 2002; Lee, Dickinson y Ashby, 2004; Montanero y León, 2004; Ashby, Lee y Shemilt, 2005; Carretero y Montanero, 2008; Suárez, 2012): la causalidad, el cambio y la continuidad. A ellos sumamos otra cualidad muy presente en museos y otros espacios de patrimonio, como es la posibilidad de desarrollar procesos empáticos; aspecto que indudablemente contribuye a una mejor comprensión del pasado (Levstik y Barton, 2005; Carretero y González, 2006).

Por otra parte, cabe señalar que una de las particularidades de los museos y otros espacios de patrimonio es la oportunidad de observar in situ una gran diversidad de objetos representativos de distintos contextos espaciotemporales. Cada objeto encierra, en sí mismo, un pequeño fragmento de la historia. De modo que constituyen fuentes de gran valor para explorar el pasado y reducir la carga abstracta inherente a él, al hacer posible la asociación entre hechos pretéritos y elementos concretos y observables. Por ello, es evidente que el aprendizaje de muchos conceptos en historia puede derivar, fundamentalmente, del análisis metódico de los objetos (Santacana, 2005; Santacana y Llonch, 2012); lo cual, además, puede contribuir de forma más que interesante a la adquisición de competencias analíticas esenciales en la enseñanza de la historia (interrogar a las fuentes, discriminar, estructurar y sintetizar la información, etc.). Así pues, una correcta selección de los objetos y, por supuesto, un uso conveniente por parte de la acción educativa han de ser criterios que deben estar presentes para evaluar el potencial educativo del museo.

En cuanto a la intervención de los guías, debe tenerse en cuenta la conveniencia de que la evaluación no se convierta simplemente en una herramienta de rendición de cuentas o de enjuiciamiento de los mediadores educativos; al contrario, ha de entenderse ante todo como un mecanismo de mejora de la calidad educativa (De Miguel, 1995; Escudero, 2006). Esta consideración es importante, ya que el propósito no es detectar errores, sino contribuir, en lo posible, a destacar y potenciar los aciertos,

entendiendo estos como los factores que favorecen el desarrollo de nuevas actividades didácticas coherentes con todo lo expuesto hasta ahora.

Partiendo de lo anterior e incorporando las experiencias de otros trabajos (Hirschi y Screven, 1988; Hopkins, 1989; Screven, 1993; Hernández, 2001; Bitgood, 2002; Santacana y Serrat, 2005; Calaf, 2009), se establecieron los criterios que debían guiar la observación, y que posteriormente adaptamos a nuestro propósito, así como las nociones básicas para valorar su adecuación.

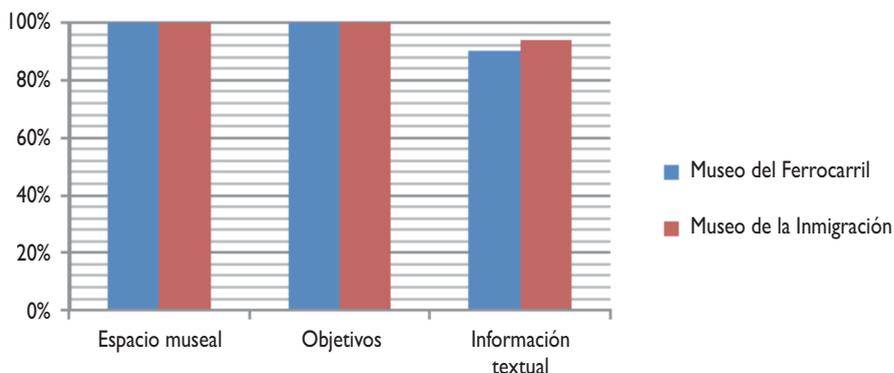
El resultado de todo este proceso fueron dos plantillas de observación, que incluyen las situaciones (estándares) cuya presencia es esencial para una museografía y una intervención educativa de calidad para la enseñanza de la historia. En ambos casos, se establecen cuatro niveles de valoración en función del grado de cumplimiento de cada estándar, que nos permitirán extrapolar los datos a distintos gráficos explicativos (véanse Anexos I y II).

Resultados

Evaluación de la museografía

Tras contrastar los datos obtenidos por los tres investigadores –con un grado de discrepancia prácticamente inexistente–, comprobamos que tanto el espacio museal como los objetos han sido valorados como los ámbitos de la museografía más satisfactorios: los estándares de estas categorías presentan, a juicio de los investigadores, un grado de cumplimiento pleno. En ambos museos encontramos una distribución espacial y una selección de objetos que responden a una planificación muy cuidada.

GRÁFICO I. Grado de cumplimiento de los estándares referidos a la museografía



Fuente: Elaboración propia.

