



Departamento de Ciencias de la Educación

Programa de Doctorado Interuniversitario en Equidad e Innovación en Educación

**La evaluación de la acción educativa en museos.
Estudio de casos en Galicia, Asturias y
Cantabria.**

Victoria Fernández Fernández

Oviedo, a 5 de Septiembre 2024



Departamento de Ciencias de la Educación

Programa de Doctorado Interuniversitario en Equidad e Innovación en Educación

**La evaluación de la acción educativa en museos.
Estudio de casos en Galicia, Asturias y
Cantabria.**

Victoria Fernández Fernández

Directores:

Dr. Roser Calaf Masachs

Dr. Miguel Ángel Suárez Suárez

Oviedo, a 5 de Septiembre 2024



RESUMEN DEL CONTENIDO DE TESIS DOCTORAL

1.- Título de la Tesis	
Español/Otro Idioma: La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.	Inglés: The evaluation of educational activities in museums. A case study in Galicia, Asturias, and Cantabria.
2.- Autor	
Nombre: Victoria Fernández Fernández	
Programa de Doctorado: Equidad e Innovación educativa	
Órgano responsable: Universidad de Oviedo	

RESUMEN (en español)

La presente Tesis Doctoral tiene por objetivo conocer la realidad de una serie de museos de la zona cantábrica y su relación con los centros educativos de Educación Infantil y Primaria que los visitan. El intento por comprender esta realidad educativa concreta supone la oportunidad de reflexionar entorno a la misma y plantear situaciones de mejora que puedan potenciar el vínculo entre ambas instituciones.

El estudio de la bibliografía existente y la observación de dicha realidad educativa ha permitido establecer los diferentes elementos y agentes que intervienen y/o potencian la relación museo-escuela. Por parte del museo se encuentran los departamentos educativos (DEAC), las educadoras y la página web. Mientras que, desde la escuela, se estudia el papel de los docentes y el alumnado durante las visitas guiadas.

Asimismo, la irrupción de la pandemia del COVID-19 y sus efectos en el contexto museístico y educativo supuso la necesidad de aportar un nuevo enfoque a la investigación. El desarrollo de las Redes Sociales durante este periodo y su aprovechamiento por parte de los museos hizo ineludible la incorporación de este elemento virtual a la investigación, poniendo el foco en el conocimiento de los cambios generados por dicha crisis sanitaria en las Redes Sociales de los museos de la muestra, su aprovechamiento y dificultades.

El diseño de la investigación sigue la metodología desarrollada en el Proyecto de I+D+i ECPEME: Evaluación Cualitativa de Programas Educativos en Museos Españoles. Para ello se han elaborado diferentes instrumentos para el análisis de cada uno de los elementos anteriormente mencionados. Por un lado, se han creado plantillas de observación para el registro de las visitas a los museos por los grupos escolares, así como la actividad en las redes sociales y las páginas web. De igual forma, se han generado diferentes guiones de entrevista para los docentes acompañantes de los grupos escolares, las educadoras de los museos y los responsables de los servicios educativos. Por último, toda la información obtenida y analizada a través de los diferentes instrumentos mencionados ha sido compartida y discutida con los responsables de los servicios educativos a fin de llevar a cabo una metaevaluación que aportase una síntesis y valoración de los resultados obtenidos.

Las conclusiones de la investigación ponen de manifiesto la existencia de propuestas y programas, presentes y futuros, que promueven una relación museo-escuela bidireccional y colaborativa. Sin embargo, es necesario resaltar el requerimiento de la reciprocidad y la asunción de responsabilidades en la misma. Asimismo, la investigación llevada a cabo también muestra la urgencia de una reflexión por parte de la escuela para el acercamiento al museo desde los preceptos antes señalados. Igualmente, esta relación y comunicación también está determinada por la casuística concreta de cada museo.

Por último, esta investigación no sólo da a conocer la situación de los museos analizados, sino



Universidad de Oviedo

que también recoge estrategias y herramientas de buenas prácticas que pueden suponer una mejora en la enseñanza y aprendizaje del patrimonio, sirviendo de ejemplo para escuelas y museos.

RESUMEN (en Inglés)

The aim of this Doctoral Thesis is to understand the reality of a series of museums in the Cantabrian region and their relationship with the Early Childhood and Primary Education centers that visit them. The attempt to comprehend this specific educational reality provides an opportunity to reflect on it and propose improvements that could strengthen the bond between both institutions.

The study of existing literature and the observation of this educational reality have allowed the identification of different elements and agents that influence and/or enhance the museum-school relationship. On the museum's side, these include the educational departments (DEAC), educators, and the website. On the school's side, the role of teachers and students during guided tours is examined.

Additionally, the outbreak of the COVID-19 pandemic and its effects on the museum and educational context necessitated a new approach to the research. The development of social media during this period and its use by museums made it essential to incorporate this virtual element into the research, focusing on understanding the changes brought about by the health crisis in the social media of the sampled museums, their utilization, and challenges.

The research design follows the methodology developed in the R&D project ECPME: Qualitative Evaluation of Educational Programs in Spanish Museums. Various tools were created to analyze each of the aforementioned elements. On the one hand, observation templates were developed to record school group visits to museums, as well as activity on social media and websites. Additionally, different interview guides were generated for the teachers accompanying school groups, museum educators, and those responsible for educational services. Finally, all the information obtained and analyzed through the various tools was shared and discussed with those responsible for educational services to conduct a meta-evaluation that provided a synthesis and assessment of the results obtained.

The research conclusions highlight the existence of current and future proposals and programs that promote a bidirectional and collaborative museum-school relationship. However, it is necessary to emphasize the need for reciprocity and the assumption of responsibilities in this relationship. The research also shows the urgency for schools to reflect on their approach to museums based on the aforementioned principles. Moreover, this relationship and communication are also influenced by the specific circumstances of each museum.

Finally, this research not only reveals the situation of the analyzed museums but also gathers strategies and tools of good practices that can enhance the teaching and learning of heritage, serving as an example for schools and museums.

**SR. PRESIDENTE DE LA COMISIÓN ACADÉMICA DEL PROGRAMA DE DOCTORADO
EN Equidad e Innovación en Educación**

A mi madre.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, a mis directores, Roser Calaf y Miguel Ángel Suárez, por haberme acogido y acompañado durante este camino, dándome la oportunidad de desarrollar este trabajo sin conocerme. A Sue Gutiérrez por estar presente en el proceso, siempre dispuesta a ayudar, dar soluciones y mucho ánimo cuando más falta ha hecho. A Mercedes Inda y José Luis San Fabián por la ayuda, consejo y, sobre todo, apoyo en el desarrollo de las tareas administrativas. Facilitar las cosas en los momentos más difíciles ha sido clave para poder llevar a buen puerto

A Cristina Maia por abrirme las puertas en la Universidad Politécnica de Oporto y darme la oportunidad de conocer otras formas de trabajo.

A Ana Estévez, Carme Campo, Encarna Lago, Ángeles Miguélez, Camino Balbín, Montserrat Rocés y Asunción Martínez, encargadas de los servicios educativos de los museos participantes por abrirme las puertas y facilitarme mucho las cosas en realización de todo este trabajo. Gracias por las innumerables entrevistas, reuniones y charlas. Me llevo un enorme aprendizaje de todas vosotras. Una parte muy importante de esta tesis es también vuestra.

A todas las educadoras que han participado en la investigación. Aquí no aparecen vuestros nombres para mantener el anonimato, pero vuestra contribución en esta investigación ha sido fundamental, y si algo espero es que este trabajo contribuya a la mejora de vuestras condiciones laborales. Sois una parte sustancial del museo y vuestro trabajo tiene que ser reconocido.

A todos los docentes que me atendieron y se mostraron dispuestos a responder a mis preguntas dentro del caos que supone una salida escolar.

A esos amigos que están en cualquier momento y, ya fuera respondiendo a dudas sobre metodologías innovadoras o legislación educativa, o haciéndome desconectar en los momentos más complicados.

A mis padres por empujarme siempre a perseguir mis sueños y apoyarme en todos y cada uno de ellos. Por los valores que me han transmitido siempre, la tenacidad y el esfuerzo. A mi hermana, que en la oscuridad nos dimos la mano más fuerte que nunca y salimos adelante.

A Samu por estar en todo momento y ante cualquier circunstancia. Por escuchar cualquier vorágine de ideas y sin decir nada, hacer que todo fuese más claro. Y, sobre todo, por apoyarme y acompañarme de forma incondicional.

A mi madre, porque haber llegado hasta aquí ha sido siempre mérito tuyo.

ÍNDICE

GUÍA PARA LA LECTURA	17
1. INTRODUCCIÓN.....	19
1.1. LA FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN.....	23
1.2. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	24
1.3. PRINCIPALES REFERENTES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA SOBRE PATRIMONIO	25
2. MARCO TEÓRICO.....	31
2.1. EL POTENCIAL EDUCATIVO DEL PATRIMONIO	33
2.2. LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO.....	35
2.2.1. LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO EN EL MUSEO: PROGRAMAS PARA ESCOLARES.....	37
2.2.2. ESCUELA: IMPORTANCIA DE LA RELACIÓN MUSEO-ESCUELA EN LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO ..	41
2.2.3. EL DIÁLOGO MUSEO-ESCUELA: SITUADO	45
2.3. LA COMUNICACIÓN DEL PATRIMONIO EN EL MUSEO	48
2.3.1. EVOLUCIÓN DEL MUSEO COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA.....	49
2.3.2. LAS EDUCADORAS DE MUSEOS	54
2.3.3. LA COMUNICACIÓN VIRTUAL DEL MUSEO: PÁGINAS WEB Y REDES SOCIALES (RRSS).....	58
2.3.4. LA PÁGINA WEB INSTITUCIONAL DE LOS MUSEOS	69
2.3.5. LAS REDES SOCIALES (RRSS) DE LOS MUSEOS.....	77
3. MARCO METODOLÓGICO.....	85
3.1. ORIGEN Y CIRCUNSTANCIA DE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	87
3.2. CONCRECIÓN METODOLÓGICA.....	89
3.2.1. SELECCIÓN DE LA MUESTRA.....	91
3.2.2. OBSERVACIÓN ACTIVIDADES ESCOLARES	94
3.2.3. DOCENTES.....	99
3.2.4. RESPONSABLES DE LOS DEPARTAMENTOS EDUCATIVOS.....	103
3.2.5. EDUCADORAS DE MUSEOS	106
3.2.6. META-EVALUACIÓN	110
3.2.7. PÁGINAS WEB	111
3.2.8. REDES SOCIALES (RRSS)	115
3.3. CRITERIOS DE RIGOR DE LA INVESTIGACIÓN	124
4. ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	127
4.1. OBSERVACIÓN DE LAS VISITAS Y ACTIVIDADES EN LOS MUSEOS DE LA MUESTRA.....	129
4.1.1. MUSEO DO POBO GALEGO.....	130
4.1.2. MUSEO PROVINCIAL DO MAR DE LUGO.....	156

4.1.3.	PARQUE DE LA PREHISTORIA DE TEVERGA.....	180
4.1.4.	MUSEO NICANOR PIÑOLEY MUSEO-CASA NATAL DE JOVELLANOS	200
4.1.5.	MUSEO DEL JURÁSICO ASTURIANO (MUJA)	233
4.1.6.	MUSEO Y CENTRO DE INVESTIGACIÓN DE ALTAMIRA	257
4.2.	LOS DOCENTES	283
4.2.1.	OBJETIVO DE LA VISITA	284
4.2.2.	RELACIÓN DE LA VISITA CON EL TRABAJO DE AULA	296
4.2.3.	ACTIVIDADES PREVIAS Y POSTERIORES A LA VISITA	299
4.2.4.	APROVECHAMIENTO DE LA WEB Y/O LAS RRSS.....	317
4.2.5.	INICIATIVA DE LA VISITA	322
4.2.6.	CONTACTO PREVIO CON EL MUSEO	324
4.3.	LAS RESPONSABLES DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS.....	333
4.3.1.	FORMACIÓN Y EXPERIENCIA	334
4.3.2.	POLÍTICA EDUCATIVA	336
4.3.3.	RELACIÓN MUSEO-ESCUELA	340
4.4.	LAS EDUCADORAS DE MUSEOS	343
4.4.1.	FORMACIÓN Y EXPERIENCIA	344
4.4.2.	SITUACIÓN LABORAL	354
4.4.3.	LA RELACIÓN MUSEO-ESCUELA: LA PERSPECTIVA DE LAS EDUCADORAS	373
4.5.	META-EVALUACIÓN.....	386
4.6.	LAS PÁGINAS WEB	395
4.6.1.	DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO.....	396
4.6.2.	COMUNICACIÓN DEL PATRIMONIO.....	411
4.6.3.	DIDÁCTICA E INTERACCIÓN	427
4.6.4.	ACCESIBILIDAD E INCLUSIÓN	439
4.7.	LAS REDES SOCIALES (RRSS)	446
4.7.1.	LOS CAMBIOS GENERADOS POR LA PANDEMIA	447
4.7.2.	PUBLICACIONES PARA EL PÚBLICO EN EDAD ESCOLAR	457
4.7.3.	ENTREVISTAS: EL FUTURO DE LOS PERFILES EN RRSS DE LOS MUSEOS.....	462
4.7.4.	UNA VISIÓN GENERAL DE LAS RRSS A PARTIR DE LOS RESULTADOS.....	472
5.	CONCLUSIONES	479
5.1.	LA PERSPECTIVA DE LA ESCUELA: LOS DOCENTES	482
5.2.	LA PERSPECTIVA DEL MUSEO: LOS DEPARTAMENTOS EDUCATIVOS	485
5.3.	LAS EDUCADORAS DE MUSEOS	487
5.4.	LA OBSERVACIÓN DE LAS ACTIVIDADES PARA ESCOLARES	493
5.5.	EL ENTORNO DIGITAL: LA WEB Y LAS RRSS	495
5.6.	EPÍLOGO	500
6.	BIBLIOGRAFÍA	503

Índice de imágenes

NOMBRE	PÁG.
Imagen 1. La enseñanza del patrimonio musealizado: mirar, escuchar, pensar y hablar. (Fuente: Suárez Suárez, 2017:93)	44
<i>Imagen 2. Actividades "Alguén che dixo canto duraba o teu lixo?" y "Viaxe o lombo dunha balea". (Elaboración propia)</i>	157
<i>Imagen 3. Horario y localización. Museo Provincial del Mar. (Web Red Museística Provincial de Lugo)</i>	397
<i>Imagen 4. Horario y localización. MUJA. (Web Museo del Jurásico Asturiano)</i>	397
<i>Imagen 5. Horario y tarifa. Museo Casa Natal de Jovellanos. (Web Ayuntamiento de Gijón)</i>	398
<i>Imagen 6. Tarifas y horarios. Museo do Pobo Galego. (Web Museo do Pobo Galego)</i>	398
<i>Imagen 7. Accesibilidad. Museo do Pobo Galego. (Web Museo do Pobo Galego)</i>	400
<i>Imagen 8. Información sobre la colección. Museo Nicanor Piñole. (Web Ayuntamiento de Gijón)</i>	401
<i>Imagen 9. Información sobre la exposición permanente. Museo Altamira. (Web Museo y Centro de Investigación de Altamira)</i>	402
<i>Imagen 10. Información sobre la colección. Museo do Pobo Galego. (Web Museo do Pobo Galego)</i>	403
<i>Imagen 11. Información sobre la historia del museo. Museo do Pobo Galego. (Web Museo do Pobo Galego)</i>	404
<i>Imagen 12. Historia del edificio. Museo Provincial del Mar. (Web Red Museística Provincial de Lugo)</i>	405
<i>Imagen 13. Visita virtual. Museo Provincial del Mar. (Web Red Museística Provincial de Lugo)</i>	406
<i>Imagen 14. Recorrido en vídeo. Parque de la Prehistoria de Teverga. (Web del Parque de la Prehistoria de Teverga)</i>	407
<i>Imagen 15. Acceso al catálogo en línea. Museo Nicanor Piñole. (Web Ayuntamiento de Gijón)</i>	408
<i>Imagen 16. Información sobre la exposición otras cuevas de Arte Rupestre. Museo Altamira. (Web Museo y Centro de Investigación de Altamira)</i>	409
<i>Imagen 17. Información sobre otros lugares de la Costa de los Dinosaurios. MUJA. (Web Museo del Jurásico Asturiano)</i>	409
<i>Imagen 18. Información sobre las exposiciones temporales. Museo Altamira. (Web Museo y Centro de Investigación de Altamira)</i>	410
<i>Imagen 19. Información sobre las visitas individuales MUJA. (Web Museo del Jurásico Asturiano)</i>	413
<i>Imagen 20. Información sobre las visitas en familia. Museo do Pobo Galego. (Web Museo del Museo do Pobo Galego)</i>	414

<i>Imagen 21. Agenda. Parque de la Prehistoria de Teverga. (Web del Parque de la Prehistoria de Teverga)</i>	415
<i>Imagen 22. Agenda. Museo do Pobo Galego. (Web Museo del Museo do Pobo Galego)</i>	416
<i>Imagen 13. Agenda. Museo Nicanor Piñole. (Web del Ayuntamiento de Gijón)</i>	416
<i>Imagen 24. Agenda. Museo Provincial del Mar. (Web de la Red Museística de Lugo)</i>	417
<i>Imagen 25. Noticias. MUJA. (Web Museo del Jurásico Asturiano)</i>	418
<i>Imagen 26. Guión para visita autónoma. Museo Altamira. (Web Museo y Centro de Investigación de Altamira)</i>	420
<i>Imagen 27. Recursos y materiales para docentes. Museo do Pobo Galego. (Web Museo del Museo do Pobo Galego)</i>	421
<i>Imagen 28. Información taller. Museo Altamira. (Web Museo y Centro de Investigación de Altamira)</i>	422
<i>Imagen 29. Contacto para preparar la visita. Museo Altamira. (Web Museo y Centro de Investigación de Altamira)</i>	424
<i>Imagen 30. Actividades a medida. MUJA. (Web Museo del Jurásico Asturiano)</i>	425
<i>Imagen 31. Opciones de actividades para completar la visita al museo. MUJA. (Web Museo del Jurásico Asturiano)</i>	426
<i>Imagen 32. Un día con Jovellanos. Museo Casa Natal de Jovellanos. (Web Ayuntamiento de Gijón)</i>	427
<i>Imagen 33. Ejemplo de recurso. Museo Provincial del Mar. (Web de la Red Museística de Lugo)</i>	430
<i>Imagen 34. Ejemplo de recurso. Museo Altamira. (Web Museo y Centro de Investigación de Altamira)</i>	431
<i>Imagen 35. Enlace al Proyecto Educativo. Museo do Pobo Galego. (Web Museo del Museo do Pobo Galego)</i>	432
<i>Imagen 36. Página de uno de los documentos descargables. Museo do Pobo Galego. (Web Museo del Museo do Pobo Galego)</i>	433
<i>Imagen 37. Información sobre la maleta didáctica y una de las fichas explicativas descargable. Parque de la Prehistoria de Teverga. (Web del Parque de la Prehistoria de Teverga)</i>	434
<i>Imagen 38. Pasapalabra Jurásico. MUJA. (Web Museo del Jurásico Asturiano)</i>	434
<i>Imagen 39. Escape Room online. Museo Altamira. (Web Museo y Centro de Investigación de Altamira)</i>	435
<i>Imagen 40. Opciones de acercamiento interactivo al patrimonio de Altamira. Museo Altamira. (Web Museo y Centro de Investigación de Altamira)</i>	436
<i>Imagen 41. Propuesta de actividad interactiva. Museo Provincial del Mar. (Web Red Museística Provincial de Lugo)</i>	437
<i>Imagen 42. Cronología de la Cueva de Altamira en relación con la accesibilidad al contenido. Museo Altamira. (Web Museo y Centro de Investigación de Altamira)</i>	441

<i>Imagen 43. Ejemplo de lectura fácil. MUJA. (Web Museo del Jurásico Asturiano)</i>	442
<i>Imagen 44. Menú configuración tipografía. Museo Provincial del Mar. (Web Red Museística Provincial de Lugo)</i>	443
<i>Imagen 45. Composición del texto. Museo Altamira. (Web Museo y Centro de Investigación de Altamira)</i>	444
<i>Imagen 46. Opción cambio idiomas web. Parque de la Prehistoria de Teverga. (Web del Parque de la Prehistoria de Teverga)</i>	445

Índice de figuras

NOMBRE	PÁG.
Figura 1. Funciones y competencias de las educadoras de museos. (Elaboración propia)	57
<i>Figura 2. Funciones de las páginas web institucionales de los museos. (Elaboración propia)</i>	70
<i>Figura 3. Características de la función de difusión de las páginas web de los museos. (Elaboración propia)</i>	71
<i>Figura 4. Características de la función de comunicación de las páginas web de los museos. (Elaboración propia)</i>	72
<i>Figura 5. Características de la función de comunicación de las páginas web de los museos. (Elaboración propia)</i>	73
<i>Figura 6. Características de la función didáctica de las páginas web de los museos. (Elaboración propia)</i>	75
<i>Figura 7. Características de la función interactiva de las páginas web de los museos. (Elaboración propia)</i>	77
<i>Figura 8. La promoción de la interacción en RRSS. (Elaboración propia)</i>	82
<i>Figura 9. Elementos que intervienen en la relación museo-escuela. (Elaboración Propia)</i>	90
<i>Figura 10. Muestra de museos participantes en la investigación. (Elaboración propia)</i>	91
<i>Figura 11. Esquema de entrevistas cortas semiestructuradas realizadas a los docentes acompañantes tras las visitas a los museos. (Elaboración propia)</i>	100
<i>Figura 32. Guion para las entrevistas semiestructuradas a las personas encargadas de los departamentos educativos de los museos de la muestra. (Elaboración propia)</i>	104
<i>Figura 13. Cuestiones que influyen en la calidad educativa de las actuaciones de las educadoras de museos. (Elaboración propia)</i>	107
<i>Figura 14. Guion para la entrevista semiestructurada a las educadoras de los museos de la muestra. (Elaboración propia)</i>	109
<i>Figura 15. Muestra de museos y presencia en RRSS. (Elaboración Propia)</i>	116
<i>Figura 16. Periodos de recogidas de datos en RRSS. (Elaboración Propia)</i>	121
<i>Figura 17. Esquema de entrevistas semiestructuradas sobre las RRSS. (Elaboración Propia)</i>	123
<i>Figura 18. Esquema de instrumentos metodológicos utilizados en la investigación. (Elaboración propia)</i>	125
<i>Figura 19. Comunicación e interacción a partir de la observación de las actividades en el Museo do Pobo Galego. (Elaboración propia)</i>	134
<i>Figura 20. Metodología aplicada en las actividades observadas en el Museo do Pobo Galego. (Elaboración propia)</i>	141

<i>Figura 21. Aprovechamiento de los recursos y la museografía a partir de la observación de las actividades en el Museo do Pobo Galego. (Elaboración Propia)</i>	144
<i>Figura 22. Exposición de los contenidos a partir de la observación de las actividades en el Museo do Pobo Galego (Elaboración Propia)</i>	149
<i>Figura 23. Participación del profesorado a partir de las intervenciones observadas durante las actividades en el Museo do Pobo Galego. (Elaboración Propia)</i>	151
<i>Figura 24. Participación del alumnado a partir de las intervenciones observadas durante las actividades en el Museo do Pobo Galego. (Elaboración Propia)</i>	155
<i>Figura 25. Comunicación e interacción a partir de la observación de las actividades en el Museo do Mar. (Elaboración propia)</i>	162
<i>Figura 26. Metodología a partir de la observación de las actividades en el Museo do Mar. (Elaboración propia)</i>	168
<i>Figura 27. Aprovechamiento de los recursos y la museografía a partir de la observación de las actividades en el Museo do Mar. (Elaboración propia)</i>	170
<i>Figura 28. Contenidos a partir de la observación de las actividades en el Museo do Mar. (Elaboración Propia)</i>	173
<i>Figura 29. Participación del profesorado a partir de la observación de las actividades en el Museo do Mar. (Elaboración propia)</i>	176
<i>Figura 30. Participación del alumnado a partir de la observación de las actividades en el Museo do Mar. (Elaboración Propia)</i>	179
<i>Figura 31. Comunicación e interacción a partir de la observación de las actividades en el Parque de la Prehistoria de Teverga. (Elaboración propia)</i>	184
<i>Figura 32. Metodología a partir de la observación de las actividades en el Parque de la Prehistoria de Teverga. (Elaboración propia)</i>	191
<i>Figura 33. Aprovechamiento de los recursos y la museografía a partir de la observación de las actividades en el Parque de la Prehistoria de Teverga. (Elaboración propia)</i>	192
<i>Figura 34. Contenidos a partir de la observación de las actividades en el Parque de la Prehistoria de Teverga. (Elaboración propia)</i>	194
<i>Figura 35. Participación del profesorado a partir de la observación de las actividades en el Parque de la Prehistoria de Teverga. (Elaboración propia)</i>	197
<i>Figura 36. Participación del alumnado a partir de la observación de las actividades en el Parque de la Prehistoria de Teverga. (Elaboración propia)</i>	199
<i>Figura 37. Comunicación e interacción a partir de la observación de las actividades en el Museo Nicanor Piñole y Casa Natal de Jovellanos. (Elaboración propia)</i>	206
<i>Figura 38. Estructura de las actividades en el Museo Nicanor Piñole y Casa Natal de Jovellanos. (Elaboración propia)</i>	208
<i>Figura 39. Objetivos de las actividades a partir de la observación de las mismas en el Museo Nicanor Piñole y Casa Natal de Jovellanos. (Elaboración propia)</i>	209

<i>Figura 40. Metodología a partir de la observación de las actividades en el Museo Nicanor Piñole y Casa Natal de Jovellanos. (Elaboración propia)</i>	219
<i>Figura 41. Aprovechamiento de recursos a partir de la observación de las actividades en el Museo Nicanor Piñole y Casa Natal de Jovellanos. (Elaboración propia)</i>	220
<i>Figura 42. Adecuación y adaptación de los contenidos a partir de la observación de las actividades en el Museo Nicanor Piñole y Casa Natal de Jovellanos. (Elaboración propia)</i>	225
<i>Figura 43. Participación del profesorado a partir de la observación de las actividades en el Museo Nicanor Piñole y Casa Natal de Jovellanos. (Elaboración propia)</i>	229
<i>Figura 44. Participación del alumnado a partir de la observación de las actividades en el Museo Nicanor Piñole y Casa Natal de Jovellanos. (Elaboración propia)</i>	232
<i>Figura 45. Comunicación e interacción a partir de la observación de las actividades en el MUJA. (Elaboración propia)</i>	237
<i>Figura 46. Comunicación e interacción a partir de la observación de las actividades en el MUJA. (Elaboración propia)</i>	243
<i>Figura 47. Aprovechamiento de los recursos y la museografía a partir de la observación de las actividades en el MUJA. (Elaboración propia)</i>	246
<i>Figura 48. Contenidos a partir de la observación de las actividades en el MUJA. (Elaboración propia)</i>	250
<i>Figura 49. Participación docente a partir de la observación de las actividades en el MUJA. (Elaboración propia)</i>	254
<i>Figura 50. Participación alumnado a partir de la observación de las actividades en el MUJA. (Elaboración propia)</i>	256
<i>Figura 51. Comunicación e interacción a partir de la observación de las actividades en el Museo Altamira. (Elaboración propia)</i>	263
<i>Figura 52. Metodología a partir de la observación de las actividades en el Museo Altamira. (Elaboración propia)</i>	270
<i>Figura 53. Aprovechamiento de los recursos y la museografía a partir de la observación de las actividades en el Museo Altamira. (Elaboración propia)</i>	274
<i>Figura 54. Contenidos a partir de la observación de las actividades en el Museo Altamira. (Elaboración propia)</i>	277
<i>Figura 55. Intervención de los docentes a partir de la observación de las actividades en el Museo Altamira. (Elaboración propia)</i>	279
<i>Figura 56. Intervención del alumnado a partir de la observación de las actividades en el Museo Altamira. (Elaboración propia)</i>	281
<i>Figura 57. Necesidad de implicación en la comunicación museo escuela y su influencia en la calidad educativa. (Elaboración propia)</i>	385
<i>Figura 58. Calidad del servicio educativo: la perspectiva del DEAC. (Elaboración propia)</i>	486

<i>Figura 59. Reconocimiento del trabajo de las educadoras: influencia en la calidad de los servicios educativos. (Elaboración propia)</i>	492
<i>Figura 60. El acercamiento al usuario desde la página web. (Elaboración propia)</i>	497

Índice de tablas

NOMBRE	PÁG.
<i>Tabla 1. Herramienta para la observación de las visitas a los museos. (Elaboración Propia)</i>	98
<i>Tabla 2. Categorías para el análisis de las entrevistas a los docentes acompañantes durante las visitas escolares. (Elaboración propia)</i>	103
<i>Tabla 3. Plantilla de observación Páginas Web. (Elaboración Propia)</i>	114
<i>Tabla 4. Plantilla de observación de las RRSS. (Elaboración Propia)</i>	121
<i>Tabla 5. Plantilla de observación de las RRSS - publico escolar. (Elaboración Propia)</i>	122

Índice de gráficos

NOMBRE	PÁG.
<i>Gráfico 1. Objetivos planteados por los docentes para la visita al museo. (Elaboración propia)</i>	284
<i>Gráfico 2. Desglose por museos del objetivo “Relacionarse con el entorno cercano”. (Elaboración propia)</i>	287
<i>Gráfico 3. Desglose por museos del objetivo “Acercar el patrimonio/arte/cultura”. (Elaboración propia)</i>	289
<i>Gráfico 4. Desglose por museos del objetivo “desarrollar objetivos/contenidos curriculares”. (Elaboración propia)</i>	291
<i>Gráfico 5. Relación de la visita con el trabajo de aula. (Elaboración propia)</i>	296
<i>Gráfico 6. Actividades previas a la vista cuando no existe una propuesta educativa. (Elaboración propia)</i>	299
<i>Gráfico 7. Actividades posteriores a la vista cuando no existe una propuesta educativa. (Elaboración propia)</i>	301
<i>Gráfico 8. Actividades previas a la vista cuando existe una propuesta educativa. (Elaboración propia)</i>	303
<i>Gráfico 9. Actividades previas a la visita (Educación Primaria)</i>	306
<i>Gráfico 10. Actividades previas a la visita (Educación Infantil)</i>	306
<i>Gráfico 11. Actividades posteriores a la vista cuando existe una propuesta educativa. (Elaboración propia)</i>	310
<i>Gráfico 12. Actividades posteriores a la visita (Educación Primaria)</i>	311
<i>Gráfico 13. Actividades posteriores a la visita (Educación Infantil)</i>	312
<i>Gráfico 14. Uso de la página web institucional o las RRSS del museo por los docentes. (Elaboración propia)</i>	317
<i>Gráfico 15. Aprovechamiento de la página web del museo o sus RRSS por parte de los docentes. (Elaboración propia)</i>	319
<i>Gráfico 16. Respuestas sobre la iniciativa de la visita al museo. (Elaboración propia)</i>	322
<i>Gráfico 17. Finalidad del contacto previo con el museo. (Elaboración propia)</i>	324
<i>Gráfico 18. Medios a través de los cuales los docentes contactan con el museo. (Elaboración propia)</i>	327
<i>Gráfico 19. Medio para el contacto previo por museo a través de los cuales los docentes contactan con las instituciones museísticas. (Elaboración propia)</i>	329
<i>Gráfico 20. Años de experiencia de las educadoras. (Elaboración propia)</i>	350
<i>Gráfico 21. Publicaciones totales de los museos de la muestra en RRSS. (Elaboración propia)</i>	447
<i>Gráfico 22. Publicaciones totales en Facebook por categorías. (Elaboración propia)</i>	448
<i>Gráfico 23. Publicaciones totales en Facebook desglosadas en base a los descriptores. (Elaboración propia)</i>	450

<i>Gráfico 24. Publicaciones totales en Twitter por categorías. (Elaboración propia)</i>	451
<i>Gráfico 25. Publicaciones totales en Twitter desglosadas en base a los descriptores. (Elaboración propia)</i>	453
<i>Gráfico 26. Publicaciones totales en Instagram por categorías. (Elaboración propia)</i>	454
<i>Gráfico 27. Publicaciones totales en Instagram desglosadas en base a los descriptores. (Elaboración propia)</i>	456
<i>Gráfico 28. Valores medios totales por número de museos. (Elaboración propia)</i>	457
<i>Gráfico 29. Publicaciones en Facebook por periodo analizado. (Elaboración propia)</i>	458
<i>Gráfico 30. Publicaciones en Twitter por periodo analizado. (Elaboración propia)</i>	459
<i>Gráfico 31. Publicaciones en Instagram por periodo analizado. (Elaboración propia)</i>	460

GUÍA PARA LA LECTURA

En las siguientes líneas se exponen una serie de cuestiones con la intención de facilitar la lectura y comprensión del texto.