En el caso del Museo del Ferrocarril, se aprecia una línea argumental progresiva que parte de contenidos concretos –evolución y desarrollo técnico del ferrocarril– y avanza hacia otros de carácter más general –contribución del ferrocarril al proceso de industrialización, impacto socioeconómico y urbanístico a nivel regional y estatal, etc.–. Así, el espacio museal presenta una estructuración clara que permite hacer un recorrido coherente:

- Muro cronológico en el vestíbulo, que incluye los hitos más destacados de la historia del ferrocarril desde finales del siglo XVIII hasta finales del siglo XX. Incorpora también algunos audiovisuales que complementan la información textual.
- Inmediatamente a continuación del anterior, se encuentra el andén de la antigua Estación del Norte (1874-1990), aprovechado como lugar de exposición de locomotoras, vagones, tranvías de Gijón..., que ilustran la evolución apuntada en el muro cronológico. En el lugar central se encuentra una de las locomotoras de vapor más relevantes por su contenido simbólico: la llamada Varela de Montes (1881), cuya importancia radica en que fue el modelo que cruzó por primera vez el puerto de Pajares hacia la meseta.
- Desde el andén se accede a los edificios de nueva construcción que albergan las exposiciones permanentes, con varios recorridos

temáticos que profundizan en la historia del ferrocarril, tanto desde el punto de vista técnico (motores, anchos de vía, señalización, etc.) como desde el social y económico (viajes y viajeros en tren a lo largo de la historia).

Por otra parte, la museografía presta especial atención a la posibilidad de interactuar con algunos elementos significativos, pudiendo experimentar ciertas vivencias de antiguos viajeros en espacios como el tranvía, un vagón de tercera clase de principios del siglo xx, un simulador de conducción e, incluso, es posible realizar un pequeño recorrido en locomotoras de vapor y diésel. Asimismo, en cada uno de los espacios encontramos piezas u objetos destacados, perfectamente identificados y contextualizados gracias a las cartelas que los acompañan.

En el Museo de la Inmigración, el planteamiento museográfico ha concedido especial importancia al componente emocional y afectivo, y presenta un recorrido que emula con gran acierto las experiencias migratorias. De tal modo que podemos distinguir tres espacios perfectamente delimitados:

- Un vagón completamente restaurado del tren conocido como El Sevillano, desde la perspectiva catalana, o El Catalán, desde la perspectiva andaluza, que cubría el trayecto entre ambos territorios. En su interior se intentan reproducir las primeras vivencias de los migrantes, desde el abandono de la ciudad de origen, hasta la llegada a la estación de destino, pasando por las vicisitudes del viaje.
- En el jardín se ha construido el espacio Migrar, con varios módulos que enfatizan las emociones inherentes al fenómeno migratorio: un primer panel que resalta las emociones de las despedidas, las dudas, las expectativas... de los emigrantes; un segundo panel que simboliza las dificultades de los recién llegados, en forma de fronteras físicas, administrativas, culturales y psicológicas; y un tercer panel que se ocupa de recoger testimonios sobre el primer contacto con la sociedad de acogida. Los módulos se encuentran al aire libre, reforzando de manera simbólica las dificultades a las que se enfrentan los migrantes.
- Un tercer espacio cubierto, que emula una de las barracas tan habituales en la zona durante el siglo xx, muestra distintos aspectos clave relacionados con el asentamiento e integración de los

emigrantes: la vivienda, la lengua, la escuela, etc. Asimismo, en él se proyecta un audiovisual que, con la globalización como telón de fondo, aborda la cuestión migratoria a nivel mundial desde principios del siglo XXI.

Por otro lado, también se ofrece un alto grado de interactividad, principalmente emocional, dado que el museo se centra sobre todo en el patrimonio inmaterial. Sin embargo, también la interactividad física está presente en espacios como el vagón de El Sevillano, donde los estudiantes pueden ocupar un asiento y ‘conversar’ con antiguos emigrantes, gracias a los testimonios recogidos por el museo y reproducidos mediante un dispositivo de audio.

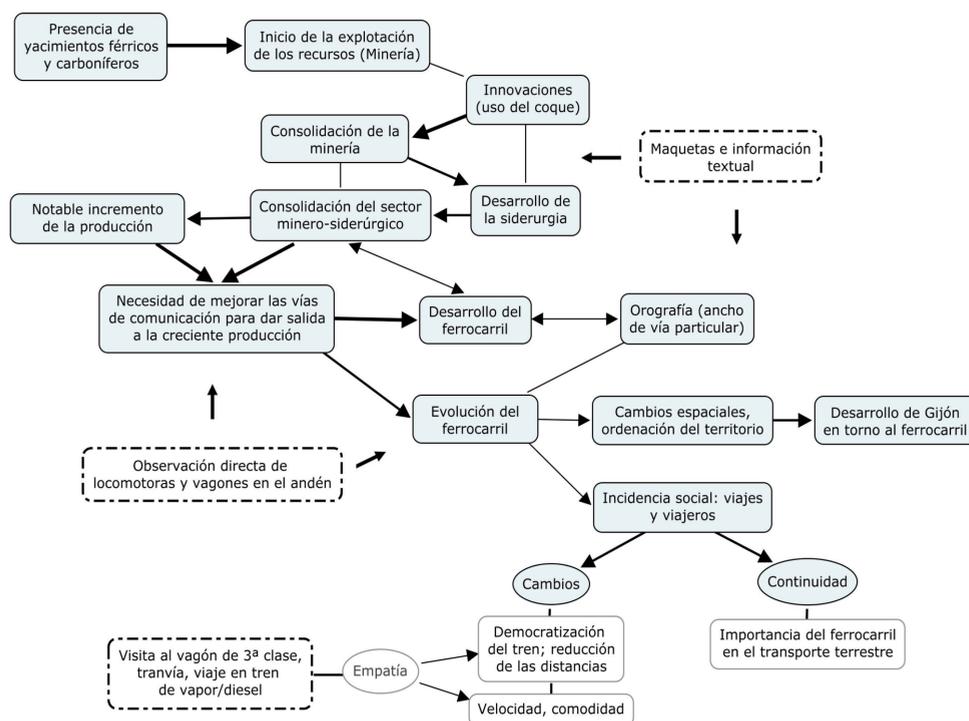
En cuanto a la información textual, el grado de cumplimiento de los estándares propuestos también es ampliamente satisfactorio; si bien existen algunos matices que nos impiden hablar de un grado de cumplimiento total, aunque cabe señalar que esto no supone, en absoluto, una merma del potencial educativo. Con ello, más bien pretendemos incidir en la necesidad de desarrollar acciones específicas para aprovechar todo su potencial. En el caso del Museo del Ferrocarril, la información textual es muy amplia y detallada, y se complementa con numerosas fotografías, ilustraciones y maquetas. Claramente, posee un potencial didáctico incuestionable, dado el volumen de información que ofrece. Sin embargo, en ocasiones los textos pueden resultar demasiado técnicos o utilizar un lenguaje complejo que dificulta y disuade de su lectura (Smith y Wolf, 1991; Bitgood, 1990 y 2002), y no se utilizan recursos visuales o lingüísticos que capten y fijen la atención del visitante en informaciones clave.

Por su parte, en el Museo de la Inmigración, el discurso expositivo se ha planteado desde una perspectiva evocativa. Por tanto, la información puramente textual pasa a un segundo plano, en favor de la oralidad –aprovechando tanto los testimonios de migrantes como los discursos potentes y atractivos de los guías– y el componente visual, suficientemente representativo para transmitir hechos, situaciones y sensaciones al visitante.

El mensaje que ambos museos transmiten sobre su patrimonio es claro y está bien construido, si bien el potencial educativo para la enseñanza de la historia se encuentra latente. Para aprovecharlo, debemos buscar ante todo relaciones entre la museografía y los fundamentos de la didáctica de

la historia –posibilidades para trabajar la causalidad, el cambio y la empatía–, así como los objetivos y contenidos curriculares de las unidades didácticas vinculadas con la temática de los museos –proceso de industrialización y consecuencias socioeconómicas–. Así, hemos construido dos esquemas básicos que dan cuenta de las posibilidades educativas de la visita y que deben entenderse como una guía para proyectar actividades didácticas específicas.

FIGURA II. Modelo conceptual para el desarrollo curricular en el Museo del Ferrocarril

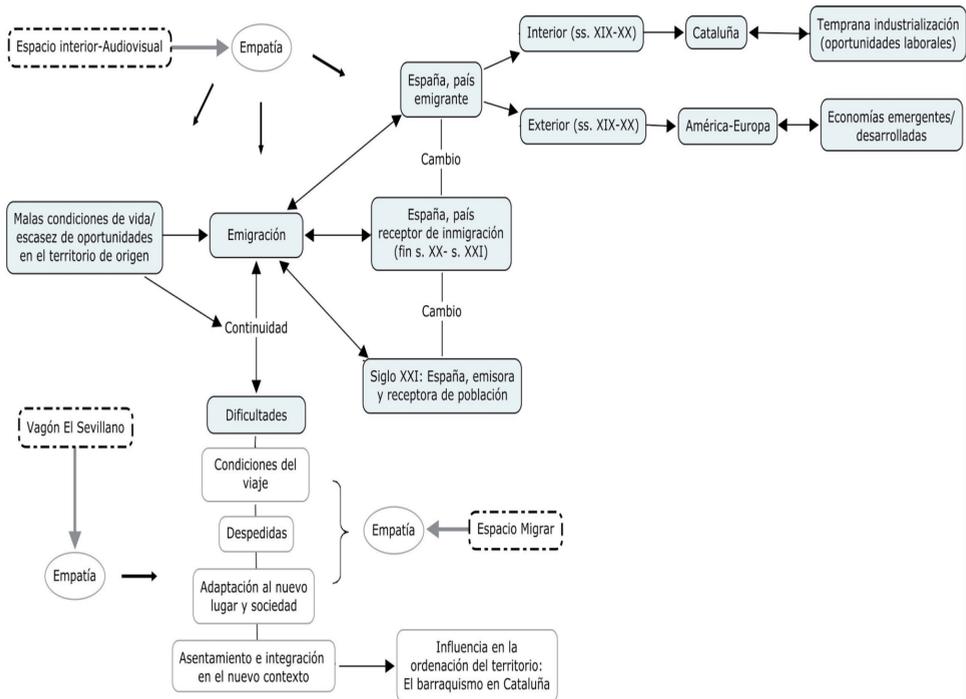


Fuente: Elaboración propia.

En el Museo del Ferrocarril destaca, como vemos, la posibilidad de realizar actividades que tengan por objeto la construcción de relaciones causales sencillas. De esta forma, la visita puede convertirse en una oportunidad para estudiar el proceso de industrialización utilizando una

metodología muy próxima al trabajo del historiador. Indudablemente, conocer las causas que motivaron el desarrollo del sector minero-siderúrgico y el importante papel que desempeñó el ferrocarril son aspectos fundamentales para comprender el proceso de industrialización. A este respecto, la información textual y gráfica del museo, así como la observación directa de los principales referentes patrimoniales (locomotoras y vagones), hacen factible el planteamiento de actividades indagatorias que, siguiendo la lógica representada anteriormente (Figura II), pueden integrarse a la perfección en el desarrollo curricular, ya sea como introducción al tema o como síntesis final. Asimismo, la posibilidad de emular y revivir ciertas situaciones del pasado (visita a vagones y viajes en trenes antiguos) permite implementar procesos empáticos, lo cual favorece una mayor implicación de los estudiantes e incrementa la significatividad de los aprendizajes (Levstik y Barton, 2005; González Monfort et ál., 2009).