I. Elementos insertados en el texto

La nomenclatura utilizada para todos aquellos elementos insertados en el texto se ha categorizado de la siguiente forma:

- **Imágenes:** hace referencia a las fotografías o capturas de pantalla sobre materiales o contenidos de los museos.
- **Gráficos:** responden a una representación de datos a través de recursos visuales.
- **Tablas:** expresan por su formato un instrumento que recoge categorías y descriptores de observación.
- **Figuras:** suponen un resumen expresado como un mapa o cuadro conceptual.

II. Transcripciones y sus referencias

La presente investigación, por su carácter cualitativo, cuenta con fragmentos de las transcripciones realizadas a partir de las entrevistas y observaciones llevadas a cabo. La inclusión de las mismas en el cuerpo del texto tiene por objetivo una mejor comprensión de las ideas expuestas. Al mismo tiempo, con la intención de garantizar el anonimato de los participantes se ha codificado cada una de estas transcripciones usando la siguiente nomenclatura:

- **Transcripción de las notas de campo:** Las primeras letras que componen el código hacen referencia al museo en el que fueron tomadas las notas, seguido por dos cifras que expresan la visita a la que se vincula. (EJEMPLO: PGAL07, hace referencia a la visita número 07 al Museo do Pobo Galego)
- **Transcripción de entrevistas a docentes:** La nomenclatura de este código se compone siguiendo el mismo sistema que las transcripciones de las notas de campo, pero incluyendo “-D” como sufijo del código. (EJEMPLO: MA02-D, hace referencia a la entrevista realizada al docente acompañante de la visita 02 al Museo de Altamira)

- Transcripción de las entrevistas a educadoras de museos y referencias a éstas en las notas de campo: Las educadoras entrevistadas, así como aquellas que participaron en las visitas y actividades observadas fueron registradas por medio de un código con el fin de mantener su anonimato. Este código se compone de las letras "EDU" seguidas de dos cifras. (EJEMPLO: EDU05, hace referencia a la educadora registrada con el número 05)
- Transcripción de las entrevistas a las responsables de los departamentos educativos en referencia a las redes sociales: La codificación de estas entrevistas consta de dos partes. La primera de ellas hace referencia al museo al que pertenece la persona entrevistada y se realiza por medio de la letra "M" seguida de una cifra. La segunda parte representa la entrevista concreta de la que se extrae el fragmento, a través de la letra "E" y una cifra. (EJEMPLO: M4E3, hace referencia a la tercera entrevista realizada al M4 en relación a las RRSS)

1. INTRODUCCIÓN

1.	INTRODUCCIÓN.....	19
1.1.	LA FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN.....	23
1.2.	EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	24
1.3.	PRINCIPALES REFERENTES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA SOBRE PATRIMONIO	25

La presente investigación parte del interés propio por el patrimonio y los museos en los que éste se alberga y su acercamiento al público, principalmente los escolares. El público infantil de los museos son los visitantes del futuro, pero, además, su interés, valoración y conocimiento del patrimonio, es y será decisivo para su conservación y cuidado. Por tanto, la forma en la que se acerca y enseña el patrimonio a los escolares determinará en gran medida su vínculo con el mismo y, por tanto, las sociedades futuras.

El interés personal por esta cuestión se relaciona de forma directa con mi formación previa: Grado en Magisterio en Educación Infantil y Máster en Estudios Avanzados en Bibliotecas, Museos y Archivos (especialidad en Museos). Dicha formación, junto al interés personal desde la infancia por los museos, me impulsaron al tratamiento de la Didáctica del Patrimonio en los proyectos fin de grado y máster, principalmente éste último centrado en el diseño de una nueva propuesta didáctica para el Museo Histórico y Arqueológico de A Coruña¹. Asimismo, la realización de unas prácticas formativas en el Museo de Historia Natural da SGHN, así como el disfrute de una beca de colaboración en el Museo de la Construcción Naval de la Fundación Exponav, ambos ubicados en Ferrol, contribuyeron a profundizar en mi interés por la enseñanza en los museos.

Todo este proceso, junto a la lectura de las diferentes investigaciones publicadas por los directores de esta tesis doctoral, Roser Calaf y Miguel Ángel Suárez, sentaron las bases e infundieron la motivación necesaria para la realización de la investigación que aquí se presenta.

El potencial educativo del patrimonio, así como de las visitas a museos y espacios patrimoniales ha sido ya estudiada y confirmada en múltiples ocasiones. Por ello, docentes acuden a los museos con grupos de alumnos para desarrollar los programas ofertados por estas instituciones museísticas, así como preparando o continuando en el aula con los aprendizajes desarrollados en las mismas a través de información y/o materiales facilitados por los gabinetes pedagógicos y DEAC (Antúnez del Cerro et al., 2011).

¹ Fernández Fernández, V. (2017). *Museo Arqueológico e Histórico de La Coruña: una nueva propuesta didáctica*. (Trabajo Fin de Máster. Dir: Juan Luis Montero Fenollós). Universidade da Coruña, Ferrol.

Sin embargo, a pesar del reconocido y consciente potencial educativo del patrimonio, sigue existiendo distancia entre los museos y las escuelas, puesto que el diálogo y la cooperación entre ellos aún se encuentra en una fase inicial; reduciéndose su relación, en la mayoría de los casos, a la visita al museo para la transmisión de conocimientos referentes al patrimonio (Suárez Suárez et al., 2014a). Por ello, queda latente la necesidad de continuar investigando y asumir nuevos retos, con la intención de encontrar puntos de encuentro y nexos que faciliten dicha comunicación colaborativa.

Aunque, el interés de los centros educativos por las instituciones museísticas es evidenciado a través de la incorporación de las visitas a éstos en su programación, y en el caso de los museos, a través de la propuesta de actividades y proyectos en los que las escuelas puedan participar; es necesario que éstas se desarrollen a partir del diálogo y la cooperación, logrando así un acercamiento centrado en la calidad de la enseñanza (Prego Axpe y Muñoz Martínez, 2006:170). En este sentido, tal y como señala Sué Gutiérrez Berciano (2013), los museos se han convertido en contextos educativos importantes para lograr el cambio social, siendo fundamental el diálogo con las instituciones educativas para llevar a cabo una actuación pedagógica de calidad.

Profundizando en las instituciones museísticas, la investigación de la educación en museos supone un entorno adecuado para analizar dichas prácticas, fomentando una mejora de la calidad educativa, así como el interés y el valor educativo que se le da al patrimonio. (Gómez Redondo et al., 2016; Suárez Suárez et al., 2012).

El método más adecuado para promover la mejora educativa en los museos será la evaluación y análisis de sus propuestas didácticas. Tradicionalmente, las evaluaciones a museos llevadas a cabo en nuestro país fueron los estudios de público, en los cuales los datos aportados por los visitantes fueron destinados a realizar mejoras en la museografía o las exposiciones; sin embargo, la puesta en marcha de éstos también ha logrado diferentes avances, como el desarrollo de los programas educativos de los museos (Álvarez Rodríguez, 2012). Por tanto y a pesar de los logros obtenidos, este tipo de evaluación no es la ideal para conseguir mejoras a nivel educativo. Así, al igual que el museo y sus finalidades han evolucionado, pasando de ser un espacio de estudio, conservación y gozo principalmente estético, para ser además un lugar didáctico, ha sido necesario un cambio en la evaluación de esta institución (Calaf Masachs et al., 2015).

1.1. La finalidad de la investigación

A partir de las cuestiones anteriores se plantea la investigación aquí expuesta. La intención de esta investigación se centra en conocer el estado de la relación museo-escuela desde una perspectiva cualitativa. Teniendo presente esta premisa metodológica que pretende continuar la estela del proyecto ECPEME (Calaf Masachs et al., 2015), la investigación se focaliza en conocer la realidad de dicha relación en una muestra concreta e intencional de museos. En este caso ubicados en región cantábrica (Galicia, Asturias y Cantabria) y respondiendo a los criterios de variedad patrimonial y diversidad en relación a la gestión y tamaño de los mismos.

Al mismo tiempo, tras el estudio y profundización de los referentes teóricos en los que se enmarca esta tesis, se situaron las visitas y actividades desarrolladas dentro de los programas educativos de los museos un contexto adecuado para conocer esa relación a través de la observación. Así como, la posterior profundización en la misma a través del contacto directo con los sujetos y herramientas que intervienen en dicha relación, como son los docentes, las personas responsables de los servicios educativos, las educadoras de los museos y la comunicación digital.

Por tanto, el planteamiento de esta investigación tiene el objetivo de conocer la realidad de la relación entre los museos de la muestra y las escuelas, a través del análisis de las prácticas educativas llevadas a cabo en los mismos destinadas a las Etapas de Educación Infantil y Primaria, y los elementos y sujetos que intervienen en dicha relación. Es necesario comprender esta propuesta como un intento por entender la realidad educativa para poder reflexionar sobre ésta y buscar soluciones a los problemas encontrados (Calaf Masachs et al., 2014). El análisis de todos los datos recogidos durante la investigación servirá para crear un mapa de la situación actual y detectar los aspectos positivos con la intención de promoverlos, mejorando así la calidad de la educación y potenciando el diálogo entre estas instituciones. La intención no es la de buscar los posibles errores o puntos débiles, sino crear un sistema para mejorar y potenciar el vínculo entre ambas instituciones y, por consiguiente, la enseñanza del patrimonio.

Por último, es fundamental hacer referencia a la pandemia del COVID-19 como un punto de inflexión en la misma. El confinamiento y los posteriores cambios en las instituciones museísticas y educativas, junto a la incertidumbre generalizada, supuso un giro para la

investigación. El confinamiento promovió un cambio en la gestión y uso de las redes sociales por parte de los museos, haciendo de éstas un medio para seguir en contacto con su público. Así, la debilidad para la investigación generada a partir del confinamiento y las siguientes restricciones que impedían las visitas escolares a las instituciones museísticas, fue aprovechada como una oportunidad tras percibir el impulso de las redes sociales y los entornos digitales como herramientas para la comunicación del museo; marcando de esta forma la dirección de la investigación.

1.2. El diseño de la investigación

El marco teórico de esta tesis supuso, como se ha comentado anteriormente, un elemento a partir del cual centrar la finalidad de la misma, así como profundizar en el conocimiento del área y de los referentes en investigación educativa sobre patrimonio. Al mismo tiempo, el estudio de estas investigaciones previas no ha sentado únicamente las bases teóricas de la investigación, sino que ha estado presente en la creación de los instrumentos para la recogida de datos, así como en el análisis de los mismos. Por tanto, la creación de los instrumentos se ha ido desarrollando a lo largo de todo el proceso de tesis.

Igualmente, los cambios generados por la pandemia del COVID-19 y la promoción de la comunicación virtual a través de los perfiles en las redes sociales de los museos, impulsaron la continuidad de las tareas de investigación y estudio, incorporando a la tesis referentes teóricos vinculados con dicha comunicación virtual actualizados.

La creación del marco metodológico supuso el asentamiento del diseño de la investigación. El proyecto ECPEME, del que ambos directores fueron partícipes, establece los cimientos a partir de los que esta tesis doctoral se construye, así como los resultados de la tesis doctoral de Miguel Ángel Suárez Suárez (2017), plantean la necesidad de continuar con la labor de conocer la realidad en la relación museo-escuela; dando lugar a la finalidad de esta investigación.

Este apartado, al igual que ocurre con el marco teórico, se fue construyendo a medida que el propio proceso de investigación marcaba las diferentes direcciones a tomar; teniendo siempre clara la meta de la misma. De esta manera, el giro generado a partir del confinamiento y la pandemia del COVID-19 hicieron necesario el planteamiento de nuevos objetivos y, por tanto, la inclusión de nuevos enfoques a nivel metodológico a partir de los

cuales poder analizar la comunicación digital del museo y los cambios generados a partir de este momento, así como las perspectivas de futuro.

El análisis de los datos supone el apartado más amplio de esta investigación. En éste se pretende dar respuesta a los diferentes objetivos planteados para la misma a través del análisis y la reflexión en torno a los mismos. Para esta tarea, y teniendo presente que se desarrolla desde una perspectiva cualitativa, se han incluido fragmentos de situaciones recogidas en los diarios de campo, así como de las entrevistas realizadas. Esta información no sólo permite comprender y profundizar en el análisis realizado, sino que proporciona a este apartado un importante enriquecimiento.

Así mismo, cabe destacar que en este apartado se pueden observar dos partes diferenciadas que se corresponden al giro que la pandemia del COVID-19 supuso para esta investigación. Por un lado, la primera de ellas hace referencia al análisis de los datos obtenidos a partir de la observación de las actividades presenciales para escolares en los museos, las entrevistas a docentes, responsables de los servicios educativos y educadoras, y la metaevaluación del proceso. Por el otro lado, se encuentra la parte referente al análisis del entorno digital: las páginas web y las redes sociales.

Por último, las conclusiones pretenden ser una síntesis del análisis de los datos, además de aportar una visión reflexiva y en la que se trata de poner en relación toda la información tratada en esta tesis doctoral.

1.3. Principales referentes de la investigación educativa sobre patrimonio

El ámbito de estudio de esta investigación se centra en el desarrollo del proceso de enseñanza del patrimonio de los escolares en las instituciones museísticas y su relación con la escuela. El estudio de las investigaciones que preceden a ésta concreta el propósito principal de desvelar la realidad del diálogo museo-escuela y cómo los diferentes factores que intervienen en el mismo lo pueden potenciar, logrando que la experiencia del contacto con el patrimonio de los escolares sea una práctica de aprendizaje sobre el patrimonio y con el mismo.

Son varias y diversas las investigaciones existentes relacionadas con la enseñanza del patrimonio en España, situándonos como el primer país en producción científica (Fontal y Ibáñez-Etxeberria, 2017). Lo que demuestra, no sólo el interés de los diferentes centros de investigación en este tema, sino también la necesidad de continuar avanzando y adaptando la investigación a los nuevos escenarios y factores que afectan a este proceso.

Así, se pretende realizar un recorrido por las diferentes instituciones centradas en la investigación en esta área tratando de incorporar las investigaciones recientes con la intención de aportar una visión más actual del área de estudio. Aunque teniendo en cuenta que la intención no es la de recoger la totalidad de la producción científica, sino acercarse a las que se adecúan a esta investigación y tratan estos asuntos.

Desde la Universidad de Huelva se vienen realizando diversas investigaciones y tesis doctorales que han supuesto una base teórica en el desarrollo y realización de este trabajo. Destaca la producción desarrollada desde el taller EDIPATRI (Educación e Interpretación del Patrimonio), cuyas investigaciones están marcadas por la perspectiva interdisciplinar para el tratamiento del patrimonio desde la Didáctica de las Ciencias Sociales y las Experimentales.

Una de las líneas de investigación tratadas desde esta universidad pone el foco en descubrir las dificultades para tratar el patrimonio en el aula (Cuenca López y Domínguez Domínguez, 2002; Cuenca López y Estepa Giménez, 2003; Estepa Giménez, 2001). Al mismo tiempo, se han desarrollado diferentes tesis doctorales (Ferrerías-Listán, 2015; López Cruz, 2014; Morón Monge, 2016; Morón-Monge, 2015) centradas en el análisis de las concepciones sobre el patrimonio transmitidas por los currículos, docentes y libros de texto.

La tesis doctoral de José María Cuenca (2012a) supuso la proyección de la línea de investigación desarrollada por esta universidad, centrada en el tratamiento del patrimonio desde una concepción del mismo como una realidad holística y simbólico-identitaria. Planteando la necesidad de conocer la relación patrimonio-identidad transmitida a partir del concepto de patrimonio y la comunicación del mismo. De esta forma, la culminación de esta línea de investigación se llevó a cabo a partir de la incorporación del análisis de las concepciones de los gestores del patrimonio (Cuenca López y Domínguez Domínguez, 2005; Estepa Giménez et al., 2005; Estepa Giménez y Cuenca López, 2006; López Cruz y Cuenca López, 2011; Martín Cáceres y Cuenca López, 2011)

La relación museo-escuela es otra de las líneas de investigación desarrolladas por esta universidad, subrayando la necesidad de reforzar el vínculo y la comunicación entre ambas instituciones (Domínguez Domínguez et al., 1999; Estepa Giménez, 2012; Estepa Giménez et al., 2001). En este sentido, destaca la tesis de Myriam Martín (2012) en la que, a través de la investigación cualitativa, ha revelado las perspectivas y visiones de todas las personas que participan en el museo, consolidando esta línea de investigación y sirviendo de referencia para su posterior desarrollo. Así, entre las investigaciones más recientes de esta área se encuentra la de Trabajo Rite (2020), donde se estudia la relación museo-escuela y sus efectos en el alumnado de la ESO, a partir de una propuesta de educación patrimonial en ciencias sociales.

Por último, el tratamiento de los patrimonios controversiales en las diferentes etapas educativas se ha desarrollado desde diferentes investigaciones. Arroyo Mora y Cuenca López (2021), a través del estudio desde una perspectiva didáctica de la Exposición Permanente de Arqueología del Museo de Huelva, han destacado el potencial educativo de la exposición para la enseñanza de dichos patrimonios en la etapa educativa de Educación Infantil y diseñado una serie de propuestas didácticas para su tratamiento con dicha etapa.

Al mismo tiempo, Estepa Giménez y Delgado Algarra (2021) centran su investigación en el diseño y desarrollo de una propuesta para la formación docente para la enseñanza de estos patrimonios controversiales, que concluye con la reflexión sobre el potencial de los mismos para la promoción de una enseñanza crítica y reflexiva.

La universidad de Barcelona también cuenta con un importante recorrido de investigaciones en lo referente a la educación y el patrimonio en diversos contextos y realidades relacionadas con éste. Desde el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales se vienen publicando diversos trabajos cuyo foco es la enseñanza del patrimonio para el público general y escolar.

Así, se ha consolidado una importante línea de investigación relacionada con la museografía didáctica (Hernández Cardona y Santacana Mestre, 2006; Llonch Molina y Santacana Mestre, 2011; Santacana Mestre y Serrat Antolí, 2005)

El creciente desarrollo de las Nuevas Tecnologías ha dado lugar también a la incorporación de las mismas a través de intervenciones con intención de mejorar las instituciones museísticas y la enseñanza del patrimonio que se desarrolla en las mismas. En

este sentido, se puede mencionar la tesis de Myriam González-Sanz (2022) en la que, tras la adaptación que el Museo Picasso de Barcelona ha hecho de la metodología *Visual Thinking*, ha llevado a cabo un análisis de las percepciones de educadoras y el Servicio Educativo del museo, así como los docentes y alumnos, con la intención de tratar de promover su mejora e implementación en otras instituciones y ámbitos educativos.

Continuando con el potencial educativo del patrimonio y su acercamiento educativo a los distintos públicos, Ana Portela Fontan (2021) profundiza a través de su investigación en el potencial educativo de las obras de arte, al tiempo que destaca sus posibilidades en la didáctica de una forma transversal a nivel disciplinar y temático, analizando diferentes propuestas educativas de museos y centros de arte contemporáneo del ámbito nacional.

Al mismo tiempo, otra de las líneas desarrolladas por esta universidad, y relacionadas con lo tratado anteriormente, se centra en la evaluación y mejora de la didáctica del patrimonio en otros espacios patrimoniales (Llonch Molina, 2010; Sospedra, 2005). En esta línea, Irina Grevtsova (2016) genera en su tesis doctoral un modelo de aplicación en la que se propone la ciudad como un museo al aire libre, a partir del aprendizaje basado en el *Mobile Learning*.

Por su parte, David González Vázquez (2022), centra su investigación en la didáctica de la memoria histórica a partir del estudio de las rutas del Museo Memorial del Exilio, situando así su tesis doctoral en la línea de investigación también desarrollada por esta universidad y focalizada en la didáctica de la historia.

La Universidad Autónoma de Madrid destaca también por su importante producción científica relacionada con el aprendizaje en museos y espacios patrimoniales. En este sentido, desde la Facultad de Psicología, el trabajo de Mikel Asensio (Asensio y Pol, 1995, 2005; García Blanco et al., 1993) ha consolidado una importante línea de investigación centrada en la evaluación de las exposiciones y los estudios de público para la comprensión del comportamiento y opiniones de los visitantes, así como la comprensión del museo y los significados del patrimonio por parte de los mismos.

En esta misma línea, destaca también la reflexión en torno al uso de la tecnología en los museos y espacios para la presentación del patrimonio y las tendencias de futuro (Asensio Brouard y Asenjo, 2011). La tesis doctoral de María Elena Asenjo (2014) refleja que la mayor parte de los elementos tecnológicos tienen una finalidad informativa, mientras que otras

funciones vinculadas a la interactividad, como son la comunicación o la participación, tienen un uso muy limitado.

Por último, otra de las líneas de investigación desarrolladas desde este centro universitario que es necesaria mencionar, es la relacionada con los conceptos de *aprendizaje formal* y *aprendizaje informal* (Asensio, 2001; Asensio et al., 2002). La reflexión surgida a partir de la consolidación de estos conceptos supone un cambio fundamental en la concepción de los procesos de enseñanza en los museos y contextos relacionados con el patrimonio. El valor aportado a la adquisición de conocimientos como elemento imprescindible, frente al contexto o espacio físico en el que se desarrolla, resalta la necesidad de planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La producción científica desarrollada desde la Universidad del País Vasco también requiere ser mencionada. La tesis doctoral desarrollada por Alex Ibañez (2006) fue fundamental para el desarrollo del área. Ésta, centrada en la investigación y recuperación del patrimonio ubicado en el País Vasco, da lugar a la creación de un modelo para potenciar su capacidad educativa. Igualmente, destaca la tesis doctoral de Iratxe Gillate (2014) centrada en la recuperación y apropiación simbólica del patrimonio local, poniendo de manifiesto éste como elemento significativo para el alumnado.

Desde la Universidad Autónoma de Barcelona son diversas las investigaciones que ponen el foco en la Didáctica de la Historia haciendo uso del patrimonio y su potencial como elemento educativo. En el desarrollo de esta línea de investigación, el trabajo desarrollado por Neus González tiene un papel fundamental. A través de éste, ha surgido una importante reflexión en torno a la presencia del patrimonio en los currículos y la formación del profesorado, al mismo tiempo, que su uso en el aula (González Monfort, 2011; González Monfort y Pagès Blanch, 2003).

En esta misma línea, se pueden mencionar algunas tesis doctorales. El trabajo de Francisco Gil (2018) supone un análisis a cerca del proceso de trabajo de los servicios educativos de los museos más importantes de Barcelona, dando especial importancia a la visión sobre la Educación Patrimonial que los responsables de dichos servicios tienen.

Otro de los centros de investigación importante en esta área es la Universidad de Valladolid. El trabajo de Olaia Fontal ha dado lugar a un importante desarrollo de trabajos vinculados con el patrimonio artístico, desarrollando una importante línea de investigación que, en el seno del Departamento de Expresión Plástica, se centra en la Educación Patrimonial. Al mismo tiempo, otro de los hitos liderados por Fontal, es la creación del OEPE (Observatorio de Educación Patrimonial en España), centrado el desarrollo y planificación de nuevas acciones relacionadas con la educación patrimonial, así como la actualización del estado de la cuestión en este sentido (Fontal Merillas et al., 2012, 2021; Fontal Merillas y Marín Cepeda, 2011; Fontal, 2013; Álvarez Rodríguez et al., 2023). Así, la trayectoria de Fontal ha logrado la resonancia sobre el vínculo entre el patrimonio y la educación, siendo un hito clave en el desarrollo del área.

Como cierre de los referentes y en consideración a la pertenencia personal al equipo de investigación de la Universidad de Oviedo, se expone este centro en último lugar. La Universidad de Oviedo cuenta también con una importante línea de investigación, impulsada por Roser Calaf, centrada en la Didáctica del Patrimonio y la relación museo-escuela como elemento para la promoción del potencial educativo del mismo. La tesis doctoral de Olaia Fontal (2003b), junto a diferentes publicaciones vinculadas a la Didáctica del Patrimonio y su potencial educativo, generaron las bases para la consolidación de dicha línea.

Los diversos trabajos aquí desarrollados convergieron en la creación y desarrollo del proyecto de I+D+i *Evaluación Cualitativa de Programas Educativos en Museos Españoles*. El equipo, liderado por Roser Calaf, desarrolló una importante investigación centrada en las interacciones entre el museo y el público escolar (Calaf Masachs et al., 2017; Calaf Masachs y Gutiérrez Berciano, 2012; Gutiérrez Berciano, 2013; Suárez Suárez et al., 2013, 2014). En el seno de este mismo proyecto, culminan también dos importantes tesis doctorales. Por un lado, Miguel Ángel Suárez (2017) pone el foco de su investigación en la enseñanza de la Historia a partir del aprovechamiento del potencial educativo del patrimonio. Por su parte, la finalidad de la tesis elaborada por Sue Gutiérrez (2019) es la mejora de los programas educativos de los principales museos de Bellas Artes de Asturias y Oporto, a partir de la creación de un modelo para la evaluación de la práctica pedagógica.