FIGURA III. Modelo conceptual para el desarrollo curricular en el Museo de la Inmigración



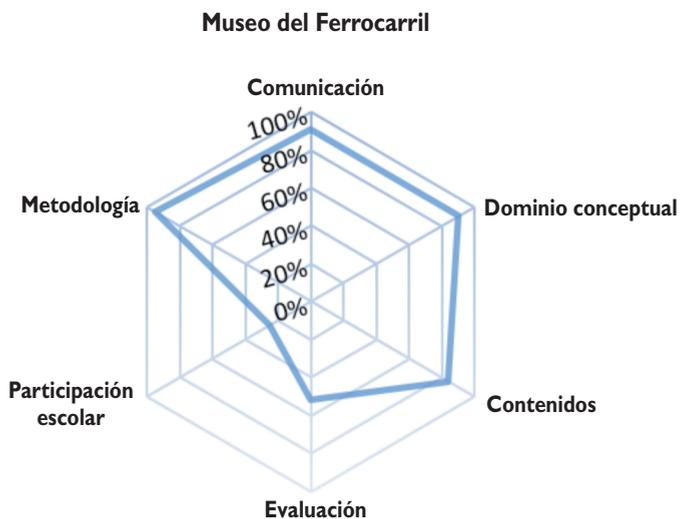
Fuente: Elaboración propia.

En el Museo de la Inmigración, el desarrollo de procesos empáticos adquiere un papel destacado. Tanto la museografía como la idiosincrasia del museo se han planteado con el claro propósito de fomentar en los visitantes una conciencia crítica y una actitud comprensiva y tolerante con respecto a los movimientos migratorios. En este sentido, es posible abordar el tema atendiendo a factores coyunturales, desde una perspectiva que se centra en las causas y el proceso mismo del fenómeno migratorio. De esta forma, se eliminan los sesgos que frecuentemente aparecen asociados a esta cuestión, sustituyendo la visión del *intrusismo foráneo* por otra que concibe los movimientos poblacionales como la búsqueda de oportunidades inexistentes en los territorios de origen. Para ello, resulta útil incidir en la diferenciación entre territorios emisores y receptores de población, realizando un tránsito desde lo local –Cataluña como destino migratorio debido a su precoz industrialización– hacia lo global –migraciones a nivel mundial hacia países con economías emergentes o desarrolladas–. Esto hace posible, además, trabajar conceptos como el cambio y la continuidad, ya que si bien el contexto varía a lo largo del tiempo las causas que motivan la emigración, las dificultades, los procesos de integración, etc., mantienen numerosas similitudes.

Evaluación de la intervención de los guías

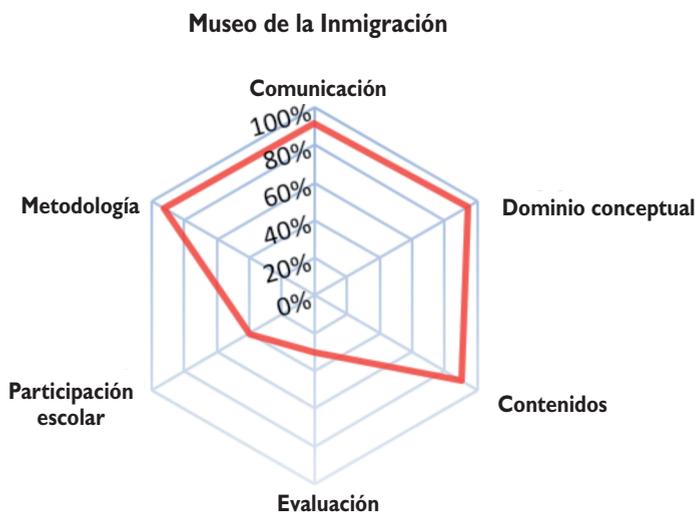
Los resultados que se muestran a continuación derivan de la observación de 24 visitas guiadas, de las cuales 14 correspondieron al Museo del Ferrocarril y 10 al Museo de la Inmigración, con la intervención de tres guías en el primero y dos en el segundo. El público escolar participante durante el trabajo de campo abarca todos los cursos desde 2.º de Primaria hasta 1.º de Bachillerato, con un total de 332 estudiantes (14 alumnos de media por grupo). De este modo ha sido posible obtener una radiografía bastante completa de la relación escuela-museo.

GRÁFICO II. Grado de cumplimiento de los estándares referidos a la intervención del guía (Museo del Ferrocarril)



Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO III. Grado de cumplimiento de los estándares referidos a la intervención del guía (Museo de la Inmigración)



Fuente: Elaboración propia.

En todas las sesiones de observación comprobamos que, desde los Departamentos de Educación, existe un notable interés por superar los modelos tradicionales (basados en la comunicación unidireccional) en el desarrollo de las visitas. Así, son norma habitual el planteamiento de preguntas para favorecer la participación de los estudiantes, la utilización de un lenguaje adaptado a la etapa educativa de los visitantes y las referencias a aspectos cotidianos para conectar con las experiencias de los jóvenes.

Asimismo, se observa un claro dominio conceptual, por parte de los guías, sobre los contenidos que se explican durante las visitas. Ello se aprecia, principalmente, en la capacidad para resolver dudas sobre los aspectos técnicos o de mayor complejidad, aludiendo por ejemplo a comparaciones pasado-presente para favorecer la comprensión de los hechos históricos, así como en la forma en que se incorporan a la explicación las aportaciones de los estudiantes o los docentes. De igual forma, los contenidos impartidos son adecuados, tanto para conocer en profundidad el patrimonio como para establecer relaciones entre la visita y el desarrollo curricular. El correcto aprovechamiento didáctico de los contenidos se verifica, además, por el uso de una metodología correcta y apropiada para cada grupo de estudiantes, pues se emplean de manera conveniente todos los recursos disponibles. Estos hechos confirman y refuerzan la factibilidad de los esquemas conceptuales propuestos (Figuras II y III) para planificar la visita y aprovechar su potencial educativo de cara a la enseñanza de la historia.

No obstante, se produce una fuerte descompensación provocada por el bajo grado de cumplimiento de los estándares sobre la participación escolar (un 25% en el Museo del Ferrocarril y un 33% en el Museo de la Inmigración) y la evaluación (un 45% en el Museo del Ferrocarril y un 33% en el Museo de la Inmigración). Por un lado, la participación escolar suele ser satisfactoria en términos de comportamiento y atención a las explicaciones del guía, e incluso sus intervenciones son frecuentes y juiciosas cuando son requeridas por el guía. En cambio, los estándares que podrían indicar que la visita se integra dentro del desarrollo curricular –planteamiento de dudas o experiencias por iniciativa propia, utilización de materiales diversos durante la visita y participación activa del docente– no se cumplen prácticamente en ningún caso. Pero se percibe una leve diferencia entre los dos museos, con unos niveles de cumplimiento superiores en el Museo de la Inmigración. Ello se debe a la observación

de dos grupos que sí cumplían los estándares propuestos para la participación escolar. En este caso, los grupos resultan paradigmáticos de la importancia que tiene la implicación escolar en la calidad de la educación museal. El primer grupo, formado por 13 estudiantes de 4.º de la ESO de la localidad, inscribía la visita al museo en el marco de un programa organizado por el departamento de geografía e historia, mediante el cual los estudiantes se convertirían en guías de alumnos de Primaria. Esto implicaba, como es lógico, conocer de primera mano y en profundidad la historia del entorno y el museo. El hecho de poseer unos objetivos previamente definidos y explicitados (Screven, 1993) incidió de manera muy positiva en la visita: la participación estudiantil fue ciertamente fluida y constante, los jóvenes plantearon dudas y tomaron notas; por su parte, los docentes que acompañaban al grupo realizaban intervenciones tendentes a relacionar los contenidos de la visita con la actividad curricular. Asimismo, el guía aprovechaba las constantes aportaciones de los alumnos para reconducir la explicación hacia nuevos temas de interés y de actualidad, con lo que la visita se enriqueció notablemente.

El segundo grupo, integrado por 23 alumnos de Formación Profesional, incluyó la visita como parte de un trabajo escolar sobre la inmigración. Al igual que en el caso anterior, los estudiantes tomaban notas y planteaban preguntas, algunas de las cuales se habían consensuado previamente en el aula. Esto hizo posible plantear la visita como un diálogo intenso en el que pudieron abarcarse todos los puntos incluidos en el esquema conceptual que hemos propuesto (Figura III).

En cuanto a la evaluación, los dos museos realizan encuestas de satisfacción a los docentes, pero no se evalúa el grado de satisfacción de los estudiantes ni el grado de comprensión de los contenidos. Podríamos interpretar esta situación como una consecuencia de las limitaciones de tiempo, que impedirían desarrollar convenientemente este tipo de evaluaciones. A pesar de ello, en el Museo del Ferrocarril las visitas finalizan, en muchos casos, con una exposición final en la que se emplea una presentación en PowerPoint, con la que se realiza un repaso general de lo tratado durante la visita. En este sentido, las respuestas de los estudiantes a las preguntas del guía podrían utilizarse como un indicativo del grado de comprensión de los contenidos. Pero, al no utilizar un procedimiento evaluativo claro ni técnicas precisas para registrar esa información, no observamos indicios de que realmente se esté utilizando

esa síntesis final como método de evaluación interna. Por tanto, el grado de cumplimiento del estándar referido a esta cuestión no se ha valorado como pleno, aunque se han tenido en cuenta las posibilidades de esta última actividad.

Conclusiones

En los dos museos analizados, al margen de las diferencias de tamaño y de colección en términos cuantitativos, encontramos una museografía actualizada que se adapta a la función básica de divulgación patrimonial. Lo anterior, sumado a una intervención de los guías bien planteada y que cumple con los criterios de calidad que hemos expuesto, configura un mensaje claro, inteligible y atractivo para los visitantes.