2. MARCO TEÓRICO

2.	MARCO TEÓRICO.....	31
2.1.	EL POTENCIAL EDUCATIVO DEL PATRIMONIO	33
2.2.	LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO.....	35
2.2.1.	LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO EN EL MUSEO: PROGRAMAS PARA ESCOLARES.....	37
2.2.2.	ESCUELA: IMPORTANCIA DE LA RELACIÓN MUSEO-ESCUELA EN LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO ..	41
2.2.3.	EL DIÁLOGO MUSEO-ESCUELA: SITUADO	45
2.3.	LA COMUNICACIÓN DEL PATRIMONIO EN EL MUSEO	48
2.3.1.	EVOLUCIÓN DEL MUSEO COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA.....	49
2.3.2.	LAS EDUCADORAS DE MUSEOS	54
2.3.3.	LA COMUNICACIÓN VIRTUAL DEL MUSEO: PÁGINAS WEB Y REDES SOCIALES (RRSS).....	58
2.3.4.	LA PÁGINA WEB INSTITUCIONAL DE LOS MUSEOS	69
2.3.5.	LAS REDES SOCIALES (RRSS) DE LOS MUSEOS.....	77

2.1. El potencial educativo del patrimonio

El patrimonio es defendido por diferentes autores como un elemento para la educación integral de las personas. Entendido éste como el legado de bienes culturales y naturales, conocimientos y valores que nos definen como seres humanos supone, a partir de una perspectiva sociocrítica y reflexiva (Cuenca López, 2012; Martín Cáceres y Morón Monge, 2013), una herramienta y fuente para la comprensión y el entendimiento de la lógica entre el pasado, el presente y el futuro.

El tratamiento educativo del patrimonio hace de éste una fuente para el conocimiento de las épocas y sociedades pasadas, promoviendo la comprensión de la excepcionalidad de esos elementos, al mismo tiempo que se desvelan los conocimientos, valores y/o pensamientos asociados a cada uno de ellos. Asimismo, este conocimiento sobre la creación e historia de un determinado elemento (su pasado) determina en gran medida el significado que se aporta a el mismo en el momento presente, suponiendo por tanto la comprensión del momento presente y sentando las bases para el futuro; poniendo de nuevo en marcha esa constante relación pasado-presente-futuro.

La intención de aportar esta perspectiva dialéctica entre el pasado, el presente y el futuro de las sociedades no tiene que ver únicamente con la idea poner en relieve y conocer ciertas realidades o hechos, sino que tiene que ir encaminada hacia una enseñanza que fomente la fundación de una sociedad, presente y futura, crítica y reflexiva. Es fundamental desvelar los procesos que han dado lugar a las determinadas identidades, creencias y valores actuales para, desde una perspectiva reflexiva y con el conocimiento de la realidad social, poder reelaborarlas en base a esa conciencia crítica. En palabras de Roser Calaf (2009:40): “no se trata de revivir lo que otros vivieron y pensaron, sino de leer con ellos el tiempo y el mundo. actuales con la misión de proyectar la sociedad deseada [...] desde la autonomía de los sujetos que aprender para hallar la reconstrucción social”.

Al mismo tiempo, el tratamiento del patrimonio y el desarrollo de una conciencia crítica en relación a las creencias y la identidad personal y social permite comprender la multiplicidad de perspectivas en torno a un tema o cuestión, así como los valores compartidos con otras culturas, fomentando el respeto de las diferentes identidades. El estudio del

patrimonio permite aportar una visión caleidoscópica a una misma realidad (Fontal Merillas et al., 2015), entendiendo que las diferentes perspectivas y momentos históricos en los que se desarrolló un determinado hecho o elemento está vinculado de forma directa y estrecha a los valores y creencias que conforman la sociedad. La asunción de esta perspectiva múltiple de la realidad fomenta también el respeto a otras culturas, permitiendo apreciar los valores, creencias y actitudes compartidas, y reflexionar y comprender los procesos que dan lugar a aquellos elementos culturales diferenciales.

La motivación hacia el aprendizaje que los elementos patrimoniales pueden generar es otra de las cuestiones a tener en cuenta con relación al potencial educativo del mismo. La exposición de todas las cuestiones tratadas con anterioridad desde una perspectiva científica e histórica pueden suponer una barrera para la comprensión y el entendimiento de la relación constante pasado-presente-futuro y la multiplicidad de perspectivas. Así, la observación directa de los elementos patrimoniales favorece la interacción con los mismos, facilitando su análisis y comprensión. Esto se debe a la capacidad del patrimonio para sumergirnos en la historia gracias, no sólo a sus características científicas, sino también a los planos emocionales y/o estéticos. La vinculación personal de cada individuo desde cada uno de estos planos (científico-histórico, emocional y estético) da lugar a la creación de nuevos significados a partir de la experiencia individual.

Por último, el entendimiento y la reflexión acerca de estas cuestiones, junto a la reapropiación de los significados adjuntos al patrimonio promueven la valoración y respeto hacia éste, derivando en el cuidado y promoción de la conservación para sociedades futuras (Fontal Merillas, 2003c). El patrimonio ha de ser entendido no únicamente como esos fragmentos del pasado que nos permiten conocer las sociedades y épocas pasadas, sino también como el legado que nos ayuda a comprender nuestra propia existencia y determinar nuestro futuro. Así, todos esos fragmentos que se han ido conservado con el paso de la historia pasan a ser interpretados y resignificados por cada individuo, formando parte del legado futuro.

El potencial educativo del patrimonio ha de ser impulsado a través de programas o proyectos que atiendan a una planificación educativa que pueda guiar el aprendizaje a través de unos objetivos concretos. A pesar de que la observación y el contacto directo con el patrimonio puede generar aprendizajes, es fundamental una mediación que ponga en relieve todos los significados en torno al patrimonio en cuestión y active el potencial educativo del

mismo, desarrollando en los individuos una conciencia crítica y reflexiva a cerca de los valores, creencias y significados que se desprenden de dicho elemento cultural. Por tanto, es fundamental que instituciones culturales y educativas tengan esto presente y establezcan las medidas pertinentes para un adecuado tratamiento del patrimonio y con el patrimonio.

Así, la necesidad de promover un vínculo entre la sociedad y el patrimonio ha dado lugar al aumento de las investigaciones en este ámbito, con la intención de generar nuevas estrategias y herramientas que recojan estas perspectivas sociocríticas y reflexivas (Martín Cáceres y Cuenca López, 2015). Sin embargo, a pesar del número creciente de tesis doctorales relacionado con el potencial educativo del patrimonio y su acercamiento a la sociedad, no es muy grande el número de éstas, sobre todo en el plano nacional, enfocadas en el tratamiento del patrimonio en las primeras edades.

Es en este punto en el que surge el planteamiento de esta investigación. La falta de investigaciones que estudien el tratamiento educativo del patrimonio en las primeras edades pone las bases para el desarrollo de esta tesis. A pesar de la existencia de estudios y publicaciones en los que se trata la enseñanza del patrimonio, no son suficientes los que se centran en etapas educativas como Educación Infantil o los primeros cursos de Educación Primaria. Por tanto, a través de la presente investigación se pretende conocer cómo se desarrolla la enseñanza del patrimonio en las primeras edades (Educación Infantil y Educación Primaria) a través de las visitas escolares a los museos.

2.2. La enseñanza del patrimonio

La enseñanza del patrimonio, sobre todo en las primeras edades donde los niños y niñas no cuentan con la autonomía y recursos necesarios para acercarse y acceder a los temas y cuestiones que les interesan, puede partir de diferentes contextos: familia, escuela, instituciones culturales o actividades extraescolares, Internet... Los niños y niñas en este rango de edad no suelen acercarse al patrimonio de forma independiente e individual, por tanto, es fundamental que los contextos antes mencionados les proporcionen este contacto. Sin embargo, el tipo de aprendizaje que se desprende de cada uno de estos contextos no es igual, así como el entorno y la situación de cada niña y niño es completamente diferente, por lo que su acceso y exposición dependerán también de dicho entorno.

La escuela por ser considerada la institución democratizadora del aprendizaje, fomentando la igualdad de acceso y oportunidades a todas y todos los niños de forma igualitaria, ha de promover este acercamiento y conocimiento desde las primeras edades. En este sentido, diferentes autores (Dierking et al., 2005; Fontal Merillas, 2003c; Medina Quintana y López Fernández, 2018; Méndez, 2017:255; Schep et al., 2017) señalan la importancia del contacto directo con el patrimonio a través de las visitas a los museos o espacios patrimoniales para el tratamiento de éste desde un punto de vista educativo.

En primer lugar, el contacto directo con el patrimonio refuerza los contenidos curriculares, contextualizando los mismos y haciéndolos más tangibles a partir de la observación de los objetos en el museo. De esta forma, los contenidos teóricos entorno al patrimonio pueden vincularse con objetos o espacios del museo o lugar patrimonial, lo cual facilita su acceso y comprensión, así como su aprendizaje.

En segundo lugar, el proceso de aprendizaje también se ve favorecido a partir de la vista al museo, puesto que el cambio de contexto promueve la motivación del alumnado. Las salidas al entorno suelen ser percibidas por el alumnado como un evento diferente que modifica la dinámica habitual del aula, por lo que ese cambio de contexto puede ser aprovechado para fomentar la motivación. Asimismo, los museos son espacios que promueven el desarrollo de propuestas y enfoques más creativos en los que el componente lúdico tenga un papel importante. Toda esta atmósfera de entretenimiento y motivación puede ser aprovechada en favor del aprendizaje.

Igualmente, las visitas a las instituciones museísticas promueven el conocimiento del contexto en el que el alumnado vive, poniendo en valor su entorno y generando un vínculo hacia el mismo. Las salidas a los entornos cercanos a la escuela son fundamentales para que las niñas y niños puedan conocer dónde viven, al tiempo que se van conociendo a sí mismos, y de esta forma comprender cómo el entorno en el que se desarrollan va forjando su identidad, reflexionando en torno a la misma y cuestionándola. Al mismo tiempo, el conocimiento del entorno y su relación directa con la identidad promueve la puesta en valor y respeto hacia el mismo, generando un vínculo entre el entorno y el individuo.

El tratamiento interdisciplinar que se puede desarrollar a partir de la enseñanza con el patrimonio fomenta el acercamiento a diferentes temas y saberes, dando lugar al desarrollo de nuevas actitudes, intereses, valores y/o creencias, desarrollando una mirada crítica de la realidad en la que viven.

Por último, estos autores también destacan el papel afectivo y social de la visita al museo en el aprendizaje. El contacto directo con el patrimonio en un contexto diferente al aula, como es el museo, da lugar a la relación con personas ajenas al entorno escolar, como son las educadoras de los museos, pero también influye en la forma en la que los alumnos se relacionan entre sí y con los docentes acompañantes fuera del aula. Todo esto contribuye al desarrollo del individuo desde un punto de vista curricular, pero también afectivo y social.

Teniendo presentes todas estas cuestiones, el contacto directo con el patrimonio a través de las visitas a museos y espacios patrimoniales se convierte en un recurso fundamental en la planificación del proceso de enseñanza del patrimonio en la escuela. Así, a pesar de que estas instituciones culturales encargadas de la conservación, difusión y enseñanza del patrimonio cuenten con sus propios programas educativos para los escolares, es fundamental que el proceso se planifique entorno a unos objetivos, contenidos y evaluación para que la visita pueda ser aprovechada dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, ambas instituciones son elementos claves en el proceso de aprendizaje del patrimonio, siendo fundamental su colaboración y trabajo colaborativo.

2.2.1. La enseñanza del patrimonio en el museo: programas para escolares

Los museos, a través de su función educativa, promueven la interacción de los diferentes públicos con el patrimonio que éste alberga, haciéndolo accesible y comprensible para éstos. Así, los programas y actividades diseñadas para escolares son una de las formas más usadas por los museos para ofrecer esta mediación entre el patrimonio y el alumnado, y enfocadas y adaptadas a este público concreto.

Dadas las características particulares del público escolar se hace necesario que los museos establezcan programas específicamente diseñados para el mismo, teniendo en cuenta sus características y planteando las metodologías adecuadas para promover un aprendizaje significativo que dé lugar al conocimiento, comprensión, respeto y valoración del patrimonio.

Son varias las investigaciones (Calaf Masachs, 2009; Calaf Masachs et al., 2015; Domínguez Arranz y Antoñanzas Cristóbal, 2012) que apuntan hacia unas características

concretas para que el desarrollo de la enseñanza del patrimonio en el museo. Las peculiaridades no sólo del público escolar, sino los rasgos de cada una de las etapas educativas hacen que sea necesaria una adaptación de la intervención para que se pueda desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. Por tanto, será necesario que las actividades, la estructura de las mismas, los objetivos que se persiguen y los contenidos que se incluyen tengan en cuenta la edad y características que los niños y niñas. Las propuestas planteadas para los grupos escolares serán diferentes a aquellas que se oferten al resto de grupos que visitan el museo, pero, además, deben contar con una adaptación específica al grupo de edad concreto.

Los objetivos y estructura coherentes son claves para la adaptación de las propuestas a los grupos escolares. Una estructura clara en la que todos los elementos que la componen se relacionan entre sí y se plantean en base a unos objetivos estipulados previamente, favorecen la comprensión de los contenidos que se plantean. Del mismo modo, la estructuración secuencial y sistémica de los contenidos favorecen la percepción y comprensión de la estructura de la misma. El discurso ha de plantearse de forma en que los aprendizajes se vayan relacionando entre sí y promoviendo la profundización en el conocimiento de una forma gradual y orgánica.

Se han tratado ya las potencialidades del aprendizaje con y del patrimonio, pero para la consecución de un aprendizaje significativo que vincule al alumno con el patrimonio y el museo es necesaria la aplicación de metodologías diversas e innovadoras. El papel del planteamiento lúdico es distinguido en todo este proceso, logrando no sólo la motivación hacia el aprendizaje, sino también romper con la vinculación del museo como un espacio aburrido (García Luque y de la Cruz Redondo, 2018). Hay que tener presente que esta perspectiva no resta valor o importancia al patrimonio y los significados que se desprenden de éste; por el contrario, el tratamiento de éste a través del juego pone esos significados al alcance del público al que se destina.

Es fundamental que las actividades y propuestas del museo cuenten con herramientas o estrategias a través de las cuales se promueva la participación del alumnado de forma activa por medio de la reflexión, el análisis, la resolución de problemas, la experimentación y el descubrimiento. Destacan así, los juegos de pistas, la formulación de preguntas que promuevan el diálogo y el debate, la manipulación y/o la producción creativa, o los tiempos de exploración autónoma de las salas, espacios o pizcas. Estas estrategias fomentan a su vez

el vínculo entre el patrimonio y el alumnado, ya que el diálogo y las reflexiones que se generan a través de ellas fomentan esta interacción con sus significados.

Al mismo tiempo, estas estrategias no sólo pretenden favorecen la participación del alumnado en la visita a través del diálogo con la educadora; sino que también son una fuente de aprendizaje colaborativo impulsando la interacción entre el alumnado.

La aplicación de estas estrategias podría hacer pensar no sólo en metodologías adecuadas para el trabajo en el museo. Por tanto, la incorporación del contacto directo con el patrimonio como una experiencia personal es clave en el proceso de enseñanza del patrimonio (Estepa Giménez, 2000). La integración de los recursos y elementos con los que cuenta el museo en el proceso de enseñanza es fundamental para promover esa interacción y vínculo con los significados por parte del alumnado. Las referencias a los recursos y piezas de la exposición en el discurso de la educadora enriquecen la actividad. Sin embargo, estas referencias deben tener un sentido en el proceso: facilitar la explicación y, por consiguiente, la comprensión de los contenidos del museo y la reflexión en torno a los significados que se desprenden del patrimonio.

La inclusión o referencia a las piezas y elementos museográficos de la exposición (o una parte de ella) tiene que atender a los objetivos y estructura de la visita, relacionándose con el discurso y las propuestas de la educadora y los contenidos tratados a lo largo de toda la actividad. Generando una red en la que los contenidos, la observación y la reflexión se imbrican, dando lugar a un aprendizaje significativo. En este sentido, los recursos museográficos y las piezas de la exposición a las que se referencia se convierten en recursos didácticos, promoviendo el aprendizaje a través de la interacción con el patrimonio.

La adaptación de los contenidos aportados durante la visita al museo y los recursos de la exposición usados durante la misma, al igual que los objetivos, la estructura y las estrategias, es fundamental para que el mensaje expositivo pueda ser comprendido por el alumnado. A pesar de que, en su casi totalidad, las exposiciones de los museos están planteadas en términos de inclusión y accesibilidad (Pablos González y Fontal Merillas, 2018:25), la adaptación de la propuesta educativa para escolares debe ser realizada en base a unos objetivos y estructura claros y planificados (Suárez Suárez et al., 2015). La elección de los recursos y los contenidos debe organizarse en base a las características y necesidades de los escolares, haciéndose fundamental el establecimiento de unos objetivos educativos para las propuestas.

Además, el papel de la educadora y el diálogo entre el museo y la escuela previo a la visita son dos elementos distintivos en el ajuste de la visita no sólo a las necesidades y las características de los escolares, sino también a los gustos y demandas particulares de cada grupo. Las referencias a elementos conocidos y cercanos a la realidad del alumnado, promueve una mayor vinculación afectiva y emocional con el patrimonio (Martín Cáceres y Morón Monge, 2013).

Por otro lado, el patrimonio y los contenidos vinculados al mismo son tratados, en multitud de ocasiones, a través de términos y conceptos complejos. El innegable componente histórico que envuelve los significados vinculados a los elementos patrimoniales puede dificultar su comprensión. Por tanto, las estrategias didácticas que se establezcan para la intervención del patrimonio a nivel histórico deberán tener en cuenta nuevamente las características y peculiaridades del alumnado para su comprensión. Así, autores como Cooper (2002), Pluckrose (1993) o Hernández Cardona (2002) señalan como elementos clave para didáctica de la historia la comprensión de los conceptos de tiempo y cambio, la interpretación del pasado y la deducción a partir de fuentes históricas.

El paso del tiempo es un constructo vinculado a la experiencia subjetiva, por lo que su comprensión es compleja. Igualmente, la finalidad con la que sea tratado el tiempo podrá facilitar su comprensión. Para ello, el tratamiento del pasado a través de la interpretación y la deducción por medio de las fuentes, -como son los elementos expuestos en los museos- facilita el acercamiento al tiempo no sólo desde los acontecimientos y su cronología, sino también desde el conocimiento del contexto, las personas, las formas de vida... Todo ello permite comprender el cambio desde las diferencias y las semejanzas con momento presente, vinculando ese conocimiento a la experiencia personal, y desde la relación de los sucesos históricos con las causas que los propiciaron y los efectos que generaron.

Por tanto, la didáctica de la historia, sobre todo en las primeras edades, debe centrarse en la comprensión del contexto en el que se desarrollan los diferentes acontecimientos a trabajar y las relaciones causa-efecto que dieron lugar a los mismos.

Para ello, el trabajo inferencial y deductivo del pasado, apoyado en las fuentes es fundamental en todo este proceso. Así, la observación del patrimonio y las preguntas al mismo, obteniendo información sobre el contexto histórico al que pertenecen, la comparación entre el pasado y el presente facilita la comprensión de los significados que se desprenden del patrimonio.

Al mismo tiempo, la complejidad del acercamiento al patrimonio puede estar relacionada con su naturaleza artística. Nuevamente, el trabajo entorno al patrimonio artístico estará íntimamente relacionado con la intención que se desprenda de la programación didáctica. El patrimonio artístico cuenta con un importante componente histórico relacionado con el artista y su contexto; artístico, relacionado con la corriente a la que pertenezca, las técnicas y los materiales; y un componente emocional. Si bien los dos primeros componentes están estrechamente vinculados al artista y la historia. El segundo recae sobre el observador.

Por tanto, la comprensión de los significados vinculados a las obras de arte y su apropiación simbólica por parte del alumnado requerirá de una metodología que incluya la observación, la manipulación y la interpretación de las mismas. Así, el planteamiento de preguntas entorno a la obra, el autor o su contexto; la identificación de formas, colores, texturas...; el trabajo transversal de temas relacionados con la obra, el artista o su contexto; y el tratamiento de las emociones y sentimientos evocados a partir de su observación y/o comprensión, son estrategias que favorecen la creación de esos vínculos con el patrimonio artístico (Calaf Masachs y Fontal Merillas, 2010; Duarte Piña y Díaz de Mayorga Ramos, 2020; Gutiérrez Rivas, 2017; Potocnik, 2018).

2.2.2. Escuela: importancia de la relación museo-escuela en la didáctica del patrimonio

Las prácticas educativas patrimoniales en el aula y las visitas al museo

Las salidas escolares a los museos son actividades educativas y requieren, por tanto, un tratamiento como tal, donde se lleve a cabo una programación de la misma dentro de la práctica de aula y se establezcan una serie de objetivos (Valenzuela-Valdivieso, 2012). Estas visitas escolares se pueden clasificar, según (Villarrasa Cunillé, 2003), en tres tipos en función de en qué momento del desarrollo de aprendizajes y conocimientos se ubique la misma; aunque en todos los casos han de tener una finalidad pedagógica. La clasificación es la siguiente: la salida vivenciada, que es aquella que se lleva a cabo al inicio de la programación; la salida de experimentación, que se sitúa en el momento de desarrollo del aprendizaje; y,

por último, la salida como participación social, la cual se lleva a cabo como conclusión de una propuesta didáctica.

Así, para la organización de la visita a los centros museísticos, diferentes autores. (García Eguren, 2010:326; López Ruiz y Escribano-Miralles, 2014; Suárez Suárez, 2014a; Suárez Suárez et al., 2014) proponen la realización de ésta como una salida de experimentación en la que existe un trabajo previo y final de aula, con el fin de crear relaciones entre los contenidos de la escuela y del museo, proliferando los aprendizajes. A pesar de todo esto, en la mayoría de los casos los grupos escolares acuden a los museos con intenciones de diversión o recreo, dejando a un lado la finalidad educativa (López Ruiz y Escribano-Miralles, 2014:240). Hay que aclarar que con esto no se pretende afirmar que el propósito didáctico sea excluyente de las dos primeras, sino que puede que en muchos casos no exista.

Por tanto, será muy importante cuestionar los criterios o elementos que se han tenido en cuenta para la planificación de la salida escolar al museo. De esta manera, la finalidad que el docente le da a la visita es clave para conocer si existe una predisposición educativa en la misma. La existencia de un trabajo previo y posterior en el aula vinculado a los objetivos del museo, los cuales aumentan o ahondan los contenidos trabajados en el aula, atribuyen a la visita una intención claramente educativa. Así, durante la estancia en el museo indicios en las actuaciones de alumnos y docentes pueden dar pistas sobre la existencia de un trabajo previo de aula. El buen comportamiento de los alumnos, la atención y respuesta a las cuestiones del educador del museo, el planteamiento de nuevas dudas o experiencias propias relacionadas con el tema, el planteamiento de temas que no han sido tratados durante la exposición o el uso de materiales de aula; junto con la gestión del comportamiento del grupo y la participación activa por parte de los docentes mediante las alusiones a propuestas realizadas en el aula, la aportación de nuevos temas no surgidos durante la visita o la concesión de un tiempo al final de la sesión para la realización de preguntas, son acciones que algunos autores señalan como muestras de que la visita ha sido planteada bajo unos objetivos bien definidos que se enmarcan dentro de un proyecto o propuesta didáctica (Gutiérrez Berciano, 2013; Suárez Suárez, 2014b; Suárez Suárez et al., 2017).

Las conclusiones de diversas investigaciones (Calaf Masachs et al., 2016; Cuenca López y Martín Cáceres, 2013; Suárez Suárez, 2017) definen la actuación docente durante el desarrollo de la visita al museo o espacio patrimonial dentro del papel de acompañantes del

grupo de estudiantes, dejando en manos de las educadoras de museos el peso educativo de la visita. Valenzuela-Valdivieso (2012) recomienda usar el momento de la salida al museo para el repaso y profundización de los contenidos y conocimientos tratados en el aula, así como el regreso al aula para revisar la experiencia en el museo y los aprendizajes que se desprenden de la misma, dando voz al alumnado para aportar sus opiniones. En este sentido, Suárez Suárez (2017) profundiza en este proceso a través del siguiente esquema (Imagen 1) donde se plantea la enseñanza del patrimonio musealizado como un proceso de retroalimentación entre el trabajo en el aula y el en el museo, dando lugar a la construcción de nuevos significados entorno a dicho patrimonio. Se plantea todo este proceso partiendo del trabajo en el aula para la preparación de la visita al museo, sirviendo esta fase para facilitar el desarrollo de las posteriores. En el museo, donde se va a recibir el mensaje museográfico, se plantean las actividades de mirar -la exposición- y observar -el discurso del educador o la educadora-. El trabajo autónomo del alumnado consistiría en pensar y hablar, es decir, reelaborar sus propios significados en relación al patrimonio que han observado. Para ello, se plantea la creación de un determinado producto o trabajo, por lo que estaría guiado por el docente y permitiría la evaluación de la adquisición de los conocimientos y cumplimiento de los objetivos planteados por el docente. Esta fase, en la que se plantean las acciones de *pensar* y *hablar*, se desarrollarían en el museo, a través de la interacción con la educadora o educador, los objetos de la exposición, los alumnos y el profesorado; y concluiría en el aula.

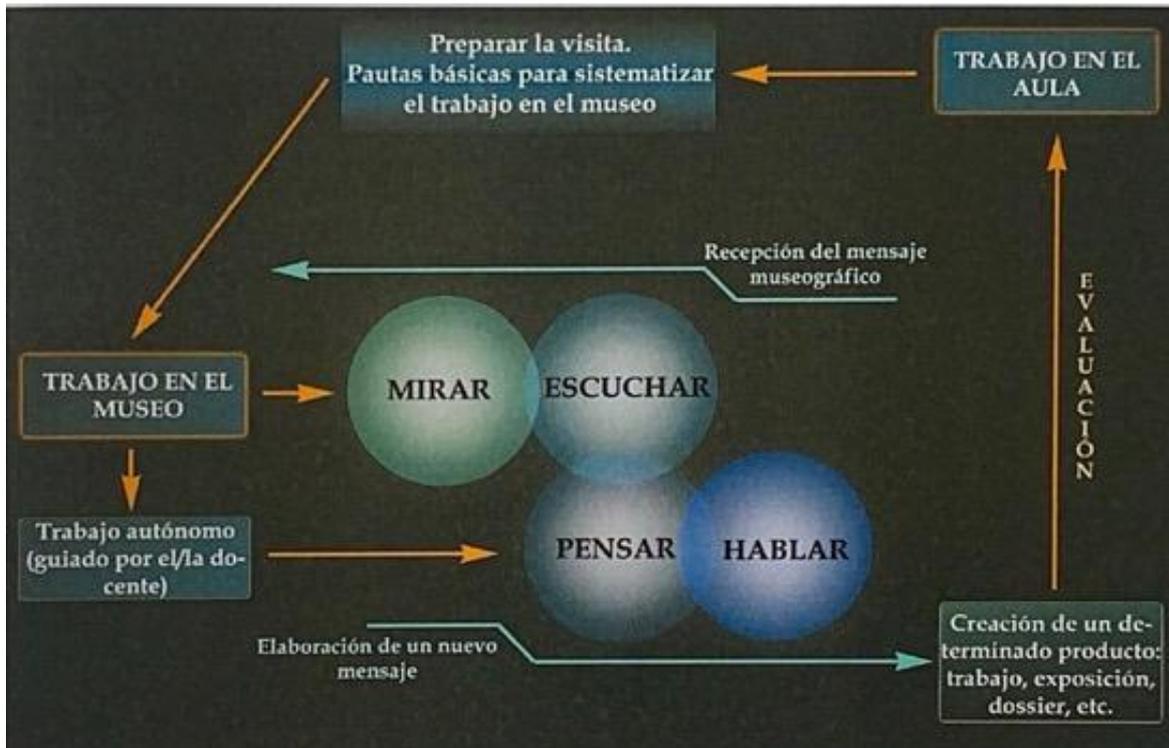


Imagen 2. La enseñanza del patrimonio musealizado: mirar, escuchar, pensar y hablar. (Fuente: Suárez Suárez, 2017:93)

Aquí se pretende remarcar la importancia de la fase de planificación previa y contacto con el museo en el desarrollo de propuestas educativas que cuentan con una visita a un centro cultural -en este caso un museo-. Este contacto previo es necesario para hacer una selección del museo en base a las necesidades de los alumnos y la propuesta y los conocimientos que se pretenden desarrollar. Por tanto, este momento es clave para el posterior desarrollo de la visita, puesto que permite al profesorado conocer las características del museo y las visitas que en él se organizan y facilitar al personal del mismo las claves para, de forma colaborativa, adaptar la propuesta (Huerta y Ribera Giner, 2008; Prieto Vergara, 2006). Asimismo, pueden existir otros criterios que determinen la elección de un determinado museo, como son la existencia de características determinadas en función de las necesidades del grupo, el precio de las entradas o la cercanía o lejanía al centro educativo (Suárez Suárez, 2017). En el caso de las edades más tempranas, como es el caso de Educación Infantil y los primeros cursos de Primaria, estos criterios pueden ser muy decisivos, puesto que, un tiempo de desplazamiento muy largo o la falta de programas específicos para dichas edades también pueden ser determinantes en la selección del museo.