Por otra parte, la mayor diferencia con respecto a las investigaciones evaluativas realizadas hasta la fecha ha sido aplicar los fundamentos de la didáctica de la historia al análisis observacional de los museos. La consideración de los núcleos conceptuales de la disciplina (causalidad, cambio, continuidad y empatía histórica) y las posibilidades para insertar la visita dentro del desarrollo curricular han permitido desvelar un potencial educativo latente al que no se le había prestado la suficiente atención dentro de la didáctica de las ciencias sociales.

En este sentido, la importancia de concebir la visita como parte de una actividad más amplia –desarrollo de una unidad didáctica, elaboración de un determinado trabajo, etc.– se confirma por las notables diferencias observadas entre aquellos grupos que otorgaban una funcionalidad clara a la visita –cumplimiento de objetivos concretos– y aquellos que acudían al museo como parte de una actividad extraescolar, sin una vinculación clara con el trabajo del aula. Estas diferencias no son solo actitudinales, sino que se aprecian también en la participación del alumnado en términos tanto cuantitativos como cualitativos, lo cual pone de manifiesto que el potencial educativo puede hacerse efectivo con una planificación didáctica adecuada.

Ahora bien, hemos comprobado que existe un distanciamiento importante entre el museo y la escuela. La comunicación entre ambas instituciones es aún incipiente y no encontramos mecanismos de

colaboración que sugieran una funcionalidad de la visita más allá de conocer la existencia de un determinado patrimonio. Evidentemente, en esta situación pueden intervenir factores de muy diversa índole que, por razones de espacio, no podemos abordar aquí con la profundidad deseada: desde los problemas presupuestarios y la ausencia de oferta museística en el entorno de los centros escolares hasta la formación del profesorado, las limitaciones temporales o la predisposición y las actitudes de los estudiantes. Circunstancias que afectan no solo a la relación escuela-museo, sino que además pueden dificultar la implementación de cambios y mejoras que se propongan en este sentido. De cualquier forma, un primer paso es identificar y concretar algunas de las posibilidades didácticas de los museos, pues de lo contrario cualquier propuesta de cambio carecerá de una base y una justificación que son imprescindibles.

De ahí la necesidad de desarrollar un modelo de evaluación que no trate simplemente de diagnosticar una determinada situación, sino que además haga explícitas algunas directrices concretas para transformar las prácticas educativas y tender puentes entre ambas instituciones. En este caso, hemos propuesto un modelo conceptual para cada museo cuya factibilidad es clara, recogiendo ideas clave que pueden guiar las actividades en el museo orientadas a profundizar en la enseñanza de la historia. Se abren así nuevas líneas de investigación dirigidas a consolidar un *continuum* educación formal-no formal, fomentando la colaboración de la tríada universidad-centros de Primaria y Secundaria-instituciones museísticas, cuya presencia en la investigación educativa tiene, a nuestro juicio, una importancia incuestionable.

Referencias bibliográficas

- Allard, M. y Lefebvre, B. (Eds.) (2001). *La formation en muséologie et en éducation museale à travers le monde*. Québec (Canadá): Éditions Multimondes.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Asensio, M., Asenjo, E. y Rodríguez Moneo, M. (2011). De la discusión teórica de los tipos de aprendizaje informal y motivado, dos etiquetas distintas y un solo aprendizaje verdadero. En M. Asensio y E. Asenjo (Coords.), *Lazos de luz azul. Museos y tecnologías 1, 2 y 3.0*, 49-78. Barcelona: UOC.
- Asensio, M., Carretero, M. y Pozo, J. I. (1989): La comprensión del tiempo histórico. En M. Carretero, J. I. Pozo y M. Asensio, *La enseñanza de las ciencias sociales*, 103-137. Madrid: Visor.
- Asensio, M. y Pol, E. (2003). Aprender en el museo. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 62-67.
- (2005). Evaluación de exposiciones. En J. Santacana y N. Serrat (Coords.), *Museografía Didáctica*, 527-632. Barcelona: Ariel.
- Ashby, R., Lee, P. y Shemilt, D. (2005). Putting principles into practice: Teaching and planning. En S. Donovan y J. Bransford (Eds.), *How Students Learn: History in the Classroom*, 79-178. Washington: National Research Council.
- Bitgood, S. (2002). Environmental Psychology in Museums, Zoos and other Exhibition Centers. En R. Bechtel y A. Churchman (Eds.), *Handbook of Environmental Psychology*, 461-480. Nueva Jersey: John Wiley & Sons.
- Calaf, R. (2009). *Didáctica del patrimonio: epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón (Asturias): Trea.
- Carretero, M., Jacott, L. y López-Manjón, A. (2002). Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica. En M. Carretero (Ed.), *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*, 63-82. Buenos Aires: Aique.
- Carretero, M. y González, M^a. F. (2006). La *mirada afectiva* en la historia: Lectura de imágenes históricas e identidad nacional en Chile, Argentina y España. En *Red Alfa de Enseñanza de la Historia y Memoria Colectiva*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <http://www.uam.es/otros/eduhist/trabajos.htm>
- Carretero, M. y Montanero, J. A. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 120, 133-142.
- Domínguez, C., Estepa, J. y Cuenca, J. M^a. (2001). *El museo. Un espacio para el aprendizaje*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Escudero, T. (2006), Evaluación y mejora de la calidad docente. En T. Escudero y A. Correa (Coords.), *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes*, 269-317. Madrid: La Muralla.

- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*. Gijón: Trea.
- (2004). Enseñar y aprender el patrimonio en el museo. En R. Calaf (Coord.), *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*, 49-78. Gijón: Trea.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- González Monfort, N. et ál. (2009). El aprendizaje de la empatía histórica en Educación Secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. En R. Ávila e I. Matozzi (2009), *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la estrategia de Lisboa*, 283-290. Bolonia (Italia): Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Hernández, A. (2001). Cuestionario para la valoración de actividades de ocio y tiempo libre. *Anuario de Psicología*, 32, 67-80. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61587/88448>
- Hirschi, K. y Screven, C. (1988). Effects of Questions on Visitor Reading Behaviour. *ILVS Review*, 1 (1), 50-61. Grandville: Visitor Studies Association.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula: Guía del profesor*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Lee, P., Dickinson, A. y Ashby, R. (2004). Las ideas de los niños sobre la historia. En J. Voss y M. Carretero (Comp.), *Aprender y pensar la historia*, 227-251. Madrid: Amorrortu.
- Levstik, L. y Barton, K. (2005). *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Miguel, M. de (1995). La calidad de la educación y las variables de proceso y de producto. *Revista Cuadernos de Sección. Educación*, 8, 29-51. Recuperado de <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/ikas/08/08029051.pdf>.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Montanero, M. y León, J. A. (2004). La comprensión de textos multicausales en el área de ciencias sociales. *Revista de Educación*, 333, 409-424.

- Pagès, J. (2004). Tiempos de cambios... ¿Cambios de tiempos?. Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI. En *Coleção Textos de Graduação*, vol. 3, 35-53. Salvador (Brasil): Universidade Católica do Salvador. Centro de Estudos do Imaginário Contemporâneo.
- (2006). La comparación en la enseñanza de la historia. En *Clío y Asociados. La historia enseñada*, 9-10, Santa Fe (Argentina): Servicio de Publicaciones de la Universidad Nacional del Litoral. Recuperado de <http://www.didacticahistoria.org/EVEH/index.htm>
- Pagès, J. y Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En M^a. T. García (Coord.), *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: Qué contenidos y para qué*, 187-207. Barcelona: Díada Editora.
- (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Primaria. *Cadernos Cedes (Centro de Estudos Educação & Sociedade)*, 82, 281-309. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/134743928/Pages-y-Santisteban>
- Pastor, M. (2004). *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel.
- Pérez Santos, E. (2000). *Estudios de público en museos: metodología y aplicaciones*. Gijón: Trea.
- Pozo, J. I. y Carretero, M. (1989). Las explicaciones causales de expertos y novatos en historia. En M. Carretero, J. I. Pozo y M. Asensio, *La enseñanza de las ciencias sociales*, 139-163. Madrid: Visor.
- Prats, J. (2002). La didáctica de las ciencias sociales en la universidad española: Estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 328, 81-96.
- Santacana, J. (2005). Reflexiones en torno al laboratorio escolar en ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 43, 7-14.
- Santacana, J. y Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Gijón: Trea.
- Screven, C. (1976). Exhibit Evaluation: a Goal Referenced Approach. *Curator*, 19, 271-290.
- (1986). Exhibitions and Information Centers: some Principles and Approaches. *Curator*, 29, 109-137.
- (1993). Museums and Informal Education. *CMS Bulletin*, 1 (1). Recuperado de <http://www.infed.org/archives/e-texts/screven-museums.htm>

- Shettel, H. (1988). Status Report on Museum Evaluation: an Introspective Retrospective". *IIVS Review*, 1, 14-23. Grandville: Visitor Studies Association.
- (1989). Evaluation in Museums: a Short History of a Short History. En D. Uzzell (Ed.), *Heritage Interpretation. Vol. II: Visitor Experience*, 48-62. Londres: Belhaven.
- Smith J. y Wolf, L. (1991). Factors influencing the Legibility of Object Labels. En *Current Trends in Audience Research and Evaluation*, 48-52. Denver (Colorado): American Association of Museums Visitor Research and Evaluation Committee.
- Suárez, M. (2012). Concepciones sobre la historia en Primaria: la epistemología como asunto clave en la formación inicial de maestros. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 73-93.
- Suárez, M. (en prensa). ¿Aprender el patrimonio o aprender con el patrimonio? En R. Calaf, M. Suárez y S. Gutiérrez, *La evaluación de la acción cultural en museos*. Gijón: Trea.
- Valdés, M. (1999). *La difusión cultural en el museo: servicios destinados al gran público*. Gijón: Trea.

Dirección de contacto: José Luis San Fabián Maroto. Universidad de Oviedo. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Departamento. de Ciencias de la Educación. C/ Aniceto Sela, s/n; 33005, Oviedo. España. E-mail: jlsanfa@uniovi.es