Esta fase de planificación y contacto con el museo debería promover un contacto previo en profundidad que permita conocer tanto la exposición y sus posibles relaciones con los objetivos y contenidos establecidos para la visita y su vinculación con el trabajo en el aula, así como la propuesta educativa de dicha institución (Suárez Suárez, 2014a), pudiendo sugerir cambios o modificaciones que permitan la inclusión de objetivos y contenidos curriculares en la práctica educativa del museo. Igualmente, las páginas web institucionales de los museos, junto a los materiales complementarios a la visita que los museos pueden ofrecer, en los que se pueden incluir actividades y propuestas de apoyo y ampliación, nunca han de sustituir esta visita previa de los docentes. Sin embargo, estos elementos pueden ser bastante útiles a la hora de conocer algunas de las características básicas de las instituciones museísticas y servir en la práctica de aula.

En definitiva, la puesta en práctica de todas las consideraciones aquí tratadas hace de la visita al museo una actividad muy enriquecedora y significativa, convirtiendo al museo en un elemento clave para la didáctica del patrimonio en el aula. De esta forma, estos fundamentos sobre la visita de los estudiantes al museo generan una vía para el diálogo mediante el cual se consigue un aprovechamiento real de la salida, aumentando la motivación y el interés del alumnado, así como un mayor vínculo entre los contenidos, objetivos y actividades llevados a cabo en ambas instituciones (Escribano-Miralles y Molina Puche, 2015).

2.2.3. El diálogo museo-escuela: situado

El tratamiento de las visitas educativas a los museos y espacios patrimoniales, desde la perspectiva de la didáctica del patrimonio requiere de un desarrollo conjunto entre las instituciones educativas y culturales-museísticas. Así, la práctica que se lleva a cabo en el aula es fundamental para un correcto desarrollo y adquisición de los contenidos presentados en el museo o espacio patrimonial, pero el trabajo colaborativo y coordinado entre estas dos instituciones es necesario y adecuado para un correcto desarrollo de la didáctica del patrimonio. Son numerosas las investigaciones que apoyan este tipo de argumentos y tratan de promover este diálogo, que es considerado en muchos casos inexistente (Blanco Jiménez y de los Reyes Leoz, 2009; Calaf Masachs et al., 2016; Suárez Suárez et al., 2014).

Uno de los principales motivos que se señalan como clave en esta falta de coordinación entre las dos instituciones es la carencia de una relación entre la formación y

crecimiento profesional de los docentes y los componentes de los departamentos de educación y acción cultural (DEAC) o el personal del museo encargado de las labores didácticas (Estepa Giménez et al., 2013). Asimismo, las opiniones de docentes y personal del museo sobre esta falta de diálogo son diferentes. Los docentes destacan que se encuentran ajenos a la actividad del museo y en situación de inferioridad cuando se reúnen con los educadores de dicha institución (Soto-González, 2017); lo cual, junto con los problemas de tiempo y la integración de contenidos en el currículo, dificultan su participación en las instituciones museísticas. Por su parte, los educadores de los museos destacan que son muy pocos los docentes que acuden previamente al museo para preparar su visita, evitando que se produzca una retroalimentación de sus ideas o expectativas y, por tanto, la mejora de la propuesta educativa. (Martín Cáceres y Morón Monge, 2013). De esta forma, queda claro que la existencia o no de un DEAC en los museos o, en su defecto, personal que asuma sus funciones con el fin de que ayuden a los docentes en la tarea de vincular la práctica del museo y del aula, determina que la praxis educativa en el museo y la relación de éste con la escuela sea efectiva (García Eguren, 2010; López Ruiz y Escribano-Miralles, 2014), aunque tampoco se puede determinar que sea una garantía del mismo. En contraposición, no se puede dejar toda la responsabilidad sobre el museo, siendo necesaria también la participación de los docentes, a través de la promoción de un diálogo que mejore las actuaciones didácticas (Suárez Suárez et al., 2014) y aumente la relación y el conocimiento entre estas dos instituciones.

Por tanto, la importancia de potenciar esta relación de cooperación y coordinación radica, además, en el aprovechamiento real de la visita al museo, en la reanimación de la praxis pedagógica de las escuelas y la puesta en valor de la actividad didáctica de las instituciones museísticas (Calaf Masachs et al., 2016).

Teniendo presentes los beneficios que aporta este diálogo para ambas instituciones, se hace muy pertinente la importancia de crear mecanismos o canales de comunicación entre estas, así como incluir en el currículo educativo a museos e instituciones culturales pertenecientes a la educación no formal, de forma que puedan desarrollar por completo su potencial educativo (Escribano-Miralles y Molina Puche, 2015). En este sentido, en relación a la inclusión de las visitas a museos como fuentes de conocimiento para el desarrollo curricular, tal y como indica Suárez Suárez (2017), se hará posible cuando se comiencen a

posicionar dichas visitas como valiosas y enriquecedoras para los objetivos curriculares establecidos.

Igualmente, existen otras opciones que, siempre sin sustituir al diálogo directo y colaborativo entre museo y escuela, lo pueden fomentar y mejorar. Desde el museo se pueden ofrecer cursos para docentes (Antúñez del Cerro et al., 2011; Gutiérrez Berciano y Calaf Masachs, 2013), jornadas de puertas abiertas, materiales didácticos, información sobre el museo tanto en la web como en papel, etc. que fomentan la relación entre estas dos instituciones, dando voz al museo dentro de la escuela. Sin embargo, no se suelen aportar recursos que pongan en valor el trabajo de los maestros. La creación de una red de comunicación escuela-museo serviría, no sólo para dar visibilidad a las propuestas y experiencias de algunos docentes y enriquecer las prácticas educativas de los museos; sino también como una forma de mostrar a otros docentes que es posible incluir al museo como una herramienta didáctica valiosa dentro del aula en los procesos de enseñanza-aprendizaje del patrimonio.

En esta línea se han encontrado algunas propuestas, en el plano nacional, que fomentan la creación de estas redes colaborativas entre ambas instituciones: museo y escuela.

- Desde el Museo Nacional del Prado han desarrollado una serie de proyectos que denominan, a largo plazo, cuyo objetivo principal es la creación de redes de colaboración en las que intervienen equipos multidisciplinares compuestos por docentes, artistas, estudiantes, investigadores y educadoras de museos. Durante el curso académico están desarrollando el “Proyecto Deslizar” (23-23) en el que participan seis centros públicos de la Comunidad de Madrid. (Museo del Prado, 2024)
- El Museo Nacional del Thyssen desarrolla el proyecto *EducaThyssen* en el que no solo se realizan propuestas y talleres para la enseñanza del arte de forma presencial y virtual para los diferentes públicos del museo, sino que también desarrolla proyectos centrados en la investigación de herramientas y espacios para la relación museo-escuela. En esta línea, el proyecto *EducaThyssen* ofrece una visita-taller denominada “Sala de Máquinas” destinada a docentes y futuros maestros sirviendo de espacio de encuentro para lograr colaboraciones futuras y desarrollar innovaciones metodológicas en lo referente a la enseñanza del arte. (Museo Nacional Thyssen-Bornemisza, 2024)

- El *Museo Nacional d'Art de Catalunya* ha desarrollado diversos proyectos en esta dirección. Durante el periodo 2021-2023 han desarrollado un programa piloto de acompañamiento (Conectadas. Hagamos un proyecto) cuyo objetivo era el tratamiento de un tema concreto: las identidades. En este proyecto han trabajado con cuatro centros próximos al museo y los requisitos para la participación en el mismo se concentran en el compromiso docente con el proyecto. (Museo Nacional d'art DeCatalunya, 2024). Asimismo, es necesario destacar otras experiencias de este tipo, como fueron las "Escuelas Tandem", donde dos de los docentes participantes plantean la transformación de la visión del museo y la reflexión sobre su práctica educativa como conclusiones al mismo (Fuertes Fuertes y Inglés Plaxats, 2018).
- El *Castell de Montjuïc* cuenta con dos proyectos de relación museo-escuela. A través de estos, el museo ofrece el acompañamiento y asesoramiento para el desarrollo de propuestas conjuntas en torno al patrimonio. Estas propuestas se iniciaron en el curso académico 2020-2021 junto a un único centro educativo participante, siendo en el curso académico 2023-2024 un total de cinco centros los que desarrollan estos proyectos. (Castell de Montjuïc, 2024)

2.3. La comunicación del patrimonio en el museo

La comunicación del patrimonio en el museo no está únicamente ligada al elemento o elementos patrimoniales que la institución museística alberga, sino también tiene que ver con los significados que la misma se plantea transmitir a sus visitantes en torno a ese o esos elementos culturales. Así, los objetivos, valores, líneas de actuación y programación del museo como institución cultural tienen que estar presentes en la comunicación que se hace del patrimonio, desde la información que se aporta en las salas a través de la museografía o la comunicación de las y los educadores durante las visitas y actividades, hasta la página web o el tono usado en las redes sociales.

La forma en la que se comunica el patrimonio y los significados que se transmiten en esta comunicación tienen una influencia muy significativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje de dicho patrimonio. La adaptación de la información y los discursos a los

diferentes públicos, logrando que el mensaje pueda ser accesible a todas las personas es fundamental para una correcta comunicación del patrimonio.

2.3.1. Evolución del museo como institución educativa

Los museos, tal y como los conocemos hoy en día son producto de múltiples cambios a lo largo de los siglos. En su vertiente educativa, los museos han pasado de ser almacenes de piezas a las que sólo tenía acceso una parte privilegiada de la población, a dinamizadores culturales donde se da cabida a todas las personas (Fontal Merillas et al., 2016). El punto de partida de este cambio lo tiene la democratización de las obras producida durante la Ilustración, durante la que se promueve la creación de algunos de los más famosos museos nacionales como el Louvre (1793), el Prado (1819) o el British (1753) (Montenegro Valenzuela, 2005). Sin embargo, estos museos siguen conceptualizándose como elitistas y burgueses. Así, el hito que verdaderamente abrió las puertas de los museos y de la cultura a las clases trabajadoras fueron los cambios sociales del siglo XX, principalmente durante los 60 y 70 y más en profundidad durante los 80 y 90 (Hernández Cardona, 1999). En este momento, comienzan a producirse una serie de cambios en la sociedad, su forma de percibir la educación y la cultura. De esta forma, se empieza a cuestionar la efectividad de la educación formal y surgen nuevos enfoques educativos, promoviendo una reforma del sistema educativo. Igualmente, la cultura pasa a considerarse una industria, promoviendo interés respecto a su difusión; y esto unido a los cambios fundamentales en la sociedad, la economía y la educación, favorece el cambio del concepto de museo y el desarrollo de la nueva museología (Pastor Homs, 2004). Este nuevo movimiento asociado a los museos trajo consigo la inclusión de diferentes elementos en las exposiciones que facilitasen su comprensión y contextualización, haciendo los museos más accesibles (Hernández Cardona, 1999; Kristinsdóttir, 2016). Asimismo, el aumento de las visitas escolares a los centros museísticos impulsa la creación de museos para niños y espacios dedicados exclusivamente para éstos dentro de los mismos (Pedreira Álvarez y Márquez Bargalló, 2016).

Por tanto, se puede afirmar que los cambios producidos en la concepción del museo y su adaptación a la sociedad han sido claves para su perduración (Llonch Molina, 2015). De igual forma, los museos se van adaptando poco a poco a las nuevas demandas y necesidades

de la sociedad, aunque todavía queda mucho camino por recorrer para ser todo lo inclusivos y sostenibles que podamos desear.

En este sentido, la pandemia del COVID-19 supone un ejemplo de la capacidad de cambio de los museos para adaptarse a las necesidades y demandas de la sociedad. Los cierres impuestos de estas instituciones y las restricciones posteriores durante este periodo promovieron el desarrollo de los perfiles virtuales de los museos en el plano global (Agostino et al., 2020), así como de diferentes estrategias que permitiesen el contacto con sus públicos.

Igualmente, los cambios producidos en los museos hacia una perspectiva más educativa generaron la necesidad de contar con personal que se encargase de desarrollar esta función. Por lo que, a pesar de que la profesión de educador de museo no se consolidó hasta las décadas de los sesenta y setenta del siglo pasado, la actividad se viene desarrollando desde la creación de los primeros museos con finalidades divulgativas (Kristinsdóttir, 2016) como el Louvre (1793) o el Prado (1819). Los antecedentes de las prácticas educativas en los museos se pueden encontrar en la segunda mitad del siglo XIX y la primera del siglo XX llevadas a cabo por los directores o curadores de los museos que se encargaron de realizar las primeras visitas guiadas a los mismos (Morales Miranda, 2015; Schep et al., 2017). De esta forma, la manera de comunicar y transmitir las ideas del museo por los primeros guías fue perfilándose poco a poco y desarrollando nuevas estrategias metodológicas. Estas primeras experiencias se encuentran principalmente en Estados Unidos y Canadá; destacando el papel del *Brooklyn Children's Museum* – que abre sus puertas a finales del siglo XIX – cuya finalidad es fomentar el aprendizaje por medio de la experiencia personal de los niños, y el *Exploratorium de San Francisco* – cuya apertura se remonta a mediados del siglo XX – con la intención de desarrollar el potencial cognitivo de los más pequeños por medio de la exploración y la comprensión de la ciencia (Domínguez Arranz y Antoñanzas Cristóbal, 2012).

En el plano nacional esta evolución se produjo con cierto retraso. El aumento de las visitas escolares al museo durante la década de los 70 con el fin de aprender de una forma diferente a la tradicional hizo necesaria la creación de puestos de trabajo que diesen respuesta a esta nueva demanda, naciendo así los primeros departamentos educativos en museos como el Museo Nacional de Arte de Cataluña o el Museo de Arte Moderno de Barcelona, y seguidos por otros muchos. La década de los 80 trajo consigo la participación de no sólo los escolares en esas visitas educativas a los museos. De esta forma, el desarrollo de la nueva museografía unido a las aportaciones de los departamentos educativos para hacer

comprensible el mensaje del museo a la totalidad de los públicos, hizo que el visitante pasase a ser un sujeto activo y la importancia dejase de recaer sobre las obras para hacerlo sobre el público. Igualmente, el aumento de las visitas de turistas por la proliferación de la industria del ocio durante los años 90 dio lugar a la necesidad imperante de contar con programas educativos y muchos museos recurrieron a la subcontratación de empresas externas para el desarrollo de esta tarea, -práctica que sigue llevándose a cabo en un gran número de museos. Asimismo, cabe destacar que las personas integrantes de estos nacientes departamentos educativos solían ser profesores procedentes de la educación formal y conservadores o técnicos del museo y sus tareas fundamentales se centraban en hacer comprensible la colección a los diferentes públicos y crear fichas didácticas en relación con el currículo escolar (López Martínez, 2018). En el inicio del siglo XXI la tendencia fue, y actualmente sigue siendo, optar por programas educativos más diversos y múltiples (Asensio Brouard y Pol, 2003), generando recursos diferentes que fomenten la interacción entre el visitante y los educadores.

Por otro lado, a pesar de que su evolución estuviese ligada al desarrollo de la función educativa del museo, la posición precaria de estos departamentos y de los propios educadores también viene desarrollándose en el tiempo. Podemos así destacar un informe británico de 1973 creado en el plano del Departamento de Educación y Ciencia en el que ya se analiza la situación de desigualdad de dichos departamentos respecto al resto de éstos en los museos, así como señalando todas las funciones y tareas que los mismos desarrollan con el fin de poner en valor el trabajo desarrollado (Rico Cano, 2005). En este sentido, los departamentos educativos de los museos se encuentran en esta situación desfavorable puesto que desde sus inicios se ha perfilado su labor como incierta, provisional y sin un perfil claro en cuanto a su formación y/o experiencia (López Martínez, 2012).

Los museos actuales cuentan con diferentes áreas o departamentos que llevan a cabo la gestión del centro en su totalidad. Así, se pueden encontrar las áreas de dirección, colecciones, administración y gestión, difusión y marketing y/o educación y acción cultural entre otras. Estos departamentos pueden variar en número, nombre o funciones. Pero, en cualquier caso, lo fundamental es que todos ellos caminen en la misma dirección y trabajen colaborativamente, pudiendo elaborar de forma coordinada el proyecto museológico del museo, desde su diseño museográfico, programación y actividades en torno al mismo (Blanco

Jiménez, 2009). Sin embargo, la realidad es que en muchos museos no se cuenta con todos los profesionales que las funciones del mismo requieren (Sánchez Trujillano, 2007), ni se les da el mismo valor, suprimiendo el trabajo colaborativo y coordinado.

Esta investigación pretende centrarse en el departamento encargado de la función educativa, comúnmente conocido como DEAC (Departamento de Educación y Acción Cultural), -aunque realmente no hay una nomenclatura unificada para esta área-. Para que la función educativa pueda desarrollarse con éxito es preciso, al igual que ocurre con la gestión en general del museo, que todos los integrantes del mismo estén involucrados y den valor a este departamento y función educativa, existiendo igualdad entre todos los departamentos (Calaf Masachs et al., 2016). A pesar de esto, muchos departamentos educativos desarrollan sus funciones con mucho acierto sin contar con dicha homogeneidad entre departamentos -ya que la falta de un estatus similar entre áreas es uno de los problemas más recurrentes en los museos (Rodéhn, 2017)-. Igualmente, cabe mencionar los resultados del grupo EDIPATRI a cerca de la comunicación del patrimonio de los gestores y responsables de los programas de comunicación. Esta investigación desvela que, a pesar de que la mayoría de los museos usan el patrimonio de forma didáctica, también encontraron instituciones museísticas dentro de su muestra que no tenían interés por la actividad educativa (Martín Cáceres y Cuenca López, 2015).

Los DEAC o departamentos que se encargan de esta función educativa tiene como objetivos acercar el patrimonio a la sociedad y enseñar a través del mismo y con él, haciendo del museo un espacio para el aprendizaje de la sociedad (Aguado Molina, 2018). De esta forma, se podría decir que estos departamentos consiguen aprovechar el potencial del patrimonio para democratizar la cultura, haciendo que pueda llegar a todas las personas. Para ello, es necesaria la preparación de una programación didáctica en la que se establezcan las finalidades, contenidos y metodologías (Cuenca López, 2012) de las experiencias, servicios y otros recursos que el museo ofrece (Pastor Homs, 2004) para acercar el patrimonio que albergan a la sociedad. Del mismo modo, es necesario que se tenga presente que el museo es un espacio que reúne múltiples públicos, por lo que las estrategias deben ser diversas y adaptadas a cada una de las necesidades de cada uno de los segmentos del público (Ferrerías Marcos, 2009).

Por tanto, no sólo es necesario crear un proyecto educativo en el que se marquen unos determinados objetivos, contenidos y metodologías; sino que este programa educativo ha de

ser complejo y diverso, en el que se tenga en cuenta una importante variedad de públicos, velando así por la consecución de la democratización del patrimonio. Así, es fundamental que las personas que componen estos departamentos realicen también tareas de estudio e investigación que les aporte el conocimiento necesario sobre el patrimonio del museo o la exposición (López Martínez, 2018), en base al cual establecer los objetivos y diseñar la propuesta, actividades y recursos.

En relación con el público escolar en concreto, los programas educativos que los museos ofrecen a este público no están condicionados por el currículo educativo, por ser este tipo de formación “no formal”. Este elemento ofrece al museo la posibilidad de poner en marcha metodologías innovadoras basadas en la experiencia y la participación (Blanco Jiménez, 2009), lo cual puede resultar muy positivo al lograr una mayor motivación del alumnado al diferir de las prácticas habituales del aula. Asimismo, es necesario mencionar la importancia del trabajo transversal de los contenidos curriculares a través de la enseñanza con el patrimonio (Suárez Suárez, 2017). Por lo que destaca de nuevo aquí la importancia de la colaboración y el trabajo colaborativo entre los docentes y el departamento de educación del museo, con el fin de adaptar las propuestas a las necesidades y demandas de los estudiantes.

Además de todo esto, la mayoría de los DEAC deben llevar la gestión de la comunicación con la audiencia y dar a conocer la labor y servicios del museo a través de las diferentes vías de comunicación, como redes sociales, página web, folletos informativos, etc. Asimismo, es importante recordad que a raíz de la crisis sanitaria del COVID la función comunicativa digital ha tenido mucho más peso. Las instituciones museísticas usaron esas vías de comunicación en la red para seguir en contacto con el público y la sociedad durante el confinamiento, y observaron la viabilidad de estas herramientas para la comunicación e interacción con los seguidores. Así, se potenció y se sigue potenciando el uso de las redes sociales por parte de los museos.

Si la mayoría de los departamentos educativos de los museos son los encargados de llevar a cabo las funciones antes mencionadas, es de esperar que sean ellos los que promuevan una cohesión entre todos los elementos que lo componen, tratando de ofrecer una imagen global de la institución museística (Asensio et al., 2012).

2.3.2. Las educadoras de museos

Teniendo presente todo lo anterior, las educadoras de los museos son uno de los eslabones en el funcionamiento del museo, a través del desarrollo de las actividades y propuestas educativas con los diferentes públicos del museo. La actuación de las educadoras permite el acceso a la colección del museo, desde un punto de vista físico e intelectual (Kristinsdóttir, 2016). En este sentido, el acceso que proporcionan las educadoras a la colección es más específico que los paneles y cartelas que se puedan incluir en la museografía, ya que el discurso de éstas se adapta a las necesidades y características del público que recibe la actividad.

La situación actual de las educadoras

La situación actual de las educadoras de museos está marcada por una serie de problemas muy relacionadas con la coyuntura a la que se enfrentan muchos de los departamentos educativos de los museos. Son diferentes las investigaciones que señalan la falta de recursos, tanto económicos como personales, como una dificultad para el desarrollo de las funciones educativas de los museos (Calaf Masachs et al., 2016; López Martínez, 2012; Pedro Lorente y Ruiz Alonso, 2014). Esta situación se traduce en una situación de precariedad laboral que afecta a estas trabajadoras, encontrándose en muchos casos con una vinculación a los museos temporal y a través de empresas externas. Al mismo tiempo, la falta de recursos económicos y personales, junto a la inestabilidad laboral de estas trabajadoras, dificultan las tareas para la creación y ejecución de programas educativos.

Esta coyuntura muestra, al mismo tiempo, un problema relacionado con la organización institucional. La función de los departamentos educativos y las educadoras es percibida por otros departamentos y profesionales de los museos como una forma de simplificar los conocimientos en torno al patrimonio. Supone un enfrentamiento entre una perspectiva científica y una popular. Esto, junto a la situación de precariedad laboral genera desigualdades entre los trabajadores y departamentos, que se hacen visibles en los presupuestos, la participación en asuntos fundamentales de la institución o, incluso, la ubicación del departamento dentro del museo. (Kristinsdóttir, 2016; López Martínez, 2012)

Así, la investigación llevada a cabo en 1987 por Dobbs y Eisner reflejaba la existencia de barreras internas y una crisis de identidad en las profesionales de la educación en museos.

A pesar de la antigüedad de esta investigación, la situación no ha cambiado; distintas investigaciones -a pesar de la escasa producción científica relacionada con este tema- cada vez más actuales siguen mostrando situaciones de precariedad laboral para las educadoras de museos, tanto en el panorama nacional como internacional.

El trabajo de educadora o educador de museo es percibido como un puesto trampolín para llegar a un puesto de mayor rango y responsabilidad o un trabajo temporal para personas que acaban de terminar su formación, becarios o están buscando otras opciones (López Martínez, 2012; Rodéhn, 2017). A nivel institucional, estas trabajadoras no suelen ser contratadas por el museo, ya que los servicios educativos son cada vez más externalizados, tanto para el diseño de las propuestas, como para su ejecución (Asensio Brouard y Pol, 2003; Calaf Masachs et al., 2016). Por ende, la inestabilidad marca estos puestos de trabajo.

Esta inestabilidad y precariedad fue reflejada por Kley (2009) exponiendo la situación vivida durante la crisis financiera mundial del 2008 en la que los educadores de museos fueron el segmento de trabajadores de mayor tamaño que perdieron su puesto de trabajo.

En contraposición, una realidad distinta a la expuesta hasta ahora es la descrita por Domínguez Arranz y Antoñanzas Cristóbal (2012) describiendo la situación de las educadoras en EEUU y Canadá como trabajadoras afianzadas de los museos. Asimismo, plantea la especialización de éstas en los diferentes públicos del museo; siendo su función para con la escuela la de enlace entre ambas instituciones.

Funciones y competencias de las educadoras de museos

Las educadoras de museos son el nexo entre el conocimiento que se desprende del patrimonio que el museo alberga y visitante. Así, la actuación de éstas determina en gran medida la relación del público con el patrimonio, ya que la visita o actividad que las educadoras desarrollan en los museos promueve la cooperación con el visitante haciendo que la experiencia no se reduzca a la transmisión de conocimientos; sino que genera conocimientos y aprendizajes (Rodéhn, 2017; Suárez Suárez et al., 2015).

Sin embargo, la función de la educadora no se puede reducir únicamente a la de facilitadora, sino que en muchos casos éstas asumen tareas de gestión investigación, creación de programas pedagógicos y evaluación (López Martínez, 2012).

Para el desarrollo de estas funciones, diferentes investigadores han destacado aquellas capacidades y competencias con las que deberían contar estas trabajadoras, que se han organizado en cuatro categorías: comunicación y lenguaje; competencias pedagógicas; conocimientos específicos sobre la exposición; y características personales.

La comunicación y el lenguaje es una de las cuestiones más tratadas (Calaf Masachs y Gutiérrez Berciano, 2017; Hernández Cardona, 2004; Schep et al., 2017). La comunicación de las educadoras ha de centrarse en el diálogo con el público, planteando preguntas y escuchando las respuestas. Este diálogo educador-visitante permite que el discurso y el lenguaje pueda adaptarse a los intereses del grupo concreto y motive su participación, siendo comprensible y atractivo.

Las competencias pedagógicas son también señaladas por diferentes autores (Gutiérrez Berciano y Calaf Masachs, 2013; Llonch Molina, 2015; Suárez Suárez et al., 2014) como elementos que promueven la calidad educativa de las propuestas de los museos. La estructura y organización, tanto de la propuesta como del discurso de la educadora, tiene que promover que los visitantes mantengan la atención hacia el mismo y puedan seguirlo con facilidad. Por tanto, es imprescindible que ambos elementos (discurso y propuesta) tengan coherencia, existiendo una relación entre todos los contenidos tratados durante la actividad, y progresión a la hora de presentarlos. Al mismo tiempo, el uso de metodología dinámicas, experimentales y lúdicas en las que los participantes tengan protagonismo y se impliquen sus emociones también son fundamentales para motivar la atención y, por consiguiente, el aprendizaje. Por último, la adaptación de los contenidos y el discurso a la edad, características, intereses y conocimientos previos del grupo, pudiendo incluir ejemplos o referencias que relacionen el patrimonio presentado con la realidad cotidiana del mismo, así como cuidar la cantidad de contenidos expuestos durante la visita, pudiendo facilitar un tiempo después de las explicaciones para profundizar o solucionar dudas, pueden potenciar también esta motivación hacia el conocimiento.

Además de ser especialistas en la competencia pedagógica, las educadoras de los museos han de contar con un amplio conocimiento en la temática del museo y su colección, así como la actualidad y tendencias relacionadas con la misma (Schep et al., 2017). El dominio conceptual confiere a las educadoras facilidad para desarrollar el discurso (Llonch Molina, 2015) haciéndolo suyo e incorporando las respuestas a las cuestiones planteadas por los visitantes de forma rigurosa y demostrando seguridad (Suárez Suárez et al., 2014, 2017).

Por último, aunque no es una cuestión muy tratada en la literatura sobre el tema, López Martínez (2012:38) destaca una serie de características ligadas a la personalidad que están asumidas como inherentes a estas trabajadoras, a pesar de la inexistencia de un perfil formativo y laboral concreto:

“ser empática, resolutive, paciente, creativa, versátil, sociable, proactiva, comunicativa, agradable, apasionada, reflexiva, dialogante, además de tener ganas de aprender, de investigar, de innovar y experimentar.”