Anexos

ANEXO I. Plantilla para el análisis de la museografía

| Categoría | Estándar | Grado de cumplimiento* | | | |
|-------------------------------|---|------------------------|---|---|-----|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Espacio del museo | El museo dispone de itinerarios claros que permiten realizar un recorrido histórico coherente, en función de distintas progresiones (particular-general, local-global, cronología pasado-presente o viceversa, etc.). | | | | ■ ● |
| | Se distinguen espacios concretos y bien delimitados en función de la temática, ámbito o cronología a la que hacen referencia. | | | | ■ ● |
| | Cada uno de los espacios cuenta con alguna pieza u objeto destacado que permite ilustrar el tema al que hace referencia. | | | | ■ ● |
| Objetos | La museografía dispone de elementos o artefactos con los que es posible interactuar. | | | | ■ ● |
| | Los objetos están perfectamente identificados y contextualizados por las cartelas que los acompañan. | | | | ■ ● |
| | Los objetos pueden ofrecer información significativa, permitiendo proyectar sobre ellos análisis basados en inferencias causales. | | | | ■ ● |
| | Los objetos pueden ofrecer información significativa, permitiendo proyectar sobre ellos análisis diacrónicos centrados en el cambio y la continuidad | | | | ■ ● |
| Información textual y gráfica | Los paneles aportan información textual significativa, facilitando la contextualización histórica de los objetos/temas a los que se asocian. | | | | ■ ● |
| | Los textos de los paneles son fácilmente legibles (lenguaje apropiado, tipografía adecuada, extensión concreta pero suficiente, altura adecuada, etc.). | | | ■ | ● |
| | La información textual de los paneles realiza o permite realizar análisis diacrónicos o sincrónicos de determinados hechos o procesos históricos. | | | ● | ■ |

| | | | | | |
|--------------------------------------|---|--|---|---|-----|
| Información textual y gráfica | La información textual de los paneles explica o permite inferir las causas o consecuencias de determinados hechos o procesos históricos. | | | ● | ■ |
| | Se utilizan, en los paneles, recursos lingüísticos para provocar la activación cognitiva y emocional (planteamiento de preguntas, utilización de un tono cercano pero riguroso, vivencias humanas, etc.). | | ■ | | ● |
| | Se incluyen otros recursos que complementan la información textual, como imágenes, mapas, maquetas, etc. | | | | ■ ● |

(*) **1:** No se cumple en ningún caso. **2:** Se cumple en algunos casos. **3:** Se cumple en la mayoría de casos. **4:** Cumplimiento total.

- Valoración consensuada sobre el Museo del Ferrocarril.
- Valoración consensuada sobre el Museo de la Inmigración.

ANEXO II. Plantilla para el análisis de la intervención de los guías

| Categoría | Estándar | Grado de cumplimiento* | | | |
|---|---|------------------------|---|-----|-----|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Comunicación | • Utiliza un lenguaje inteligible y adaptado a la edad de los participantes. | | | | ■ ● |
| | • Realiza preguntas para estimular el diálogo y mantener la atención de los participantes. | | | ● | ■ |
| | • Trata de conectar, en lo posible, la explicación con el mundo de experiencias de los estudiantes. | | | ■ | ● |
| | • Incorpora las preguntas/aportaciones de los participantes a la explicación (retroalimentación del discurso). | | | | ■ ● |
| Rigor y dominio conceptual de los contenidos impartidos | • Explica con claridad los conceptos científicos o técnicos. | | | | ■ ● |
| | • Busca analogías o realiza comparaciones pasado-presente para facilitar la comprensión de hechos y procesos históricos. | | | ■ | ● |
| | • Explica con claridad y define las causas y consecuencias de un determinado hecho o proceso. | | | ● | ■ |
| Contenidos desarrollados | • Son adecuados en complejidad para el colectivo al que se dirigen. | | | ■ | ● |
| | • Guardan coherencia con los currículos escolares, permitiendo relacionar y dar continuidad a la visita con el trabajo en el aula. | | | ■ ● | |
| | • Son significativos, en tanto que hacen referencia a la historia del entorno (contexto local/regional) y a su interrelación con un contexto más general (nacional/global). | | | | ■ ● |
| Metodología | • Se apoya en los paneles y objetos para ilustrar la explicación. | | | ● | ■ |
| | • Se detiene en elementos significativos de la museografía para explicar hechos o procesos de especial relevancia. | | | | ■ ● |

| | | | | | |
|------------------------------|--|-----|---|---|-----|
| Metodología | • Ofrece la posibilidad de interactuar con elementos de la museografía. | | | | ■ ● |
| | • Explota adecuadamente el potencial afectivo (empático) de la museografía, relacionando explícitamente los objetos con la vida cotidiana de las personas. | | | ■ | ● |
| | • Emplea adecuadamente los recursos de que dispone el museo (objetos y paneles, audiovisuales, maquetas, recorridos exteriores, etc.). | | | | ■ ● |
| Evaluación | • Se evalúa la satisfacción de los docentes. | | | ● | ■ |
| | • Se evalúa la satisfacción de los estudiantes. | ■ ● | | | |
| | • Se evalúa el grado de comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes. | ● | ■ | | |
| Participación escolar | • Los estudiantes tienen un buen comportamiento y se muestran atentos a las explicaciones del guía. | | | | ■ ● |
| | • Formulan preguntas/dudas por iniciativa propia o exponen experiencias personales relacionadas con los temas tratados en el museo. | ■ | ● | | |
| | • Toman notas o utilizan materiales didácticos, ya sean los del museo u otros elaborados en el aula. | ■ | ● | | |
| | • Los docentes participan activamente, contribuyendo a relacionar la visita con el trabajo en el aula. | ■ | ● | | |

(*) **1:** No se cumple en ningún caso. **2:** Se cumple en algunos casos. **3:** Se cumple en la mayoría de casos. **4:** Cumplimiento total.

■ Valoración consensuada sobre el Museo del Ferrocarril.

● Valoración consensuada sobre el Museo de la Inmigración.