Figura 4. Funciones y competencias de las educadoras de museos. (Elaboración propia)

2.3.3. La comunicación virtual del museo: páginas web y Redes Sociales (RRSS)

El desarrollo de Internet y su incorporación a los museos

Desde hace relativamente poco tiempo Internet se ha convertido en un elemento básico del día a día de la sociedad. La red o Internet fue gestada en 1989, pero no llegó a nuestra sociedad de forma comercial hasta 1990. El interés por este nuevo medio fue creciente, desarrollándose de forma progresiva sus ventajas y funcionalidades. Ante esta novedad, algunos museos quisieron abrirse a este nuevo canal, por lo que a partir de 1994 comienzan a aparecer los primeros perfiles museísticos en la red.

Es en 2003 cuando se comienza a desarrollar la “web 2.0” (Fernández et al., 2011), término fue popularizado por Tim O’Reilly en 2005 quien lo relacionó, en un primer momento, con los elementos tecnológicos que pudiesen indicar a los usuarios de la red que una empresa o una institución era innovadora. Sin embargo, en 2009, este mismo autor revalorizó la capacidad de generar contenidos de forma colaborativa por parte de los usuarios y para estos, dando así una definición más real de esta nueva herramienta (Del Río Castro, 2011a). En este mismo momento, comienzan a desarrollarse las primeras redes sociales, entre las que se destaca Facebook en 2004 y X en 2006 (Claes y Deltell, 2014).

Sin embargo, el momento de mayor desarrollo de la web 2.0 en el ámbito museístico fue el año 2010; un año después del momento culmen de esta nueva tecnología en España a nivel general. (Gómez Vilchez, 2012)

Implicaciones del uso de Internet por los museos

El desarrollo de las TIC y de Internet han hecho que estemos ante un museo en el que se tiene mucho más en cuenta a los visitantes, por lo que diversos autores (Correa Gorospe y Jiménez de Aberasturi Apraiz, 2011; del Río Castro, 2011b; Gómez Vilchez, 2012) lo definen como un museo más social, participativo e interactivo, en el que prima la creación de contenido y la colaboración y diálogo entre los usuarios, el museo y otras instituciones culturales. Así, la comunicación que se da en este medio es más igualitaria y bilateral (Satta, 2017), fomentando que el museo cambie su posición de erudito frente al visitante y se abra al diálogo. Igualmente, la comunicación cambia su formalidad inicial, por un diálogo más

distendido en el que priman las emociones y el trato de igual a igual; tal y como ocurre en las redes sociales (RRSS) (Viñarás Abad y Cabezuelo Lorenzo, 2012). Este modelo de comunicación más igualitario se basa en dos actuaciones por parte del museo: la creación y difusión de contenido actualizado y la promoción y mantenimiento del diálogo con los visitantes virtuales (Capriotti y Losada-Díaz, 2018).

Por todo esto, el museo puede llegar a un mayor número de públicos haciendo el patrimonio accesible para ellos (Solano, 2012), promover la creación de comunidad y la fidelización de los visitantes; en definitiva, el museo es mucho más cercano al público con el que comparte parte de las funciones que tenía atribuidas el museo, como la creación de significados y propuestas de programaciones. Además, este museo más cercano a las nuevas tecnologías permite poner a disposición de visitantes y centros educativos materiales didácticos para complementar la visita o profundizar en algunos temas concretos de la misma, dando lugar a que los visitantes puedan aportar sus opiniones que podrán ser usadas como elementos de autoevaluación y, si fuese necesario, posibles propuestas de cambio (Jiménez-Orellana, 2016).

A nivel didáctico, la implantación de las TIC e Internet en los museos ha suscitado un aprendizaje más significativo, conceptualizado y colaborativo, puesto que estas herramientas permiten la creación de significados de forma conjunta y la relación entre los diversos conocimientos (Correa Gorospe y Jiménez de Aberasturi Apraiz, 2011), así como la aproximación a diferentes entornos y el desarrollo de una disposición investigativa hacia el conocimiento. Consiguiendo así un mayor aprovechamiento del patrimonio a nivel didáctico. (Asensio y Correa Gorospe, 2011).

Teniendo presente del auge y desarrollo actual en el que se encuentran Internet y la herramienta fundamental de la web 2.0, las Redes Sociales (RRSS), se considera que es necesario hacer un repaso por las principales investigaciones que han tenido como tema central alguno de estos elementos de referencia, con el fin de construir un mapa de la situación actual en la que se encuentran éstas en relación con los museos.

Por un lado, en torno a las páginas web de los museos es necesario destacar que la mayor parte de las investigaciones tienden hacia la metodología cuantitativa; sin embargo, actualmente se está produciendo un cambio de tendencia por la que está aumentando el número de investigaciones cualitativas. Por tanto, teniendo presente la naturaleza de esta

investigación, se podrá más atención en las segundas, pero sin perder nunca de vista las propuestas que se han ido haciendo también desde la metodología cuantitativa.

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en contextos educativos

Dado el creciente desarrollo de las TIC en nuestro día a día, su presencia en los centros y contextos educativos se ha hecho muy necesaria y habitual. Asimismo, este nuevo recurso ofrece una gran cantidad de posibilidades para el desarrollo de contenidos y aprendizajes multidisciplinares, haciendo que existan diversidad de experiencias didácticas con resultados muy positivos en las que se pone de manifiesto el uso de las TIC para la enseñanza y aprendizaje del patrimonio. Sin embargo, hay que destacar que la mayoría de estas propuestas pedagógicas se enmarcan en el ámbito de la enseñanza secundaria y la postobligatoria; aunque los resultados de estas, en relación con la metodología y el proceso de enseñanza-aprendizaje, son totalmente extrapolables a cualquier etapa educativa. Por lo que, desde aquí, se pretende hacer un llamamiento a los docentes de los niveles iniciales (Educación Primaria e Infantil) para la puesta en práctica de este tipo de metodologías en la enseñanza del patrimonio, así como la comunicación de sus resultados, promoviendo el cambio y la mejora educativa.

Los videojuegos son uno de los recursos que mayor desarrollo está teniendo en la actualidad para impulsar el aprendizaje por medio de las nuevas tecnologías de forma general, y particularmente el del patrimonio; aunque también es el que más controversia ha generado respecto a su uso. Existen múltiples opiniones con relación a su uso en la enseñanza dadas algunas de sus características, como son los contenidos violentos o inadecuados para los menores o la modificación de algunos elementos de la historia que se introducen en la plataforma (Pérez Miras y Sáez Rodríguez, 2016). Sin embargo, se encuentran algunas experiencias que destacan muchas de las posibilidades que nos ofrece este recurso, haciendo que su uso sea adecuado y recomendable para la puesta en marcha de prácticas innovadoras que fomenten el aprendizaje. En este sentido, existen propuestas en las que se llevan al aula videojuegos de uso comercial, los cuales el docente enfoca hacia la práctica educativa, como otras en las que los videojuegos son creados para el desarrollo de unos contenidos y conocimientos concretos. Por un lado, para representar el primer caso encontramos una

propuesta didáctica en la que se propone el uso tres videojuegos comerciales (*Age of Empires II*, *Medieval II: Total War: Kingdoms* y *The Guild II*) para el trabajo con fuentes primarias, evitando así las metodologías memorísticas y fomentando un conocimiento más claro del proceso histórico y de los documentos existentes. Como conclusión a la puesta en práctica de esta propuesta en un curso de secundaria, afirman que los videojuegos son un buen recurso para la enseñanza (aunque evitando caer en la generalización), puesto que son herramientas muy cercanas a los alumnos, con lo que consiguen la motivación hacia el aprendizaje. Asimismo, los videojuegos comerciales pueden alterar la realidad histórica en determinados elementos; sin embargo, y aquí se encuentra el elemento clave de esta propuesta, el docente y el uso de las fuentes primarias son los componentes clave para recrear dicha realidad (Pérez Miras y Sáez Rodríguez, 2016). Por otro lado, el uso de videojuegos creados de forma específica para la enseñanza de determinados contenidos evita la distorsión de la realidad histórica que pueden sufrir los comerciales, pero también supone un gran esfuerzo y tiempo para su desarrollo. La propuesta didáctica planteada por Calderón Roca y Moreno Muñoz (2018) presenta una metodología basada en un videojuego para la didáctica y puesta en valor del patrimonio industrial local, concretamente el de la Colonia de Santa Isabel; destinada a los alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria (5º y 6º curso). El videojuego tiene una mecánica muy similar a la del icónico *Super Mario Bros* y en su diseño se incluyen elementos con la apariencia que hubieran tenido en el siglo XIX, destacando entre ellos el Castillo “La Isabela”. Como conclusión, las autoras destacan la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje de muchos de los contenidos del área de Ciencias Sociales, así como la socialización de estos en el aula; todo ello por medio del uso de un elemento lúdico, como es el videojuego, y conectado directamente al entorno local del alumnado. De igual forma, es necesario mencionar otra propuesta en la que, a través de un videojuego incluido en un proyecto desarrollado por el Centro de Innovación Experimental del Conocimiento (CEIEC) de la Universidad Francisco de Vitoria, “El Códex del Peregrino”, se pretende acercar a los alumnos de secundaria al Camino de Santiago y todo aquello que rodea a éste (cultura, arte, personajes, etc.), haciendo uso también del trabajo de las emociones. En cuanto a los resultados, se puede destacar las posibilidades de aprendizaje mediante el ensayo-error y la experimentación a través de diversas identidades que ofrecen los videojuegos, facilitando que los alumnos descubran por sí mismos el conocimiento; haciendo que el papel del docente pase a ser el de guía que acompaña el aprendizaje (Jiménez-Palacios y Cuenca López, 2016).

El desarrollo de Internet y de las nuevas tecnologías vinculado al patrimonio ha traído consigo una mejora en la accesibilidad, la cual repercute en una mejora educativa. Actualmente, se puede acceder a un gran número de contenidos y elementos de forma virtual, por lo que también se pueden llevar al aula (teniendo siempre en cuenta que será mucho más enriquecedora la visita presencial). Normalmente, las páginas web de los museos ofrecen gran cantidad de contenidos y fotografías o recreaciones digitales de los elementos patrimoniales que albergan, por lo que el uso de estos recursos en el aula suele ser muy interesante para el planteamiento de diferentes proyectos didácticos vinculados con el patrimonio. Así, se encuentra una propuesta didáctica enfocada a 4º de la ESO (aunque los autores señalan que podría ser adaptada a cualquier nivel educativo), centrada en presentar a los alumnos la guerra de la Independencia a través de los cuadros del Museo del Prado, usando como herramienta su página web. Los resultados de esta propuesta fueron muy favorables puesto que los estudiantes adquirieron los conocimientos propuestos, pero a su vez generaron conexiones con otras áreas y disciplinas; logrando por tanto un aprendizaje significativo y multidisciplinar (Macazaga Lanas y Gudín de la Lama, 2016).

Otro de los recursos en línea utilizados en las prácticas educativas son los blogs. Estas herramientas de comunicación 2.0 posibilitan la creación de publicaciones con diversos contenidos que pueden ser acompañadas de diferentes elementos multimedia, cuya finalidad principal sea la de crear una conversación virtual a partir del espacio reservado para comentarios en cada publicación (Jiménez-Orellana, 2016). Uno de los proyectos que se ha incluido como caso representativo del uso de blogs en los contextos educativos es el caso de “Museos Vivos”, destinado a la recuperación de la memoria histórica. En él han participado diferentes colectivos del entorno de la enseñanza, pero nos centraremos en la propuesta para los alumnos de magisterio de la Universidad de San Sebastián. En este caso, los alumnos realizaron una publicación digital o un vídeo reflexionando sobre el significado del patrimonio y diversos temas en torno a éste y los museos, para finalmente subirla a la plataforma “Museo Biziak” creando un espacio de comunicación sobre el patrimonio (Correa Gorospe y Jiménez de Aberasturi Apraiz, 2011). A su vez, desde el IES Pablo Montesinos (Las Palmas de Gran Canaria) se desarrolló un proyecto de investigación sobre el Museo y Parque Arqueológico Cueva Pintada (Gáldar, Gran Canaria) al amparo de las nuevas tecnologías, cuyo resultado final sería la creación de un blog. La propuesta se llevó a cabo de forma colaborativa entre los docentes de las áreas de Inglés, Lengua y Geografía e Historia de un grupo de 3º de la ESO

con un rendimiento bajo y problemas de comportamiento, con la finalidad de tratar de superar estas dificultades. A partir de esta propuesta los docentes, llegan a la conclusión que su forma de usar las TIC es completamente diferente a la de los alumnos, puesto que para ellos es un elemento de ocio y no para el aprendizaje; sin embargo, su uso es muy dinámico, fomentando que el aprendizaje se produzca con mayor velocidad. Asimismo, afirman que esta herramienta permite adaptar los tiempos de aprendizaje a las necesidades de cada uno de los alumnos, potenciando un aprendizaje más individualizado (Hernández Santana et al., 2011). Por último, Molina Torres (2018) presenta una propuesta didáctica destinada al tercer ciclo de Educación Primaria, cuyo objetivo es dar a conocer al alumnado el patrimonio histórico romano de la ciudad de Córdoba y su trascendencia para la misma. La propuesta pone sus bases en un blog en el que encontrarán información a través de enlaces web; pero en el que también tendrán que exponer sus reflexiones y respuestas a las actividades, previamente consensuadas con sus compañeros. Asimismo, también destaca una actividad que tenía por finalidad crear un recorrido por el patrimonio de la ciudad, geolocalizando diferentes puntos, para lo que usaron *Google Maps*. El resultado de la propuesta fue también positivo, puesto que se alcanzaron todos los objetivos propuestos y se creó una atmósfera colaborativa e inclusiva en el que todos participaron y el docente pasó a adoptar actitud mediadora.

Estas experiencias muestran las diferentes posibilidades, tanto comunicativas como de aprendizaje que nos ofrecen las TIC, destacando el alto nivel de motivación que genera en el alumnado; pero a su vez, la necesidad de constante esfuerzo y supervisión por parte del equipo docente.

Los teléfonos móviles y sus diferentes aplicaciones son elementos que se han hecho cotidianos, y por tanto también en las de los estudiantes. Su uso en las aulas, normalmente prohibido, hace que la incorporación de éste como herramienta para el aprendizaje en diferentes prácticas didácticas aumente mucho la motivación de los alumnos hacia los temas curriculares; y así se produzca un aprendizaje mucho más fructífero y significativo. En este caso, una propuesta innovadora desarrollada por un grupo de docentes de secundaria cuya finalidad es que los alumnos investiguen sobre la historia más reciente de su entorno usando fuentes primarias y secundarias y elaboren sus propios contenidos digitales. Como herramientas se seleccionan: el uso colaborativo de los teléfonos móviles, la plataforma de geolocalización *Mobile History Map (MHM)* y algunas de las aplicaciones de Google como

Gmail, Google Drive o Google Fotos. El resultado de esta propuesta didáctica fue muy favorable, puesto que los docentes participantes consideran que los alumnos, además de adquirir los conocimientos y competencias relacionados con las Ciencias Sociales, desarrollaron plenamente sus habilidades tecnológicas; las cuales se han convertido en la actualidad en un aprendizaje social esencial para el día a día (Albert Tarragona, 2016).

Por último, también es necesario destacar algunos proyectos que se han llevado a cabo desde los museos o sitios patrimoniales para la promoción de la didáctica del patrimonio a través del uso de las TIC. En este contexto, las aplicaciones móviles también son un excelente recurso para potenciar el conocimiento del patrimonio que albergan, y así fomentar su respeto y cuidado. Un ejemplo lo encontramos en el Museo del Prado con la aplicación *EncyCloudPrado*. Esta herramienta permite una búsqueda online en la enciclopedia digital del Museo del Prado que, proyectada en una pantalla panorámica y acompañada con música de fondo relacionada con la búsqueda, ofrece una inmersión virtual. Asimismo, permite ampliar los cuadros para mayor detalle y acceder a otros cuadros o artistas relacionados con la búsqueda. Esta propuesta fue puesta en marcha con diferentes grupos de ESO y bachillerato de la Comunidad de Madrid y permitió que éstos comprendiesen mejor las obras observadas, aumentase su interés hacia el arte y los temas tratados durante la visita guiada y desarrollasen nuevas competencias digitales de acceso a la información (Fernández Castrillo y Lintermann, 2017). Otra de las experiencias con aplicaciones digitales que existen en torno al patrimonio y su didáctica es *Open Air Museum Calafell*. Se ha considerado incluir esta dentro de la selección puesto que no se refiere a un museo, sino que se trata de una aplicación móvil para el conocimiento del yacimiento de la Ciutadella Ibérica de Calafell (Tarragona). Los desarrolladores de este proyecto sugieren que, aunque esta aplicación fue destinada a un yacimiento, el concepto que subyace a la misma puede ser extrapolado a cualquier conjunto monumental, definido como *museo al aire libre*. En este sentido, concluyen que este tipo de aplicaciones móviles son una buena estrategia para potenciar la puesta en valor y conocimiento del patrimonio a través del juego, la investigación o las experiencias vinculadas a las emociones (Martínez Gil et al., 2016).

Otro elemento que está teniendo mucha influencia en nuestro día a día es el uso de las redes sociales (RRSS). Por ello, los museos, incluso antes de su uso de forma exponencial a partir de la pandemia del COVID-19, aprovechaban éstas para dar a conocer su patrimonio. En este caso, se trata de una iniciativa realizada por cinco museos madrileños (Museo

Cerralbo, Museo Lázaro, Museo Sorolla, Museo del Romanticismo y Museo Nacional de Artes Decorativas) a través de X, Pinterest, Flickr y Stotify. Su intención era crear una conversación digital en estas plataformas por medio del hashtag #5museos, dando a conocer su patrimonio, proponiendo rutas y compartiendo conocimiento entre la comunidad virtual. Esta propuesta consiguió dar visibilidad en las redes a los museos participantes, así como la participación de la comunidad virtual, aportando información, valoraciones, propuestas de visita, etc. Asimismo, el hecho de que los museos se hiciesen referencia entre ellos, junto a los comentarios de algunos expertos en cultura y organismos públicos, confirió credibilidad e importancia a la propuesta, consiguiendo que se alcanzasen los objetivos propuestos (Viñarás Abad y Caerols Mateo, 2016).

En consecuencia, durante el panorama pandémico y post-pandémico se han se han registrado más actuaciones de este tipo en las que los museos aprovechan el potencial de estas herramientas digitales, las RRSS, para acercar el patrimonio a los diferentes tipos de públicos consumidores de las mismas. Así, Rivero, Jové y Sebastián (2021) reflexionan sobre lo que denominan como educomunicación de los museos en RRSS a partir del entendimiento de estas herramientas como un lugar participativo donde la creación compartida entre el museo y el público es fundamental para su desarrollo.

Como colofón, se pretende hacer referencia a algunos de los proyectos llevados a cabo en museos del panorama internacional en relación con la didáctica del patrimonio a través de las TIC. Destaca una experiencia llevada a cabo desde la comunidad online del Museo de Brooklyn (Brooklyn Museum): *"Click!"*. En ésta se pretendía que los visitantes creasen una exposición fotográfica sobre "las caras cambiantes de Brooklyn", solicitándoles que enviaran una fotografía relacionada con el tema de la exposición acompañada por un texto del autor. Seguidamente, se pidió al público que, a través de un foro online, evaluaran las imágenes (presentadas de forma anónima), indicando su nivel de conocimiento sobre el arte. Finalmente, la exposición se inauguró organizando las fotografías en función de la popularidad obtenida en el foro. Por otro lado, otra experiencia muy relacionada con la anterior es la llevada a cabo desde El Centro de la Fundación Luce (*Luce Foundation Center*), perteneciente al Museo de Arte Americano del Smithsonian (*Smithsonian American Art Museum*), denominada *"Fill The Gap"*. El Centro de la Fundación Luce es un almacén de arte abierto al público que cuenta con un gran número de préstamos. Por tanto, en este caso

pretendían fomentar la participación de los usuarios para ubicar obras en los espacios que dejan las que son prestadas. Para lo cual, usaron la red social Flickr solicitando a los usuarios virtuales que, a partir de la colección online y de la imagen publicada en dicha red sobre el hueco y las obras cercanas al mismo, propusieran otras para completar dicho hueco. En el caso de que la sugerencia fuese aprobada, la cartela que acompañase a la misma hacía referencia al usuario que la propuso (del Río Castro, 2011b).

Como se puede deducir, estas dos experiencias tienen un denominador común: el fin con el que fueron propuestas. Una de las finalidades principales del uso de las nuevas tecnologías en los museos ha de ser, además de la facilitar información básica sobre el museo, estar presente en la red y proporcionar información sobre el patrimonio que éste alberga, la de fomentar la participación de los usuarios para lograr un aprendizaje significativo y creativo, tanto de conocimientos como de competencias. A través de este tipo de experiencias, el museo logra que el visitante busque información sobre un determinado tema (ya sea una obra, una temática, la historia de una ciudad, etc.) y la expone de forma creativa, llevándose a cabo un proceso de procesamiento y producción de la información; por tanto, alcanzando un aprendizaje significativo. Así, una muy buena forma de lograr la participación de los visitantes es solicitarles que lleven a cabo una tarea de cierta importancia para el museo y la cual tenga un reconocimiento. De esta manera, éste siente que forma parte de la comunidad, implicándose y participando; y, por tanto, adquiriendo conocimientos y habilidades.

Por otro lado, también existen experiencias internacionales destinadas específicamente a docentes, donde se aporta información sobre la didáctica del patrimonio, así como proyectos y recursos online para la puesta en práctica en el aula. Entre estas, destaca Show Me². Se trata de una web perteneciente al *Arts Council England*, pero destinada a la infancia y a los docentes. Por tanto, aquí podemos encontrar información sobre las colecciones de arte, literatura, historia y ciencias, y a cerca de todo lo que tiene que ver con el patrimonio artístico británico, junto a juegos online, así como información destinada específicamente a docentes sobre muy diversos temas relacionados con el patrimonio. De igual forma, el Museo de Ciencias de Londres (*Science Museum of London*)³, en su apartado sobre aprendizaje, cuenta además de con información sobre el museo y las actividades a

² <http://www.show.me.uk>

³ <https://www.sciencemuseum.org.uk/learning>

realizar durante la visita escolar, propuestas de proyectos y actividades para realizar en el aula, juegos online y aplicaciones, y cursos e información sobre la didáctica de las ciencias. Este tipo de propuestas, además de aportar diferentes recursos para facilitar y apoyar la tarea docente, fomentan una mejor comprensión de la visita guiada, así como dan acceso al patrimonio y conocimiento que el museo alberga a aquellas personas que no pueden llegar a él por motivos geográficos. Además, las características formales de este tipo de webs, junto al componente lúdico que aportan los juegos online, motivan que el alumno desarrolle una actitud investigadora, promoviendo un aprendizaje autónomo basado en los intereses y ritmos de cada alumno.

Potencialidades del uso de las TIC en contextos educativos

Las instituciones culturales, y concretamente los museos, son espacios muy adecuados para poner en marcha innovaciones educativas relacionadas con las TIC (Asensio y Correa Gorospe, 2011). Pero, además, el uso de las TIC en contextos educativos tiene múltiples efectos positivos en la didáctica, en general, y en la didáctica del patrimonio en particular. A partir de las diversas experiencias aquí descritas, junto con las aportaciones de Fontal (2003a) y Tejera Pinilla (2013b), se pueden detectar diversos beneficios de su uso en las aulas y museos. La respuesta más señalada en todos los casos es la motivación que generan este tipo de prácticas en las que se incluyen las TIC en los participantes. Igualmente, también se puede destacar la capacidad que tienen estas propuestas para adecuar el mensaje educativo a las características y ritmos de los estudiantes; facilitar a los alumnos la posibilidad de ensayar diferentes aprendizajes o conductas, así como de autoevaluarse y desarrollar competencias tecnológicas; fomentar un pensamiento crítico, la socialización de los alumnos por medio del trabajo colaborativo y participativo y el desarrollo de la creatividad; y permitir la realización de actividades más versátiles e interdisciplinarias. El conjunto de todas estas características promueve el desarrollo de un aprendizaje significativo, colaborativo, por descubrimiento e individualizado, al igual que facilita el autoaprendizaje y el desarrollo de actitudes científicas; consiguiendo así que los alumnos adquieran los conocimientos más rápidamente.

Este tipo de metodología también facilita la tarea docente, proveyendo a estos de recursos diferentes (acceso a Internet, aplicaciones, juegos, blogs, etc.), facilitando el acercamiento a los estudiantes y su evaluación y favoreciendo la atención a la diversidad, la

investigación de la práctica educativa en el aula y la formación personal como docentes (Tejera Pinilla, 2013b), así como fomenta una actitud creativa en su actividad (Molina Torres, 2018). Por último, el uso de las TIC también tiene beneficios para el patrimonio, como son su valoración, protección y difusión, generando que exista un mayor acceso al patrimonio por distintas vías diferentes al acceso físico (Calderón Roca y Moreno Muñoz, 2018; Fontal Merillas, 2003c; Macazaga Lanas y Gudín de la Lama, 2016).

Por otro lado, algunos autores también señalan problemas a la hora de introducir las nuevas tecnologías en la didáctica. Estos problemas se adscriben tanto al propio proceso de aprendizaje de los alumnos, como a la práctica docente; y específicamente al patrimonio, en cuando a su didáctica específica. Tejera Pinilla (2013a) menciona la posibilidad de que los alumnos sufran distracciones ante su uso en el aula, o incluso lleguen a desarrollar una dependencia ante su utilización de forma prolongada. De igual modo, se señala que las TIC pueden proporcionar información no contrastada a los alumnos, generando un aprendizaje incompleto y superficial ligado a un entendimiento parcelado de la realidad. Por parte de los docentes, también alude a la necesidad de una mayor dedicación, trabajo en equipo y formación, junto al requerimiento de contar con dispositivos tecnológicos adecuadamente mantenidos, generando un coste adicional. Asimismo, este tipo de prácticas en las que se implican las TIC pueden tener resultados negativos para el patrimonio, como la trivialización y la aportación de información incompleta o confusa sobre el mismo (Pérez Miras y Sáez Rodríguez, 2016).

En este sentido, es fundamental tener en cuenta el hecho de que aplicar las nuevas tecnologías en el contexto museístico o educativo, no confiere a la experiencia por sí misma el carácter de innovación educativa de calidad; o lo que es lo mismo, el uso de las TIC no genera aprendizaje per se, sino que será el planteamiento adecuado el que lo consiga (Asensio y Correa Gorospe, 2011). Por tanto, para que se produzcan aprendizajes significativos, será indispensable la selección de temas o conocimientos destacados, así como la promoción del análisis del contenido visual por parte del alumnado, dado el importante volumen con el que se encontrarán en este medio (Tejera Pinilla, 2013b). Asimismo, el componente creativo e interactivo que se le aporte a la propuesta, incluyendo vídeos, ilustraciones, fotografías, tipologías diferentes, etc., harán que ésta sea más atractiva, motivando a los alumnos hacia el aprendizaje. Por último, hay que considerar que estas nuevas herramientas digitales, no pueden sustituir a las tradicionales; es decir, ambas tienen que coexistir con la misma

importancia (Molina Torres, 2018). Por tanto, experiencias como las anteriormente mencionadas se pueden calificar como innovaciones educativas de calidad. Igualmente, queremos hacer referencia que, a pesar de que en la mayoría de los casos se relacione la innovación educativa con la práctica de aula, las propuestas de los museos pueden ser utilizadas como una forma muy enriquecedora de acercar el patrimonio a los alumnos. Así, el uso de las páginas web y las RRSS de los museos, así como la participación en los proyectos educativos que estos plantean a través de estos medios son herramientas muy interesantes para los docentes.

2.3.4. La página web institucional de los museos

Las páginas web institucionales de los museos son una herramienta muy interesante para la comunicación y didáctica del patrimonio, pero éstas suelen tener una finalidad básicamente informativa y, en algunos casos, como elemento complementario a la actividad museística (Deloche, 2002). Esta situación está marcada por la falta de investigaciones centradas en evaluar el potencial educativo de este recurso (Tejera Pinilla, 2013a). Igualmente, las existentes devuelven un panorama bastante negativo sobre la realidad actual desde el punto de vista educativo. La mayoría de estos estudios destacan el carácter informativo, centrado en aportar datos sobre las exposiciones permanentes a un público general, y la baja interactividad que estas presentan; señalando también la necesidad de convertir esta herramienta en un recurso que añada valor a la experiencia museística (Fernández et al., 2011). Cuenca López y Estepa Giménez (2004) subrayan que el uso de estas herramientas digitales ha traído consigo una mejora en el número de visitas a los museos, pero no ha tenido influencia en el panorama didáctico; afirmando que la causa principal de este problema es que los museos han incorporado estos recursos digitales a sus proyectos de forma superficial, sin adaptar realmente sus actividades.

A partir de las diferentes investigaciones (Carreras y Munilla, 2005; Cuenca López et al., 2011; Ibáñez Etxebarria et al., 2003; Martín Cáceres et al., 2014; Sospedra i Roca y Sala Fernández de Aramburu, 2005; Tejera Pinilla, 2013b) en las que se clasifican las páginas web de los museos y se establecen las características básicas de cada una de ellas, se han establecido cinco funciones con las que dichas webs pueden contar: difusión, comunicación, accesibilidad, didáctica e interactividad. Así, estas clasificaciones han ayudado en la tarea

establecer unas ideas básicas sobre las características deseables que deberían tener las páginas web de los museos con el fin de aprovechar eficazmente los recursos que ofrece internet. Así, a continuación, se señalan algunas características que se consideran claves en el fomento de la didáctica del patrimonio del público en general y de la relación museo-escuela.



Figura 5. Funciones de las páginas web institucionales de los museos. (Elaboración propia)

En relación con la tarea de difusión, las webs de los museos han de contar con información básica en sus webs que suponga una primera toma de contacto con el propio museo y su colección, dándole al visitante las claves para conocer qué alberga el museo (García Eguren, 2010) y pudiendo generar nuevos visitantes al museo físico atraídos por la información consultada y el conocimiento adquirido en su página web (Bellido Gant, 2001). Es interesante que las webs cuenten con secciones sobre los servicios, información de contacto, horarios, tarifas, acceso, ubicación... incluso mapas y fotografías de la institución (Cuenca López y Martín Cáceres, 2014). Así, numerosos estudios argumentan que este tipo de elementos son los más consultados (de Camargo, 2010; Fernández et al., 2011); generando insatisfacción, dificultades de acceso y mala percepción de la imagen percibida del centro en los casos en los que no se facilitan. Por su parte, además de los recursos como los horarios,

tarifas, acceso, etc., los catálogos *on-line* o la información sobre las colecciones también pueden mejorar la visita y, por tanto, la satisfacción del usuario. En estos casos, se pueden facilitar dibujos, imágenes o planos de las salas o plantas con la opción de descubrir las obras que ahí se albergan de forma individual o global apoyadas por una pequeña información textual.

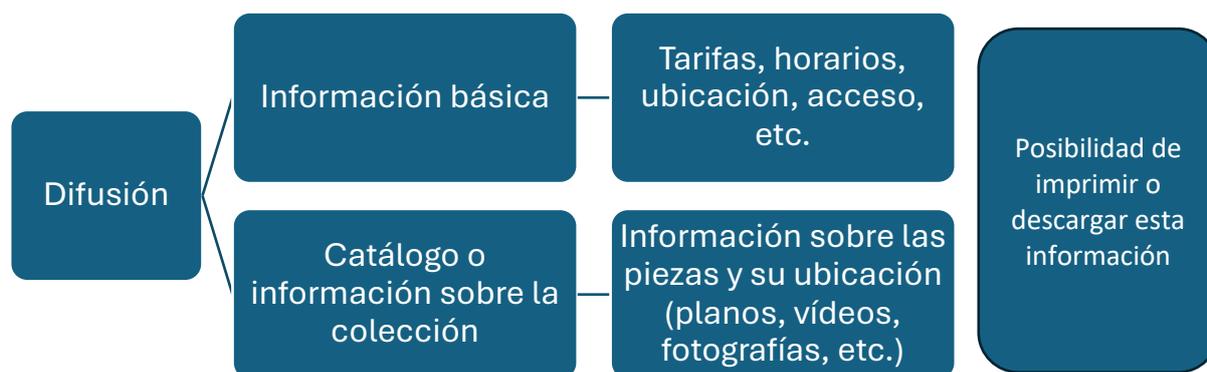


Figura 6. Características de la función de difusión de las páginas web de los museos. (Elaboración propia)

El propósito de comunicar está muy relacionado con dar a conocer al público qué se hace dentro del museo y cómo se hace. En relación al propósito de esta investigación, centrada en las visitas escolares, es interesante que la página cuente con información sobre las actividades que se ofrecen (Ferrerías Marcos, 2009) y los requisitos para solicitarlas (formularios, a quién van dirigidas, precios, contacto, número de personas, etc.) (Calaf Masachs y Suárez Suárez, 2011), indicando el público para el que son destinadas (público escolar, familiar, general, etc.). Sin embargo, en la mayoría de los casos la información facilitada no es completa, por lo que es necesario recurrir a otros medios de comunicación (de Camargo, 2010). Asimismo, es interesante que se facilite información actualizada por medio de la agenda de actividades sobre las exposiciones, acceso a las colecciones, actividades, publicaciones (Cuenca López et al., 2011), cursos tanto para docentes como para público en general, seminarios, conciertos, talleres... En definitiva, a través de la tarea de comunicación la web tiene que mostrar el potencial formativo con el que cuenta el museo (García Eguren, 2010).

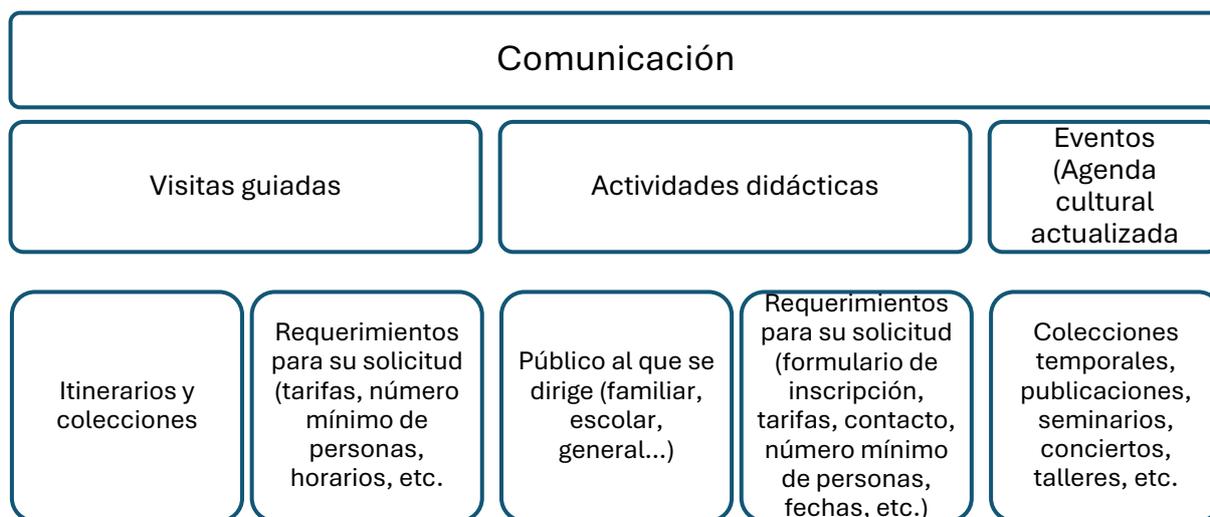


Figura 7. Características de la función de comunicación de las páginas web de los museos. (Elaboración propia)

También es necesario destacar como una de las características principales la accesibilidad. Es preciso tener en cuenta que los usuarios de la web la a ser de diversa índole, por lo que sus necesidades pueden ser muy variadas, desde personas de edad avanzada, niños, personas con ceguera, hasta personas que no conocen el idioma; y todos ellos han de poder acceder al contenido web, sea cual sea su capacidad sensorial, intelectual, idiomática o tecnológica (Dobaño Príncipe et al., 2013). Así, la presencia de una página web de uso sencillo, con unos contenidos claros y bien definidos, junto a la aplicación de las reglas de lectura fácil son elementos básicos para garantizar el acceso. La forma de conseguir este navegación intuitiva y sencilla es tener toda la información bien estructurada (de Camargo, 2010), para lo que es eficaz contar con un menú desplegable, buscador, acceso directo a la agenda de eventos, listado de palabras clave y formato reducido a la pantalla (Jiménez-Orellana, 2016) evitando que el internauta tenga que hacer *scroll* (desplazarse arriba y abajo en la pantalla) (Martínez Peláez et al., 2012). Igualmente, elementos como los hipervínculos resaltados (mediante subrayado o en negrita), las ventanas de información, los mapas o esquemas de navegación, los índices temáticos y la presencia constante del menú, consiguen que las personas accedan a la información que buscan con mayor facilidad (Fernández et al., 2011). En este mismo sentido, el acceso desde el buscador debe ser sencillo, por lo que el nombre de dominio tiene que permitir que el usuario encuentre la página web introduciendo

el propio nombre del museo; por tanto, es importante evitar aglutinar diferentes museos en una misma página web (Badell, 2007). Asimismo, el propio diseño web debe permitir acceder a la información desde un dispositivo móvil, así como compartir y reelaborar la información presente en la misma mediante enlaces a redes sociales o suscripciones a los boletines de noticias (Jiménez-Orellana, 2016).

Por otro lado, la opción de traducir la web a algunos idiomas, la facilidad para crear rutas o itinerarios adaptados a los diferentes públicos en función de sus gustos o necesidades, la posibilidad o presencia de subtítulos en los vídeos o audios y la existencia de descripciones sonoras de las imágenes serán elementos que facilitarán la navegación y el acceso de todas las personas a los contenidos de la página web, fomentando la inclusión.

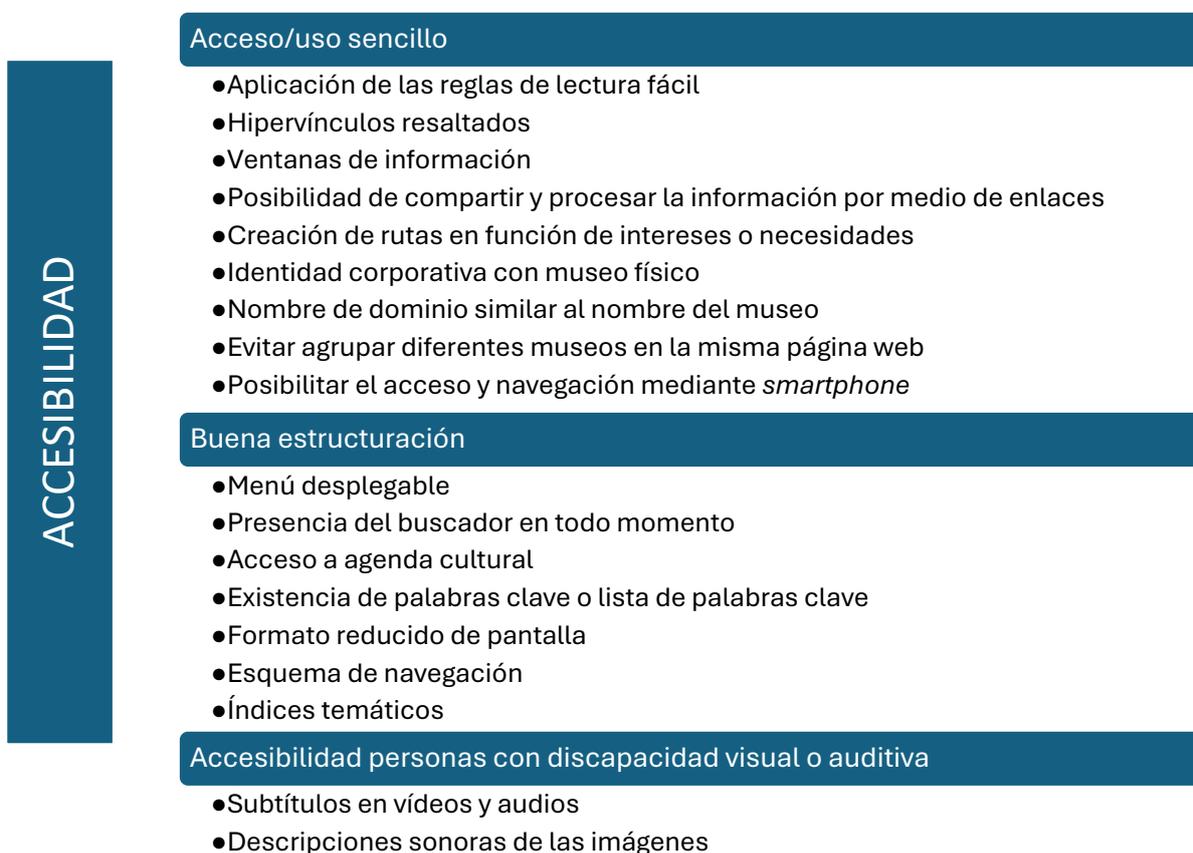


Figura 8. Características de la función de comunicación de las páginas web de los museos. (Elaboración propia)

A través de la función didáctica, la página web del museo se convierte en, además de una fuente de información sobre los datos básicos del museo y un elemento para contextualizar su tarea didáctica, una herramienta para el desarrollo de aprendizajes a través del patrimonio (Ferreras Marcos, 2009). Algunos de los servicios que conforma esta función

didáctica es la presencia de repositorios de recursos didácticos, publicaciones, (Calaf Masachs y Gutiérrez Berciano, 2017), así como acceso a bases de datos, catálogos de bibliotecas o archivos e información y enlaces multimedia (vídeos, animaciones, imágenes, vínculos a otras fuentes o páginas, etc.) que estén actualizados (Calaf Masachs y Suárez Suárez, 2011; Cuenca López y Martín Cáceres, 2014; Espadas y Ferreras Marcos, 2003); aunque en la mayoría de los casos estas herramientas cuentan con una frecuencia muy baja en la mayor parte de los museos (Fernández et al., 2011).

Otro de los elementos que promueven el desarrollo de la función didáctica es la existencia de guías educativas para diferentes públicos (Calaf Masachs et al., 2015) y materiales didácticos que puedan facilitar el desarrollo de actividades o dinámicas previas y posteriores a la visita de forma gratuita (Blanco Jiménez, 2009; Cuenca López y Martín Cáceres, 2014; Ferreras Marcos, 2009; García Eguren, 2010), puesto que este tipo de materiales ayudan en la comprensión del conocimiento presente en las exposiciones, en la preparación y planificación de las visitas al museo y en la asimilación y relación de dichos conocimientos con las experiencias previas del usuario, generando por tanto un aprendizaje significativo, así como promueve la creación de vínculos entre el alumno, el docente y el museo. En este sentido, Caruth y Bernstein (2007) consideran este tipo de recursos didácticos fundamentales puesto que su función permite acercar el mensaje expositivo al usuario. De esta forma, se considera que es positivo que este tipo de materiales esté disponible para la descarga e impresión o trabajo *off-line*, ya que muchos colectivos prefieren este tipo de formatos y se reduce el gasto de envío de materiales didácticos en formato físico a los centros educativos. Igualmente, el apoyo de estos recursos con fotografías o vídeos que expliquen sus objetivos o metodologías puede ser una herramienta interesante. En todos los casos, tanto estos materiales didácticos, como la presencia de bases de datos y repositorios antes mencionados, son excelentes recursos que ayudan en la planificación de la visita al museo físico, consiguiendo un mayor disfrute y satisfacción por parte del visitante ante la experiencia expositiva y didáctica.

Por último, los museos pueden usar sus espacios virtuales para la formación de docentes o especialistas en diferentes temas a través de cursos en línea (Antúnez del Cerro et al., 2011).

DIDÁCTICA	Fomentar		Mediante...
	Adquisición de conocimientos y competencias a través del patrimonio		
	Aprendizaje multidisciplinar	Aprendizaje adaptado	

Figura 9. Características de la función didáctica de las páginas web de los museos. (Elaboración propia)

Finalmente, la función interactiva puede facilitar mucho la tarea didáctica de la web, tanto para adultos como para niños; por lo que se tratará ésta desde una perspectiva educativa. Así, manejaremos el concepto de interactividad anteriormente propuesto, que vincula ésta con el fomento de la participación del usuario desde un punto de vista cognitivo y no meramente mecánico, donde el usuario además de recibir la información que el museo transmite, tenga la posibilidad de convertirse en un generador de contenido, creándose un diálogo enriquecedor entre museo y sociedad. La existencia de plataformas virtuales o espacios *on-line* que promuevan esta comunicación dialógica multidireccional en las que compartir experiencias, recursos, actividades en torno al patrimonio presente en el museo (Calaf Masachs y Suárez Suárez, 2011; Cuenca López et al., 2013; Cuenca López y Martín Cáceres, 2014) son un recurso muy positivo en las páginas web institucionales de los museos, siempre que estén actualizadas y tengan cierto mantenimiento que promueva dicha conversación.

El uso de enlaces a páginas y redes sociales pertenecientes al museo (Facebook, X, Instagram, Youtube, TikTok, etc.), así como elementos de colaboración dentro de la propia página web, como el correo electrónico, son recursos interactivos interesantes y de calidad (Cuenca López et al., 2011:98) que pueden fomentar la motivación e interés de los internautas por los proyectos del museo.

Por otro lado, esta interactividad estará marcada también por la posibilidad de realizar visitas virtuales, elemento que se ha desarrollado especialmente a partir de la pandemia del

COVID-19. Cabe señalar la diferencia entre estas y la existencia de información sobre las piezas presentes en el museo, sea esta de forma detallada pieza por pieza o de forma genérica. La visita virtual está más vinculada a la experiencia real del museo, en la que el usuario decide qué ver y por donde moverse, por lo que trata de reproducir de forma virtual el espacio físico de la institución museística. Así, las características de la visita virtual son múltiples, por lo que su presencia y configuración dependerá de los intereses, características y posibilidades de cada museo. Entre ellas destaca la posibilidad que se le ofrece al internauta de elegir qué ver, desplazándose, alejándose o acercándose a las salas y objetos del museo, leer información sobre las salas o piezas, adentrarse en las escenificaciones de las vitrinas, observar las obras en tres dimensiones (3D), analizar en profundidad alguna obra concreta o incluso imprimir alguna fotografía de esta, existiendo incluso visitas virtuales inmersivas a través del uso de gafas de realidad virtual (de Camargo, 2010). Algunos ejemplos interesantes de este recurso virtual en el panorama nacional se encuentran en las páginas web del Museo Arqueológico Nacional o Museo Thyssen-Bornemisza. Asimismo, cabe destacar el proyecto de *Google: Arts and Culture* al que se han inscrito varios museos nacionales e internacionales por medio del cual se pueden llevar a cabo visitas virtuales y por algunos museos o salas de diferentes museos del mundo. En contrapartida con la visita virtual propuesta por el Museo Thyssen-Bornemisza de Madrid y el Museo Arqueológico Nacional, ofrecen al usuario la posibilidad de acercarse a cada una de las piezas, verlas en mayor detalle, obtener más información sobre las mismas e, incluso, imprimirlas; mientras que el proyecto creado por *Google* únicamente permite analizar en profundidad una selección de obras determinadas de cada museo, aunque desplazándose por todo el museo.

Para terminar, un elemento que se suele asociar a la función interactiva es la presencia de actividades didácticas o juegos *on-line*. Tejera Pinilla (2013b), en su tesis hace un análisis exhaustivo de este elemento, al que denomina “actividades didácticas interactivas”. Así, será importante que a través de estas actividades se promueva un aprendizaje significativo a través de la resolución de problemas vinculados a los contenidos, las relaciones interdisciplinarias y la existencia de un componente lúdico y otro didáctico al mismo nivel. De la misma forma, es esencial la posibilidad de diferenciar niveles de dificultad o grupos de edad y temáticas para que cada usuario pueda configurar su propio recorrido. Sin embargo, generalmente no se valora el contenido propuesto ni su metodología, así como estas no

cuentan con objetivos didácticos concretos, ni una diferenciación clara por niveles o temáticas (Cuenca López et al., 2011).

D I D Á C T I C A	<p>Herramientas que promuevan la comunicación dialógica, real y multidireccional</p> <p>Relación positiva y colaborativa entre la comunidad <i>online</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Museo ● Visitantes ● Internautas ● Instituciones culturales 	<ul style="list-style-type: none"> ● Foros ● Chats ● RRSS ● Formularios online ● Correo electrónico
	<p>Visitas virtuales</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Similitud con la experiencia real en el museo ● Decidir qué ver, por donde moverse ● Información sobre piezas o salas ● Análisis en profundidad de obras ● Descargar o imprimir información
	<p>Actividades didácticas o juegos <i>online</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Carácter multimedia ● Combinación lúdica y didáctica ● Participación cognitiva y reflexiva ● En línea ● Niveles de dificultad ● Aprendizaje significativo ● Resolución de problemas ● Relaciones interdisciplinarias

Figura 10. Características de la función interactiva de las páginas web de los museos. (Elaboración propia)

2.3.5. Las Redes Sociales (RRSS) de los museos

Las RRSS se han convertido en un elemento más prácticamente indispensable en nuestro día a día. Así, según el estudio llevado a cabo por *IAB Spain (2023)*, el 85% de la población española utiliza estas herramientas *on-line*, siendo *WhatsApp* la red social más utilizada, seguida por *Instagram*, *BeReal*, *Facebook*, *TikTok* y *X*. En relación a esto, encontramos diversos estudios que tratan de cuantificar la presencia y uso de las RRSS, incluyendo en alguno de ellos el registro de la frecuencia con la que postean los museos nacionales, en los que, por norma, se sitúa *Facebook* como red más utilizada, seguida o igualada por *X* (del Río Castro, 2011b; Domínguez Serrano y Gutiérrez Porlán, 2018; Losada-Díaz y Capriotti, 2015; Mas Iglesias, 2018)

También es necesario mencionar la investigación de Satta (2017) en la que ordena las RRSS más usadas por los museos catalanes, pero que realmente podría ser una aproximación clara a lo que sucede a nivel nacional: Facebook y X serían las más usadas, seguidas por YouTube e Instagram, tras lo que se situaría Google+ y finalmente, Pinterest. En este sentido, nos vemos forzados a señalar que la mayoría de los estudios generados sobre las RRSS de los museos están planteados desde una metodología cuantitativa, centrándose en la presencia y uso de forma general (número de perfiles en redes, publicaciones, seguidores, respuestas a interacciones, uso de recursos multimedia en las publicaciones, etc.); por lo que Viñarás Abad y Cabezuelo Lorenzo (2012) destacan la falta de información novedosa sobre este tema y la necesidad de planteamientos más cualitativos relacionados con el propio discurso que se produce.

En este plano, cabe destacar las diferentes potencialidades de las RRSS para el desarrollo de la práctica museística y el aprendizaje del patrimonio. Por un lado, hay que señalar que este tipo de herramientas cuentan con un importante efecto multiplicador, lo que impulsa que la información pueda llegar a un mayor número de personas (Del Río Castro, 2011a), así como permiten combinar diferentes formatos y enlazar información mediante hipervínculos (*hipermedia*) (Capriotti y Losada-Díaz, 2018), principio que ya antes habíamos destacado como característico de la función didáctica de las páginas web. Por tanto, por lo general las RRSS permiten la publicación de imágenes, textos y/o vídeos con el fin de acercar al usuario a la institución, posteando información sobre sus colecciones, programas, actividades o función museística, así como dan la posibilidad de generar *feedback* a través de la respuesta a las dudas o comentarios que los usuarios puedan hacer y acceder a más información por medio del uso de *hashtags* que puedan conectar los contenidos publicados por el museo, con los posteados por otros internautas. Igualmente, mediante redes sociales como Facebook, X o Instagram (principalmente mediante su nueva función de Instagram *stories*), el museo puede *repostear* el contenido subido por otros usuarios si han sido mencionados o pudiese resultar de interés para sus seguidores, fomentando así la creación de una comunidad *online*. Asimismo, estas redes junto a plataformas como YouTube o Vimeo dan la opción de retransmitir contenido en directo, como vídeos o audios, de eventos importantes que se celebren en el museo. Finalmente, estas dos últimas redes sociales destinadas a compartir vídeos, YouTube y Vimeo, el museo tiene la posibilidad de colgar vídeos sobre entrevistas a expertos o artistas o explicando actividades o tareas del propio

museo; o audios que sirvan como información complementaria a la visita por la institución (Jiménez-Orellana, 2016).

Sin embargo, a pesar de todas las posibilidades y oportunidades que estas herramientas digitales ofrecen, Claes y Deltell (2014), por medio de una investigación cuantitativa en la que registraron la presencia, impacto, actividad y participación de los museos y usuarios en las RRSS (Facebook y X) con el fin de compararla con las estrategias de comunicación establecidas por las instituciones museísticas, detectaron que, a pesar de que prácticamente todos los museos cuentan con perfiles en alguna red social, las acciones de los responsables de la comunicación virtual en ocasiones estaba desorientada y no favorecía la creación de espacios para el intercambio.

De igual forma, Gómez Vilchez (2012) presenta una situación actual marcada por la improvisación y falta de unos objetivos claros. Así, es fundamental la existencia de un plan de comunicación que sirva para la organización del proyecto de redes y lo desarrolle. Por tanto, de acuerdo con esta argumentación, reiteramos la necesidad de incorporar nuevas investigaciones que se centren no tanto en la presencia y actividad en redes; sino en el contenido y uso que se hace de las mismas.

La presencia en redes sería el primer escalón que puede dar paso o no a siguientes como la calidad de las publicaciones y contenidos que se comparten y/o la interacción en este contexto. La herramienta que consolidará la consecución de todos estos elementos, haciendo que perduren en el tiempo es el plan de comunicación digital. Dicho plan está marcado por las características propias de las RRSS, como es la velocidad de cambio. De tal forma, será necesario que los museos publiquen de forma periódica y sean activos en la red, dediquen tiempo a sus RRSS y asuman únicamente los perfiles que puedan atender (Gómez Vilchez, 2012); creando y desarrollando perfiles con unas características similares a las llevadas a cabo en el museo (Viñarás Abad y Cabezuelo Lorenzo, 2012). Para poner en marcha y ejecutar el plan de comunicación digital es importante contar con una persona encargada de gestionar esto; la cual además de tener en cuenta los ítems anteriores, deberá crear unas normas para la publicación de contenido. Siendo fundamental que dicho contenido no sólo esté relacionado con los eventos del museo y se determine el número de publicaciones semanales, fomentando cierta continuidad y regularidad (Domínguez Serrano y Gutiérrez Porlán, 2018).

En relación con las publicaciones, es necesario hacer referencia al tipo de publicación (imagen, vídeo, texto, gráfico, etc.), el contenido y finalidad de ésta. Respecto al tipo de

publicación, encontramos diferentes estudios (Capriotti y Losada-Díaz, 2018; Domínguez Serrano y Gutiérrez Porlán, 2018; Mas Iglesias, 2018) que analizan dicho elemento y cuyos resultados nos muestran que la mayor parte de las publicaciones de los museos se basan en textos acompañados de imágenes, desaprovechando las múltiples posibilidades comunicativas que presentan los vídeos, links, retransmisiones en directo, etc.

Por su parte, también hay referencia al contenido y la finalidad de las publicaciones en diferentes investigaciones (Celaya, 2012; del Río Castro, 2011b; Mas Iglesias, 2018). Estos estudios clasifican y cuantifican las publicaciones en función de la finalidad que tiene cada una para saber qué tipo de contenidos son los más posteados por los museos. Así, la mayor parte se destinan a la promoción de la actividad del centro o la visita al ciber museo en el caso de aquellas publicaciones que incluyen un enlace directo a la propia página web institucional del museo. Por su parte, del Río Castro (2011b) define esta actividad como necesaria y completamente legítima. Desde nuestro punto de vista, apoyamos las palabras del autor; pero nos gustaría añadir que pensamos que es igualmente importante aprovechar al máximo las potencialidades de estas herramientas, por lo que la actividad de los museos en RRSS no puede reducirse a las publicaciones de carácter promocional, sino que al igual que las páginas web, tienen que ser elemento que aporten un valor extra a la propia actividad del museo físico.

La interacción, tal y como se ha señalado anteriormente, está enfocada hacia la creación de una comunidad online con unos intereses similares. Este tema también es tratado en múltiples estudios, la mayor parte de estos cuantitativos, a través del análisis de las publicaciones para fomentar la participación de los usuarios, el diálogo en sus publicaciones o el grado de respuestas a los internautas por parte del museo, junto a otros objetivos (Capriotti y Losada-Díaz, 2018; Claes y Deltell, 2014; Domínguez Serrano y Gutiérrez Porlán, 2018; Gómez Vilchez, 2012; Losada-Díaz y Capriotti, 2015; Mas Iglesias, 2018; Viñarás Abad y Cabezuelo Lorenzo, 2012).

El museo puede fomentar la participación de los usuarios de las RRSS por medio de sus publicaciones. Así, la finalidad o intención de estas marcará el grado de participación, implicación y actuación de los internautas. La comunicación en las RRSS es muy similar a la de nuestro día a día, por lo que, cuando se produce entre iguales, esta no suele variar. Por tanto, la interacción entre el museo y el internauta tiene que bastarse en una relación de igualdad, marcada por una conversación de igual a igual. A pesar de esto, estos intercambios

comunicativos suelen estar marcados por la unidireccionalidad, teniendo el museo el papel de emisor (del Río Castro, 2011b).

Para poner remedio a esta situación es importante que el museo de la oportunidad a los usuarios de participar en la creación y difusión de los proyectos que se llevan a cabo en el museo, ya sean del ámbito del museo físico o proyectos sólo referidos al ámbito digital (Domínguez Serrano y Gutiérrez Porlán, 2018). Así, el museo puede desarrollar proyectos de muy diversa índole desde los perfiles de sus RRSS y dirigidos a diferentes colectivos.

Las estrategias que se proponen para que el museo consiga hacer partícipes a los usuarios de las RRSS es la publicación de posts que reclamen su interacción para solicitarles información, opinión, para la participación en juegos o concursos (Mas Iglesias, 2018), creación de proyectos de colaboración (Gómez Vilchez, 2012), compartir dichas publicaciones para que la información llegue a más internautas o realizar alguna acción en concreto relacionada con el museo (Capriotti y Losada-Díaz, 2018). De igual forma, la creación de espacios específicos para la opinión de los usuarios (Losada-Díaz y Capriotti, 2015) o la posibilidad de que el usuario proponga temas concretos en las RRSS del museo por medio de la publicación de post en sus propios muros (Viñarás Abad y Cabezuelo Lorenzo, 2012) son elementos que aportan al usuario más responsabilidades y cierto “control” en la toma de decisiones que influyen positivamente en el aumento de su participación. Asimismo, las retransmisiones en vivo de acontecimientos importantes dentro del museo físico, además de ser una excelente estrategia para dar acceso a todas las personas interesadas a los eventos de la institución, resultan también un muy buen recurso para conseguir el foro entre el público no presencial sobre los temas allí tratados (Martínez Peláez et al., 2012).

Por otro parte, la interacción con los usuarios no es la única que se debe fomentar desde las RRSS. El vínculo con otras instituciones museísticas y culturales tendrá también efectos positivos en la interacción con los internautas, puesto que las recomendaciones (ya sea por medio de compartir, comentar, repostear... publicaciones o mencionar otras cuentas) aporta a dichos post mayor crédito e importancia (Viñarás Abad y Caerols Mateo, 2016). Por tanto, compartir información, mencionar y seguir a otras cuentas vinculadas a la temática del museo, junto a la participación y creación de hilos de conversación a través de los hashtags (Jiménez-Orellana, 2016; Mas Iglesias, 2018), así como enlazar las RRSS propias entre ellas (Mas Iglesias, 2018) son herramientas muy adecuadas para la creación de una comunidad online interesada en temas semejantes (Domínguez Serrano y Gutiérrez Porlán, 2018).

<p>Finalidad de las publicaciones</p> <p>INTERACCIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Lenguaje de las RRSS ● Participación ● Compartir, mencionar y seguir a otras cuentas relacionadas ● Enlazar sus redes ● Responder a comentarios 😊 y 😞 	<p>COMUNIDAD ONLINE</p>
-----------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------

Figura 11. La promoción de la interacción en RRSS. (Elaboración propia)

En definitiva, para lograr un experiencia más positiva y satisfactoria del internauta, el museo debe perder el miedo a transferir control a la hora de llevar a cabo ciertas funciones o actuaciones (Gómez Vilchez, 2012). Algunas de las investigaciones antes mencionadas muestran que la realidad previa a la pandemia era otra, siendo los museos muy reacios a la hora de ceder el control a los usuarios. De esta forma, la mayor parte de las publicaciones que se realizaban estaban destinadas a fomentar en los participantes únicamente que compartan la información que incluyen; mientras que minoritariamente se destinaban a pedir la opinión o la acción de los usuarios de RRSS (Capriotti y Losada-Díaz, 2018; Claes y Deltell, 2014; Domínguez Serrano y Gutiérrez Porlán, 2018).

Sin embargo, la pandemia de la COVID-19 hizo del museo un espacio sensible a las restricciones y, por consiguiente, impulsando su transformación y adaptación a la virtualidad para no perder el contacto con sus públicos. En este sentido, las Redes Sociales (RRSS) les dieron la oportunidad de abrir su ventana virtual hacia todos los usuarios (Agostino et al., 2020; Fernández-Fernández et al., 2021). El papel fundamental de las redes sociales (RRSS) durante el periodo marzo/junio de 2020 en la comunicación de los museos con los usuarios, generó un cambio sustancial en la presencia de dichas instituciones culturales en la red (Fernández-Fernández et al., 2022b; García Martín et al., 2021; Ortíz Portillo, 2021). Las RRSS ofrecieron a los museos una ventana virtual a través de la cual mantener el contacto con los usuarios a pesar del cierre de sus puertas (Agostino et al., 2020). Los museos que pudieron desarrollar su actividad a través del teletrabajo aumentaron su actividad en redes, optando por diferentes estrategias y desarrollando diferentes recursos para llegar a todos los usuarios de las diferentes redes. Así, las condiciones individuales de cada institución determinaron las estrategias particulares de cada museo, promoviendo a su vez la publicación de diferentes investigaciones sobre el impacto del COVID-19 en los (Choi y Kim, 2021; Conill-Tetù y Georgescu Paquin, 2021; Fernández-Fernández et al., 2022a; Viladot et al., 2021).

En esta línea surge una parte de la investigación aquí planteada, tratando de conocer cómo ha afectado dicha crisis sanitaria al uso de las RRSS por parte de los museos de la muestra.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.	MARCO METODOLÓGICO.....	85
3.1.	ORIGEN Y CIRCUNSTANCIA DE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	87
3.2.	CONCRECIÓN METODOLÓGICA.....	89
3.2.1.	SELECCIÓN DE LA MUESTRA	91
3.2.2.	OBSERVACIÓN ACTIVIDADES ESCOLARES	94
3.2.3.	DOCENTES.....	99
3.2.4.	RESPONSABLES DE LOS DEPARTAMENTOS EDUCATIVOS.....	103
3.2.5.	EDUCADORAS DE MUSEOS	106
3.2.6.	META-EVALUACIÓN	110
3.2.7.	PÁGINAS WEB	111
3.2.8.	REDES SOCIALES (RRSS).....	115
3.3.	CRITERIOS DE RIGOR DE LA INVESTIGACIÓN.....	124

3.1. Origen y circunstancia de la metodología de la investigación

Los museos son contextos educativos importantes para lograr el cambio social, siendo fundamental el diálogo con las instituciones educativas para llevar a cabo una actuación pedagógica de calidad (Gutiérrez Berciano, 2013). Sin embargo, sigue existiendo distancia entre los museos y las escuelas, puesto que su relación se reduce, habitualmente, a la visita al museo para la transmisión de conocimientos referentes al patrimonio (Suárez Suárez et al., 2014). Teniendo presente el potencial educativo de la enseñanza del y con patrimonio, así como la visita al museo se hace necesario detectar las acciones educativas positivas dentro de cada uno de ellos. Así, el museo ha sido considerado como un entorno adecuado para analizar dichas prácticas, fomentando una mejora de la calidad educativa, el interés y el valor educativo que se le da al patrimonio. (Suárez Suárez et al., 2012).

Los estudios de público y la evaluación de las exposiciones en España han obtenido logros en el ámbito de la enseñanza del patrimonio (Suárez Suárez et al., 2014). Sin embargo, esta evaluación no es la ideal para conseguir mejoras educativas, puesto que, al igual que el museo y sus finalidades han evolucionado tomando un importante matiz educativo, las evaluaciones también lo han hecho (Calaf Masachs et al., 2015). Así, el método más adecuado para promover la mejora educativa en los museos será la evaluación y análisis de sus propuestas didácticas. Destaca el proyecto I+D+i Evaluación Cualitativa de Programas Educativos en Museos Españoles (ECPEME, MICINN-12-EDU2011-27835), suponiendo un cambio sustancial en las evaluaciones a museos en el ámbito educativo, centrando el análisis en la acción educativa y cultural desde una perspectiva cualitativa (Calaf Masachs et al., 2017).

Por todo esto, esta investigación cuenta con la referencia principal del proyecto ECPEME antes mencionado, en el que ambos directores de tesis fueron partícipes. Al mismo tiempo, la investigación desarrollada por Miguel Ángel Suárez Suárez (2017) en su tesis doctoral también sienta las bases de esta investigación.

Por un lado, ambas investigaciones, además de suponer una referencia de cambio en la evaluación de los programas educativos de los museos españoles, desarrollando una herramienta clave para el análisis cualitativo de las acciones educativas en museos (Suárez Suárez et al., 2013), destacó el papel de las educadoras en el proceso educativo en los museos. Por tanto, junto a la revisión de la literatura existente que pone de relieve la situación de precariedad laboral en la que se encuentran gran parte de estas trabajadoras en España (Asensio y Pol, 2003; Calaf Masachs et al., 2016; López Martínez, 2012), planteó la necesidad de profundizar en dicha situación y su posible repercusión en la práctica educativa.

Por otro lado, y sirviendo como eje conductor de toda la investigación, las investigaciones anteriormente mencionadas concluyen en la importancia de una relación museo-escuela bidireccional y cooperativa en el desarrollo de un proceso de enseñanza de calidad de y con el patrimonio.

Las visitas y actividades en los museos, y el contacto con el patrimonio cuentan con un importante potencial educativo, tal y como se refleja en el marco teórico. Por tanto, la intención de esta investigación no pretende ser la de tratar o analizar dicho potencial. Sin embargo, la revisión de las diferentes investigaciones de esta área ha puesto de manifiesto la importancia de una relación bidireccional y cooperativa entre el museo y la escuela para lograr un aprovechamiento didáctico del potencial educativo de la visita y/o el contacto con el patrimonio.

Diversos estudios (Estepa Giménez et al., 2021; Gómez Redondo, 2020; Hernández et al., 2012; Valenzuela-Valdivieso, 2012) reflejan la importancia de esta relación, pero también la necesidad de continuar investigando en esta dirección, con el fin de promover la mejora en la comunicación entre ambas instituciones. La relación que muestran estas investigaciones refleja la importancia de continuar destacando buenas prácticas y facilitando recursos y mecanismos que promuevan un vínculo entre ambas instituciones que vaya más allá de la reserva y el desarrollo de la propuesta en el museo.

Por último, la pandemia del COVID-19, acontecida en el pleno desarrollo de esta investigación, supuso el parón total de la actividad de los museos durante el periodo de confinamiento y la posterior incertidumbre sobre el futuro de la misma. Al mismo tiempo, muchos de los museos nacionales e internacionales (Agostino et al., 2020; García-Martín et al., 2021; Ortíz Portillo, 2021) -algunos de ellos dentro de la muestra

de esta investigación- potenciaron su actividad online en redes sociales y desarrollaron propuestas y/o herramientas en su página web con la intención de mantener el contacto con su público. Esta situación también afectó al planteamiento y desarrollo de la investigación. La imposibilidad de conocer la duración y pautas de las restricciones, junto con el importante desarrollo de los perfiles en RRSS de los museos, planteó la necesidad de recoger esos cambios y efectos de la pandemia en los museos de la muestra en el plano digital.

3.2. Concreción metodológica

La investigación se ha planteado desde un enfoque cualitativo (Bisquerra Alzina, 2004; Flick, 2012; Ruíz Olabuenaga, 2012), llevando a cabo una metodología evaluativa y formativa (Mcmillan y Schumacher, 2005). En este sentido, se pretenden analizar las prácticas educativas de una serie de museos y su comunicación con las escuelas, con el fin de comprender esta realidad y así, fomentar una mejora en la enseñanza y aprendizaje del patrimonio. La elección del método cualitativo parece el adecuado en tanto que permite la participación, negociación e interacción en la realidad seleccionada, ofrece la oportunidad de adaptarse a un contexto cambiante (como son los museos), admite la selección de diversos instrumentos de recogida de información, y fomenta que los procesos sean el foco de interés, generando significados a partir de los mismos (Calaf Masachs et al., 2014). En este sentido, se promoverá una investigación desde el estudio de casos (Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto, 2012), analizando cada uno de los museos seleccionados por ser considerados casos ilustrativos de la situación actual, esperando obtener un diagnóstico a partir del análisis de los temas principales. La prescripción promovida en cada uno de los casos será posible entenderla como interpretaciones o “lecciones aprendidas” que se pueden transferir a otros ámbitos desde buenas prácticas.

Así, la importancia de esta investigación reside, principalmente, en la necesidad de poner en valor la influencia positiva de la comunicación bidireccional y colaborativa en el desarrollo de las visitas a los museos, con la intención de conseguir una mejora en la educación y la comunicación del patrimonio.

Teniendo en cuenta todo esto, la finalidad de esta investigación se centra en conocer la realidad del diálogo museo-escuela en los museos de la muestra desde una perspectiva cualitativa. Con la intención de poner en valor las buenas prácticas en torno a dicha relación y promover así una mejora en la calidad de la enseñanza del patrimonio en ambas instituciones.

El propósito no es centrar el estudio en la perspectiva o percepción de una de las partes de la dupla museo-escuela; sino la de profundizar en el conocimiento de este proceso que es la relación. Por tanto, se han señalado aquellos elementos o sujetos que intervienen o participan de dicha relación (Figura 9). Por parte del museo estarían las educadoras, el departamento encargado de la gestión de las funciones educativas (DEAC) y la página web institucional. En el lado de la escuela, el cuerpo docente y el alumnado. Por último, las visitas escolares a los museos se han situado en un punto intermedio por ser un servicio que ofrece y desarrolla el museo, pero es aprovechado por la escuela.



Figura 9. Elementos que intervienen en la relación museo-escuela. (Elaboración Propia)

El estudio y análisis de los diferentes elementos aquí planteados dará respuesta a la finalidad principal de esta investigación. Al mismo tiempo, y relacionada con dicho objetivo principal y con la enseñanza del patrimonio, surgen diferentes objetivos a

través de los cuales se pretende lograr una investigación más completa y dar respuesta en mayor profundidad a su finalidad principal.

3.2.1. Selección de la muestra

La selección de los museos participantes se llevó a cabo mediante un muestreo intencional (Flick, 2015), en base a los criterios de tipología, tamaño y gestión de los museos, tratando de acceder a una muestra heterogénea, con el fin de arrojar unos resultados que esbocen un mapa de la situación actual. Participan en la investigación siete museos ubicados entre Galicia, Asturias y Cantabria (Figura 10): Museo do Pobo Galego, Museo del Mar de Lugo, Parque de la Prehistoria de Teverga, Museo-Casa Natal de Jovellanos y Museo Nicanor Piñole, Museo del Jurásico Asturiano (MUJA), y Museo y Centro de Investigación de Altamira.

Igualmente, otra de las cuestiones que se han tenido en cuenta en esta selección intencional se corresponde al conocimiento de su idoneidad para las actividades que se desean estudiar (McMillan y Schumacher, 2005). Algunos de ellos ya habían colaborado en el proyecto ECPME y tesis doctorales previas de la Universidad de Oviedo, y se conocía la adecuación de sus prácticas.



Figura 10. Muestra de museos participantes en la investigación. (Elaboración propia)

A continuación, se presenta brevemente cada uno de los museos de la muestra destacando así la diversidad en relación a la tipología, tamaño y gestión de la misma.

- *Museo do Pobo Galego:*

El Museo do Pobo Galego se ubica en la capital gallega de Santiago de Compostela, siendo el edificio de San Domingos de Bonaval la sede del mismo. La amplia colección que éste alberga se compone principalmente de objetos cotidianos de la sociedad gallega, catalogando este museo como etnográfico; aunque también cuenta con contenido histórico y artístico.

La gestión del mismo es realizada por un patronato, por lo que la financiación del mismo depende de dicha asociación, junto a las aportaciones de los socios, las entidades públicas y privadas y las subvenciones.

- *Museo Provincial do Mar:*

El Museo del Mar pertenece a la Red Museística Provincial de Lugo, compuesta por el Museo Provincial de Lugo, el Pazo de Tor, el Museo Fortaleza de San Paio de Narla y éste.

Emplazado en lo que fue la escuela de San Cibrao cuenta con una colección dedicada al mar y la navegación, así como todo lo que implica para las gentes que vivieron y viven de ello. Asimismo, es importante destacar que, desde su fundación en 1969, a partir de la colección reunida por un grupo de alumnos junto a su maestro, el museo fue gestionado primeramente por la Diputación de Lugo, seguidamente por la Asociación de Vecinos “Cruz da venta”, y finalmente, por la Diputación Provincial, la formar parte de la Red Museística Provincial de Lugo.

- Parque de la Prehistoria de Teverga

El Parque de la Prehistoria de Teverga puede entenderse como una instalación museística construida a partir de tres espacios que tratan de acercar al visitante al paleolítico. Por un lado, la *Cueva de Cuevas* cuenta con las réplicas de tres importantes cuevas de arte rupestre paleolítico de Europa. Al mismo tiempo, la *Galería* supone un espacio de interpretación para el acercamiento al arte y cultura de las sociedades del

Paleolítico a través de reproducciones de pinturas y objetos. También cuenta con la presencia de diferentes *Cercados de Animales* relacionados con la época.

La implantación de esta instalación museística corresponde a la necesidad de activación turística de la zona y el aprovechamiento de las condiciones paisajísticas que hicieron posible la construcción de las distintas instalaciones.

Por último, la gestión de este museo se lleva a cabo a través de la Sociedad Pública de Gestión y Promoción Turística y Cultural del Principado de Asturias.

- Museo Nicanor Piñole y Museo-Casa Natal de Jovellanos:

El tratamiento de estos dos museos se ha realizado de forma conjunta en esta investigación dado que la gestión de ambos es compartida, perteneciendo a la Red Museística de Museo de Gijón, dependiente de dicho Ayuntamiento.

El Museo Nicanor Piñole, ubicado en el antiguo Asilo Pola, cuenta con una exposición permanente compuesta por una selección de obras y apuntes de Nicanor Piñole (pintor gijonés, 1878-1978), además de objetos personales del artista.

El Museo-Casa Natal de Jovellanos se ubica, como bien indica su nombre, en la casa-palacio donde el ilustrado Gaspar Melchor de Jovellanos (1744-1811) nació y vivió. Este museo alberga una importante y amplia colección de obras de arte en múltiples soportes creadas por destacados artistas locales como Alberto Paquet, Julia Alcaide o Antonio Suárez.

- Museo del Jurásico Asturiano (MUJA)

El Museo del Jurásico Asturiano, a través de su gran exposición pretende ser un recorrido que muestre la evolución de la vida en la Tierra, poniendo el foco en el Mesozoico y los dinosaurios.

El museo se emplaza en una construcción en forma de huella de dinosaurio, permitiendo organizar la exposición de forma cronológica en los tres periodos principales del Mesozoico: Triásico, Jurásico y Cretácico. Además de esta edificación, el museo cuenta con una importante zona exterior habilitada para el desarrollo de actividades y en la que se sitúan diferentes representaciones de dinosaurios de gran tamaño, así como está conectado con una ruta que da acceso a uno de los yacimientos de la costa de los

dinosaurios. Por todo ello, este museo supone un importante reclamo turístico para familias.

El MUJA, dependiente del Principado de Asturias, es gestionado por la Sociedad Pública de Gestión y Promoción Turística y Cultural del Principado de Asturias.

- Museo Nacional y Centro de Interpretación de Altamira:

El Museo Altamira depende de forma directa del Ministerio de Cultura, perteneciendo a la Red de Museos Estatales. El museo se ubica en un edificio de nueva construcción cercano a la entrada de la cueva original. La construcción del mismo corresponde a las tareas de conservación, estudio y difusión del Arte Rupestre de España. A pesar de la existencia de una larga lista de espera para la visita de la cueva original de Altamira por cuestiones de conservación, el museo permite una experiencia muy cercana a la real a través de la réplica tridimensional de ésta. Asimismo, este museo cuenta con una exposición permanente referente a la cultura y arte de las sociedades del Paleolítico superior.

3.2.2. Observación actividades escolares

Se han determinado las **visitas escolares** a los museos como el punto de partida de la investigación, por ser el momento en el que la relación museo-escuela se materializa de forma explícita. Este elemento permite la observación de la actuación de las dos instituciones, así como las posibilidades educativas que ofrece la propuesta en el museo.

Es necesario destacar que esta observación de las visitas escolares a los museos no supone un conocimiento directo y total de la interacción entre ambas instituciones. Esta relación supone un proceso colaborativo y dialógico previo y posterior, que no se reduce únicamente a la visita. Sin embargo, teniendo en cuenta que dichos contactos se llevan a cabo por diversas vías (correo electrónico, teléfono, visita al centro...), se hace imposible acceder a los mismos.

Por estas razones, se ha valorado tomar las visitas escolares a los museos como la actividad a partir de la cual poder conocer cómo se desarrolla la relación entre el

museo y la escuela, así como tener acceso a ambas instituciones y sus perspectivas al respecto.

Se plantean así los siguientes objetivos:

- Observar visitas escolares en el museo teniendo presente la interacción entre los diferentes participantes (alumnos, docentes y educadoras) y con la exposición.
- Conocer las estrategias usadas por el museo para acercar el patrimonio a los escolares durante el desarrollo de las visitas, teniendo en cuenta la comunicación e interacción de las educadoras, las metodologías o metodologías aplicadas, el uso de los recursos y la exposición, y el discurso.
- Conocer el aprovechamiento didáctico que se hace de estas salidas escolares a los museos por parte de los centros educativos y/o el profesorado.

Además de esto, se ha centrado la investigación en las visitas de escolares pertenecientes a las etapas educativas de Educación Infantil y primeros cursos de Educación Primaria con la intención de dar respuesta a una de las carencias observadas a partir de la revisión de la literatura existente. A pesar de la buena salud que presenta el área de investigación sobre enseñanza del patrimonio y el alto porcentaje de visitas que los museos reciben de alumnos en estas etapas educativas. Se observa que el número de investigaciones centradas en estas edades es mucho menor que otras etapas como Secundaria o Bachillerato (Fernández López et al., 2007). De esta forma, se concretan los objetivos antes planteados en las etapas de Educación Infantil y primeros cursos de Educación Primaria.

Para la consecución de los objetivos planteados en torno a la observación de las visitas guiadas o actividades para escolares en los museos desde una perspectiva cualitativa se ha diseñado una plantilla de observación, junto al uso de las notas de campo.

La plantilla de observación supone un elemento para guiar la recogida de información durante el trabajo de campo, así como el posterior análisis. Ha sido usado como recurso para centrar la atención de la observadora en aquellos elementos relevantes para la investigación. Su diseño parte del modelo creado y aplicado en el proyecto ECPEME (Suárez Suárez et al., 2013) y adaptando la herramienta a las necesidades y características propias de esta investigación.

La plantilla de observación ha sido creada en base a seis categorías de análisis definidas por diferentes descriptores (Tabla 1). Cuatro de las mismas se corresponden a la intervención de las educadoras y las acciones educativas planteadas por el museo: comunicación e interacción con los participantes; metodología; uso de los recursos de la exposición; y desarrollo de los contenidos. Las dos categorías restantes se corresponden a la intervención de la escuela: participación del profesorado; y participación del alumnado.

	Categoría	Descriptores
La intervención de las educadoras y las acciones educativas	Comunicación e interacción con los participantes	Uso de un lenguaje claro y sencillo, adaptado a la edad de los participantes.
		Uso de preguntas y proposición de temas de debate con el fin de promover la interacción con los participantes.
		El discurso se adapta a los intereses de los alumnos incorporando la respuesta a las dudas, experiencias o temas planteados por estos.
		El educador muestra seguridad en sus explicaciones y en la resolución de dudas.
	Metodología	Las actividades y propuestas están adaptadas a la edad y características de desarrollo de los participantes.
		Las actividades y propuestas tienen una estructura clara y están basadas en unos objetivos.
		Se promueve un aprendizaje significativo a través de una metodología activa por medio de actividades y propuestas de reflexión, deducción, resolución de problemas, cooperación, análisis, manipulación, simulación, descubrimiento, diálogo, creativas, alusión a las emociones...
		Las actividades y propuestas están marcadas por un importante componente lúdico.
		Las actividades y propuestas promueven la participación de los alumnos entre ellos, con los educadores y docentes y con los objetos y materiales.
		Se concede un tiempo entre las salas o espacios para que los participantes experimenten por sí mismos.
Uso de los recursos de la exposición	Se fomenta la interacción entre la obra y el alumno por medio de actividades que incluyan la observación, investigación, manipulación y/o el tratamiento de las emociones. (Museos de arte)	
	Los recursos proporcionados/usados durante la visita guiada y el taller son variados (gráficos, audiovisuales, manipulativos, interactivos...) y se permite que los alumnos interactúen con los mismos.	

		Los recursos proporcionados/usados están adaptados a la edad y características de desarrollo de los participantes.	
		Se hace referencia a elementos de la museografía (paneles, maquetas, esquemas...) con el fin de hacer más claras las explicaciones.	
		El discurso expositivo se centra en las piezas más significativas de la exposición, sirviendo como recursos didácticos.	
	Desarrollo de los contenidos	Están adaptados a la edad y desarrollo de los alumnos.	
		Son significativos para los participantes, puesto que hacen referencia a su entorno más cercano o se relacionan con sus experiencias y valores.	
		Se proporcionan explicaciones claras sobre los conceptos técnicos.	
		Las piezas o contenidos son contextualizadas proporcionando detalles que hagan que los alumnos comprendan las características del momento histórico (evitando fechas o cronologías específicas demasiado abstractas).	
		El educador explica con claridad las relaciones de causa-efecto que dieron lugar a un determinado hecho o suceso. (Museos de historia)	
		La selección de las obras de arte atiende al tratamiento de un tema concreto, las posibilidades expresivas del grupo y su edad. (Museos de arte)	
	La intervención de la escuela	Participación del docente	Realiza intervenciones puntuales para remarcar contenidos del discurso del educador o introducir nuevos.
			Hace referencia al trabajo en el aula, relacionándolo con el contenido del museo.
			Acompaña al alumnado durante la visita y/o el taller.
Gestiona el comportamiento del alumnado, asegurándose de que en todo momento sea adecuado.			
Concede un tiempo final para que los alumnos puedan plantear preguntas, experiencias o temas.			
Participación del alumnado		Tiene un comportamiento adecuado (respeto de las normas y turnos de palabra) durante toda la visita.	
		Presta atención al discurso del educador.	
		Responde a las preguntas planteadas por el educador.	
		Expone sus dudas y/o experiencias con relación al discurso didáctico.	
		Usa o hace referencia a materiales o actividades realizados en el aula.	
		Propone temas o cuestiones que no han sido tratadas durante la visita y/o taller.	

		Aprovechan el tiempo concedido entre las salas o espacios, observando elementos que no se han tratado o profundizan en aquellos que más les ha llamado la atención.
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 1. Herramienta para la observación de las visitas a los museos. (Elaboración Propia)

Al mismo tiempo, se ha planteado el uso del cuaderno de notas de campo para el registro de las observaciones (Angrosino, 2012). En éste se han recogido las diferentes actividades y visitas observadas, anotando las intervenciones de las educadoras y el desarrollo de las actividades y contenidos, y el uso de los recursos, así como la participación de docentes y escolares, a partir del registro de las intervenciones y diálogos, y la descripción de las actuaciones de estos tres agentes. Por tanto, el cuaderno de notas de campo ha servido para el registro de las observaciones guiadas por la plantilla creada para este cometido.

El análisis de los datos obtenidos a partir de la combinación de estas dos herramientas parte de la lectura en profundidad de las notas tomadas durante el trabajo de campo y la selección de los fragmentos que por su significatividad dentro del discurso sirviesen como ejemplos para representar la realidad observada en base a las seis categorías antes comentadas.

El análisis de estas observaciones se ha realizado de forma individualizada por museo, puesto que las características de cada uno de ellos, el patrimonio que albergan y la oferta educativa que proponen difiere entre éstos. Además, este tipo de análisis permite conocer la realidad de cada museo, dando respuesta a los objetivos planteados. Al mismo tiempo, en todos los casos se ha tratado de mantener el anonimato de todos los participantes, tanto de la escuela, como de las educadoras que desarrollan la actividad. Es importante destacar que en ninguno de los casos se ha realizado el análisis con la intención de comparar las actuaciones de educadoras, docentes o escolares, entre las diferentes actividades observadas, ni entre los museos de la muestra. El objetivo del mismo ha sido mostrar la realidad de las observaciones. Destacando aquellos aspectos o intervenciones positivas desde la enseñanza y aprendizaje del patrimonio, con la intención de potenciar dichas prácticas; y señalar las limitaciones o dificultades observadas con el fin de buscar posibles soluciones.

3.2.3. Docentes

Las fuentes de información sobre el estado de esta relación museo- escuela por parte de la segunda de estas instituciones son: el profesorado y el alumnado (Figura 9). El acceso al alumnado, dada la franja de edad en la que se centra la investigación, se ha reducido únicamente a la observación de su intervención durante las visitas al museo. Por tanto, además de la observación de las actividades para escolares desarrolladas en los museos, se ha planteado la realización de entrevistas cortas semiestructuradas a los docentes.

La finalidad principal de las mismas es conocer el objetivo u objetivos por el que los docentes incluyen la visita a alguno de los museos de la muestra dentro su programación de aula, obteniendo información sobre dónde enmarcan la actividad y su aprovechamiento en el marco educativo, así como la relación entre el museo y la escuela a partir del contacto previo a la visita.

Para lograr esto, se ha planteado una entrevista corta semiestructurada (Kvale, 2012), donde los temas a tratar eran: el objetivo de la visita; la existencia o no de una propuesta educativa en la que se enmarca la salida y las posibles actividades en torno a la misma para su aprovechamiento didáctico en el aula; el uso y aprovechamiento de la web o redes sociales institucionales del museo; la iniciativa de la realización de la visita; y el contacto previo con el museo. Asimismo, también se solicitó información referente a la etapa educativa del grupo y se señaló en qué museo se realizó la entrevista, con el fin de poder establecer algún tipo de relación entre todas estas cuestiones (Figura 11).

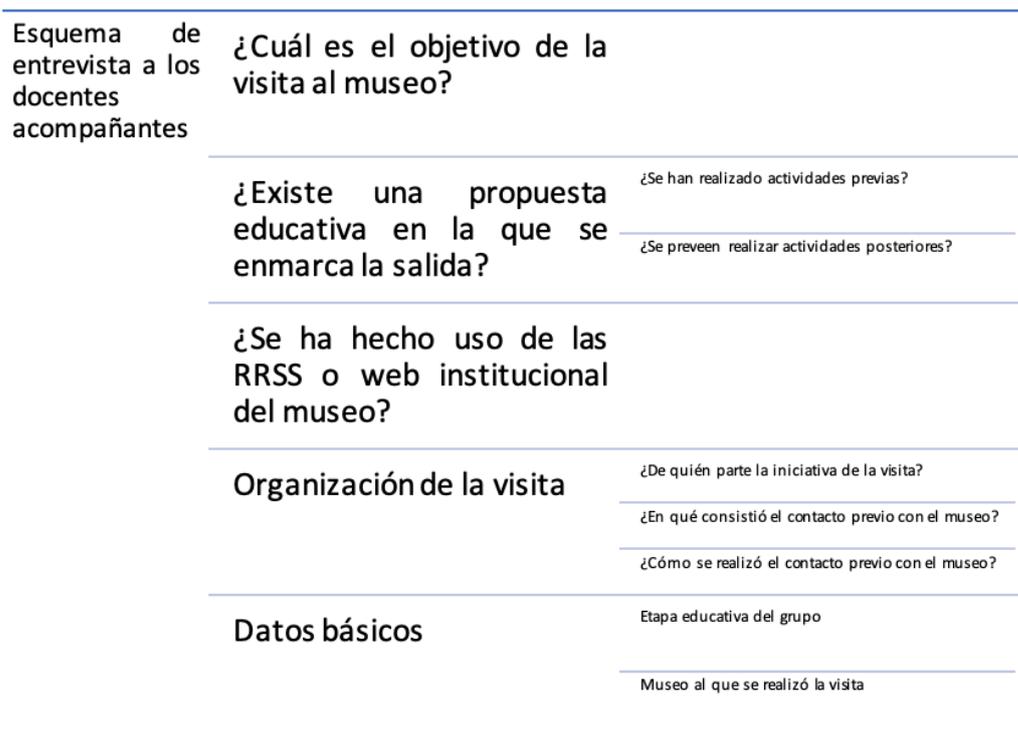


Figura 11. Esquema de entrevistas cortas semiestructuradas realizadas a los docentes acompañantes tras las visitas a los museos. (Elaboración propia)

Estas entrevistas fueron realizadas a un total 48 docentes que acompañaban a los grupos escolares al finalizar la visita o actividad en el museo, con el fin de no entorpecer el desarrollo de la propuesta y permitir su total atención e intervención durante la misma. Asimismo, todos los docentes fueron informados sobre la finalidad y propósito académico de la entrevista, y dieron su consentimiento a participar en la investigación.

La decisión de llevar a cabo este método para la recogida de estos datos, frente al envío de cuestionarios, se centra en la escasa participación por parte del profesorado para la cumplimentación de dichos cuestionarios. Investigaciones previas, como la realizada por (Suárez Suárez, 2017) reflejan esta problemática, así como los diferentes muros de la muestra advirtieron de la escasa respuesta que obtiene u obtenían por parte del profesorado en las encuestas o cuestionarios de satisfacción con las propuestas escolares.

El análisis de todos los datos obtenidos a partir de las respuestas docentes en dichas entrevistas se ha realizado a partir de diferentes categorías creadas en base a estas respuestas, atendiendo así a la teoría fundamentada (Alarcón Lora et al., 2017;

Glaser y Strauss, 1967) . Para la creación de dichas categorías, ha sido necesaria la lectura en profundidad de cada una de las entrevistas transcritas tras su realización y su codificación, para la posterior categorización.

Teniendo presente esto, se ha generado una tabla (Tabla 2) en la que se tratan de recoger las diferentes categorías a partir de las cuales se ha analizado e interpretado la información de estas entrevistas.

Categorías	Descriptor		
OBJETIVOS	Complementar/experimentar Curriculares Motivar proyecto Salir del aula Relación entorno cercano Acercamiento patrimonio/arte/cultura No hay Otros		
PROPUESTA EDUCATIVA	Si	Actividades previas	Motivacional Expositivas/magistra Editorial Plásticas Investigación/experimentación Visita virtual Rincón de aula Multidisciplinares Otras visitas Actividades del museo Cuentos
		Actividades posteriores	Visita como conclusión Expositivas/magistra Editorial Plásticas

			Investigación/experimentación Rincón de aula Otras visitas Cuentos Nada definido Exposición
	NO	Actividades previas	Nada Datos básicos sobre el museo
		Actividades posteriores	Nada Recordar Plásticas Improvisación
USO DE LA WEB/RRSS	Si	Materiales y Juegos Información Visita Virtual	
	No		
ORGANIZACIÓN DE LA VISTA	Iniciativa		Centro Etapa/ciclo Docente N/S Alumnos
	Contacto previo (en qué consistió)		Reserva Adaptación Material Didáctico/Información N/S Visita Previa Dudas varias
	Contacto previo (medio)		Email Teléfono N/S Web de reserva

	Otro
--	------

Tabla 2. Categorías para el análisis de las entrevistas a los docentes acompañantes durante las visitas escolares.
(Elaboración propia)

Por último, la información referente a la etapa educativa de los grupos y el museo que se estaba visitando fue incluida en aquellos casos en los que se estableció algún tipo de relación, directa o indirecta, entre esta información y alguna de las categorías anteriores.

Es importante tener presente que, en los casos en los que el análisis se ha realizado vinculando alguna de las categorías con los museos de la muestra, éste no atiende a una intención comparativa entre los mismos. Este tratamiento de la información se corresponde a la necesidad de relacionar cuestiones como la tipología, ubicación o algún elemento concreto de los mismos con las respuestas de los docentes.

3.2.4. Responsables de los Departamentos Educativos

Los departamentos educativos de los museos son los encargados de planificar y organizar, además de desarrollar todos los programas cuya función es la educación y la acción cultural del museo con sus diversos públicos. Por tanto, son una pieza clave en el desarrollo de la relación entre el museo y la escuela, así como de las actividades y visitas que se desarrollan en éstos para el público escolar.

Teniendo presente esto, es necesario conocer el funcionamiento de estos departamentos y la visión de las personas encargadas de los mismos sobre la relación con las escuelas para poder profundizar en el conocimiento de este diálogo museo-escuela.

Surgen así dos objetivos: conocer el funcionamiento de los departamentos educativos de la muestra en relación a los programas educativos para escolares, su creación y desarrollo; y conocer la percepción del museo sobre la relación con la escuela, profundizando en los mecanismos y estrategias que se establecen para la misma.

Para este fin se ha planteado una entrevista semiestructurada con cada una de las personas encargadas de las funciones educativas de los museos de la muestra. Dichas entrevistas se dividen en tres cuestiones fundamentales: formación y experiencia; política educativa del museo; y relación museo-escuela. Para el tratamiento de estas

cuestiones se ha generado un esquema de entrevista semiestructurada (Figura 12) que permita dirigir la conversación, pero dando cabida al tratamiento posibles temas relacionados (Kvale, 2012).

Entrevistas
DEAC

Formación y experiencia

Política educativa

Procesos y mecanismos para la creación de los programas educativos

Personas que participan de los procesos

Limitaciones y problemas en el proceso

Relación museo- escuela

Percepción de la relación

Estrategias o recursos para su promoción

Figura 12. Guion para las entrevistas semiestructuradas a las personas encargadas de los departamentos educativos de los museos de la muestra. (Elaboración propia)

Las cuestiones relacionadas con la formación y experiencia de las personas encargadas de la dirección de las funciones educativas de los museos de la muestra tienen la intención de conocer las diferentes realidades de estas trabajadoras. En España, al igual que ocurre con las educadoras de los museos, no existe una formación específica que acredite para el desarrollo de estas tareas. Por tanto, resulta interesante conocer la formación de estas personas y su trayectoria, sin intención de generalizar y comprendiendo las diferencias y similitudes entre los diferentes perfiles que se presenten.

A través del segundo bloque de preguntas se pretende profundizar en la política educativa que cada uno de los museos desarrolla. Nuevamente, la intención no es generalizar o comparar las estrategias, ya que cada una de éstas está marcada por unas

características determinadas que dan lugar a diferentes realidades. Así, se pretenden conocer los diferentes procesos y mecanismos que estos museos desarrollan para la creación de los programas educativos que ofertan a las escuelas, así como las personas que participan de estos procesos, pudiendo ser un trabajo individual y unilateral, o desarrollarse contando con las aportaciones de educadoras, personal del museo y/o docentes. Por último, se entiende que el proceso de creación y puesta en marcha de los programas y actividades para escolares pueden estar marcados por limitaciones o problemas. Por tanto, se pretenden conocer dichas dificultades y las formas en la que estos departamentos tratan de ponerles solución.

Por último, el último bloque hace referencia a la relación entre el museo y la escuela. A través de este bloque se pretende conocer cómo es esta relación, poniendo el énfasis en la percepción de la misma y las posibles estrategias o recursos para promover y favorecer la colaboración y comunicación entre ambas instituciones.

Se ha entrevistado a todas las responsables de las funciones educativas de los museos de la muestra, realizando un total de cinco entrevistas, ya que algunos de los museos comparten gestión. Estas entrevistas fueron realizadas al finalizar todo el proceso de observación y análisis de las visitas. La finalidad de esta temporalización se corresponde con la confianza generada con las responsables y la mayor comprensión de los programas para escolares y su desarrollo en los museos. La ejecución de las entrevistas a las responsables de los DEAC tras la observación y análisis de las visitas, las entrevistas a las educadoras y a los docentes acompañantes aporta un visión mucho más completa de la situación de las propuestas para escolares desarrolladas en los museos de la muestra. Este conocimiento de la situación facilita el desarrollo de las entrevistas por parte de la investigadora y la comprensión de las respuestas facilitadas por las entrevistadas.

El análisis de los datos se ha llevado a cabo a partir de la lectura en profundidad de todas las entrevistas tras la transcripción de cada una de ellas y la codificación de los datos en diferentes categorías. El análisis de estas entrevistas tenía la intención de comprender el funcionamiento de los departamentos educativos de los museos de la muestra y los mecanismos usados para la comunicación con las escuelas, encontrando elementos que promuevan el desarrollo de buenas prácticas para ponerlos en valor. Por tanto, comprendiendo que cada situación y casuística es diferente, se ha tratado de

codificar la información a partir de los temas planteados para el desarrollo de la entrevista.

3.2.5. Educadoras de museos

Un de los sujetos fundamentales en el desarrollo de las actividades y visitas a los museos y, por tanto, de la relación museo-escuela en la que se centra esta investigación, son las educadoras de los museos. Estas trabajadoras son fundamentales en la representación de éste durante la visitas guiadas y actividades, en este caso, de los grupos escolares. Su función no sólo se centra de la atención de estos grupos y el desarrollo de las actividades y propuestas, sino que también median entre el visitante y el patrimonio que el museo alberga, permitiendo que éstos construyan su propio significado entorno a museo y sus piezas.

De esta forma, el desarrollo de la práctica educativa de las educadoras determina, en gran medida, el concepto o conceptos sobre el patrimonio que el museo quiere transmitir al público, en este caso al escolar. Por tanto, se entiende que las educadoras son un pilar fundamental dentro de las instituciones museísticas, ya que su práctica supone el cumplimiento de una de las funciones del museo, tal y como determina el ICOM (2007):

Un museo es una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde el patrimonio material e inmaterial de la humanidad con fines de estudio, educación y recreo.

En relación con el público que ocupa esta investigación, las visitas de los grupos escolares a los museos y entornos patrimoniales, suelen ser los primeros contactos con el patrimonio y las instituciones museísticas, siendo estos primeros contactos determinantes en las relaciones futuras con estas instituciones. Por tanto, la calidad de la práctica educativa se vuelve fundamental en la creación de vínculos estables entre las sociedades futuras y el museo y su patrimonio.

Existen diferentes factores que pueden condicionar la calidad de la práctica educativa de las educadoras de museos. En base a investigaciones previas entorno a este colectivo (Suárez Suárez et al., 2015, 2017) se ha determinado que factores como

la formación, la experiencia en el sector y la situación laboral la de las educadoras, así como la relación y participación del público escolar, pueden ser fundamentales en la calidad educativa de las propuestas de los museos para el público mencionado.

De igual forma, diversas investigaciones (Calaf Masachs et al., 2016; López Martínez, 2012; Pedro Lorente y Ruiz Alonso, 2014) muestran una realidad en torno a estos factores que destaca por la existencia de condiciones laborales precarias, perfiles laborales no definidos e infravaloración de las educadoras.

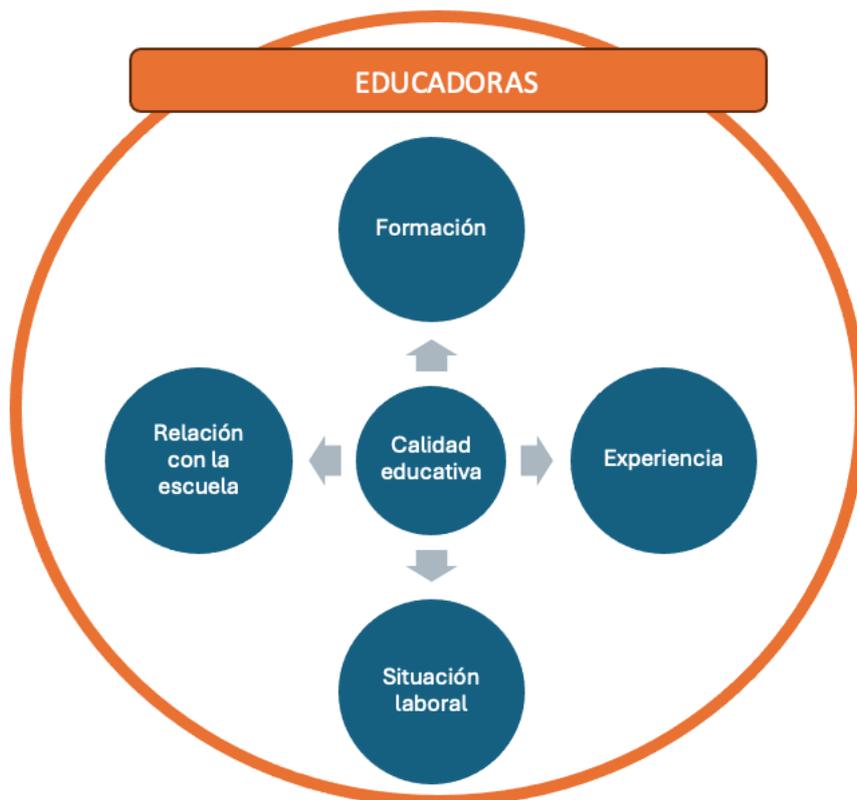


Figura 13. Cuestiones que influyen en la calidad educativa de las actuaciones de las educadoras de museos. (Elaboración propia)

Por todo ello, se ha planteado el objetivo de conocer cuál es la formación, experiencia, situación laboral y relación con la escuela de cada una de las educadoras que desarrollan las actividades y visitas para el público escolar en los museos de la muestra, así como el efecto de cada uno de estos elementos en su práctica educativa y su percepción personal al respecto.

Para este objetivo, se ha planteado una entrevista semiestructurada (Kvale, 2012) a cada una de las educadoras que participaron en el desarrollo de las visitas y

propuestas observadas en los museos. La finalidad de estas entrevistas no es la de generalizar o extrapolar los resultados, sino que su intención es la de recoger las experiencias y relatos de cada una de ellas. Teniendo siempre presente que cada uno de estos discursos será diferente, ya que surgen de la individualidad de cada sujeto y están marcados por diversidad de condiciones y realidades, dando lugar a diferentes percepciones. Por tanto, se puede afirmar que el objetivo es extraer los significados de cada una de estas entrevistas para mostrar las diferentes realidades y poner en valor las buenas prácticas y modelos de referencia.

La entrevista realizada se divide en tres partes fundamentales: formación y experiencia; situación laboral; y relación con las escuelas, de los que surgen diversas cuestiones. Para el desarrollo de las mismas, al tratarse de una entrevista semiestructurada, se generó un guion (Figura 14) en el que se registran los diferentes aspectos que se pretenden tratar en las diferentes sesiones.

La primera de las cuestiones planteadas a las educadoras tiene que ver con su formación y experiencia. Esta cuestión resulta especialmente interesante puesto que en España no existe una titulación oficial que acredite para ejercer específicamente como educador o educadora de museo. Si bien, se pueden realizar diferentes cursos de especialización o másteres, no existe una titulación universitaria o de formación profesional centrada en este perfil concreto. Esta realidad, junto a la falta de reconocimiento administrativo o legal, da lugar a la necesidad de la regulación de este tipo de perfiles (Asociación Profesional Española de Historiadores del Arte, s. f.).

Por su parte, las cuestiones relacionadas con la situación laboral de estas profesionales pretenden dar a conocer estas diferentes realidades y cómo éstas las perciben. Esta cuestión resulta nuevamente pertinente puesto que existe un número muy bajo de investigaciones a este respecto y, las que se han llevado a cabo ponen de manifiesto una situación laboral desfavorable para las educadoras de museos (Calaf Masachs et al., 2016; López Martínez, 2012; Pedro Lorente y Ruiz Alonso, 2014). Así el análisis pondrá de manifiesto otras realidades laborales que se suman a las publicaciones previas, tratando de dar voz y poner en relieve situaciones laborales más justas y deseables.

Por último, el último bloque temático referente a la relación con los públicos es fundamental dentro de esta investigación, ya que pretende desvelar una visión más, la de las educadoras de museos, de esta relación museo-escuela.

Esquema de entrevista a la educadoras	Formación y experiencia	Edad
		Formación
		Experiencia
	Situación laboral	Contrato/Jornada/Situación
		Percepción de la situación laboral
		Relación de la situación laboral con la práctica educativa
		Mejoras
		Efectos de la pandemia del COVID-19
	Relación con la escuela	Percepción de la relación museo-escuela

Figura 14. Guion para la entrevista semiestructurada a las educadoras de los museos de la muestra. (Elaboración propia)

La recogida de datos se llevó a cabo a través de la realización de las entrevistas semiestructuradas a un total de ocho educadoras encargadas de la atención de los grupos escolares y desarrollo de las actividades y propuestas en los museos de la muestra. Estas entrevistas fueron realizadas después de haber desarrollado todas o gran parte de las sesiones de observación de las visitas a los grupos escolares con la finalidad de que las educadoras comprendiesen mejor la tarea de la investigadora, desarrollando confianza hacia el proceso de investigación. Tanto las participantes, como las entidades museísticas responsables fueron informados de la finalidad y objetivos de estas entrevistas y dieron su consentimiento para participar siendo parte de la investigación. Sin embargo, a pesar de la aprobación por parte de todos los museos de la muestra, no

fue posible entrevistar a la totalidad de las educadoras observadas en el desarrollo de las actividades y visitas en el museo. Las razones se vinculan principalmente con la temporalidad de los contratos, dando lugar a que, en el momento de la entrevista, éstas ya no formasen parte de la plantilla del museo o no tuviesen una relación contractual de algún tipo con el mismo. De igual forma, también es importante mencionar que una de las educadoras decidió no participar por motivos personales.

El análisis cualitativo (Flick, 2015; Gibbs, 2012) de estas entrevistas se ha realizado a partir de la transcripción y lectura en profundidad de las mismas, para su codificación y tratamiento. Para el desarrollo del análisis se ha atendido a los temas planteados en el esquema de la entrevista (Figura 14), con la intención de encontrar puntos de encuentro y destacar aquellos modelos o prácticas que favorecen la promoción de la calidad educativa. De esta forma, se ha pretendido comprender la situación, opiniones y reflexiones de estas educadoras, reuniendo diferentes perspectivas y realidades en torno a la profesión de educadora de museo.

Por último, es importante tener presente que no se ha segmentado la información por museos y se ha mantenido el anonimato de todas las educadoras, ya que el análisis no atiende a una intención comparativa entre museos o de crítica.

3.2.6. Metaevaluación

La pandemia del COVID-19 supuso numerosos cambios en las visitas y el desarrollo de las propuestas educativas de los museos. En primera instancia, las dificultades impuestas por los aforos permitidos imposibilitaban el desarrollo de estas en el museo, por lo que se comenzaron a desarrollar diferentes actividades y visitas de forma virtual, algunas de ellas en directo, por medio de programas como *zoom* o *teams*; y otras de ellas en diferido, a través de una grabación enviada al docente y, acompañada o no, de materiales complementarios. Estos formatos imposibilitaron la observación de las propuestas por cuestiones relacionadas con la protección de datos y/o el acceso a las aulas.

La reapertura e inicio de las actividades presenciales en el museo permitió la observación *in situ* de las mismas. Sin embargo, para evitar reticencias por parte de los docentes acompañantes y centros escolares, se evitó el acceso de otros investigadores

acompañantes, a través de los cuales se pudiese triangular la información recogida durante las observaciones.

Así, el instrumento utilizado para tratar de paliar el sesgo del investigador ha sido la metaevaluación. A través de la entrevista en profundidad con cada una de las personas responsables de la función educativa de los museos de la muestra se han compartido los resultados del análisis de las observaciones realizadas sobre las visitas y actividades (de Miguel Díaz y San Fabián Maroto, 2008; San Fabián, 2015).

Para el desarrollo de estas entrevistas en profundidad se han realizado una serie de esquemas que sintetizan los resultados obtenidos del análisis y se han facilitado a las entrevistadas en los días previos al encuentro. Igualmente, se ha planteado cada una de estas entrevistas en base a los resultados y las observaciones realizadas en cada museo, generando un guion único para cada una de ellas.

El análisis de las entrevistas realizadas con las responsables de los departamentos y servicios educativos de los museos de la muestra aporta una síntesis y valoración de las conclusiones obtenidas a partir de las observaciones realizadas en los mismos. De igual manera, ofrece una serie de puntos clave relacionados con los servicios y la calidad educativa de los mismos. Para su análisis, se ha partido de la transcripción y lectura en profundidad de las diferentes entrevistas realizadas, organizando la información obtenida en diferentes categorías de análisis. Este proceso ha dado lugar a la detección de paralelismos y elementos comunes entre las mismas, organizados en seis temas fundamentales o categorías: impacto del proyecto; potencialidades conocidas; importancia del papel de las educadoras; problemas conocidos; lecciones aprendidas; y papel educativo del museo.

3.2.7. Páginas web

Las páginas web de los museos suponen, entre muchas otras funciones, un canal de comunicación entre el museo y la escuela. A través de las mismas, los docentes pueden conocer la oferta educativa del museo, la información necesaria para realizar la reserva de las actividades y/o contactar con el museo y su ubicación y acceso. Pero, además, las webs institucionales pueden suponer una fuente de información para el

profesorado con relación a la colección del museo o la historia del mismo, así como una fuente de recursos para introducir o profundizar en los contenidos relacionados con el patrimonio que alberga. Por tanto, las páginas webs de los museos cuentan con el potencial para ser una herramienta importante dentro de la comunicación y relación entre el museo y la escuela y, por consiguiente, un elemento clave a analizar en esta investigación.

El objetivo de este análisis, como ocurre a lo largo de toda esta investigación, no es la comparación de las webs institucionales de los museos de la muestra, señalando la adecuación de unas prácticas frente a otras. La intención es la de analizar el uso que estos museos hacen de dichas webs desde el punto de vista de la difusión, la comunicación de su actividad, la didáctica y la accesibilidad. Se pretende que este análisis permita, no sólo tener una visión general de la utilización y función que estos museos dan a sus páginas webs, sino también destacar aquellas prácticas que deben ser promocionadas o potenciadas para favorecer el acceso y la enseñanza del patrimonio.

Para la consecución del objetivo planteado se ha propuesto la observación de las webs a través de la guía de una plantilla creada para este cometido (Suárez Suárez et al., 2013, 2014). La creación de dicha plantilla (Tabla 3) se ha realizado a partir de la revisión de la literatura existente, dando lugar al diseño de las siguientes cuatro categorías de análisis que se corresponden con las funciones de las webs institucionales señaladas por la revisión bibliográfica, y definidas a partir de distintos descriptores.

- Difusión del patrimonio: esta categoría hace referencia a la información básica con la que la página web del museo ha de contar para que esta suponga una toma de contacto con el mismo y su colección. Así, se tendrán en cuenta la información referente a los horarios, la ubicación, servicios, tarifas, acceso, información sobre la colección y el museo, así como que toda ésta esté actualizada.
- Comunicación: a través de esta categoría se pretende recoger cómo el museo da a conocer a los usuarios las actividades que se realizan en el mismo. Para ello, se tendrá en cuenta la información referente a las actividades que se ofertan para los diferentes públicos, como pueden ser las visitas guiadas y los talleres, pero también cursos, conciertos, conferencias, concursos, etc., y su nivel de actualización.

- Didáctica e interacción: esta categoría hace referencia a la capacidad de la página web para el apoyo en los procesos de enseñanza del patrimonio y con el mismo. Así, se tendrá en cuenta toda aquella información, materiales y/o actividades susceptibles de ser aprovechadas en esta tarea didáctica, como son las guías para docentes o alumnos, las actividades o propuestas interactivas y online, o los espacios para la interacción multidireccional.
- Accesibilidad e inclusión: Por último, esta categoría recoge los elementos que facilitan la navegación y el acceso a la información de la web por parte de los usuarios no únicamente desde un punto de vista físico. Para ello, se ha tenido en cuenta la existencia de un interfaz sencillo, la aplicación de las normas de lectura fácil (Jareño Galán, 2018) y las posibilidades de las páginas web para cambiar los idiomas e incluir subtítulos en los vídeos.

	Categorías	Descriptorios
P Á G I N A S W E B	1. DIFUSIÓN	1.1 Cuenta con información básica sobre los servicios, información de contacto, horarios, tarifas, acceso, ubicación, mapas o fotografías de la institución, etc.
		1.2 Aporta información y datos sobre las piezas que componen la colección.
		1.3 Contextualiza el museo y la exposición sirviendo de guía para el usuario.
		1.4 Toda la información referente a la finalidad de difusión se encuentra actualizada.
	2. COMUNICACIÓN	2.1 Cuenta con información sobre las visitas para el público escolar: tanto las actividades que se ofrecen, como los requisitos para solicitarlas (formularios, a quién van dirigidas, precios, contacto, número de personas, etc.)
		2.2 Cuenta con información sobre los tipos de visitas para el público general: tanto las actividades que se ofrecen, como los requisitos para solicitarlas (formularios, a quién van dirigidas, precios, contacto, número de personas, etc.)
		2.3 Facilita información sobre los cursos para docentes y público en general, seminarios, conciertos, talleres...
		2.4 Toda la información referente a la finalidad comunicativa se encuentra actualizada.
		3. DIDÁCTICA
	3.2 Cuentan con actividades <i>on-line</i> que fomentan la interacción del usuario con el material promoviendo la mejor comprensión e	

	integración de los contenidos del museo (o una parte) y evitando acciones repetitivas.
	3.3 Existen recursos didácticos, publicaciones y/o un repositorio de actividades y materiales educativos.
	3.4 Aporta información interactiva y enlaces multimedia (vídeos, animaciones, imágenes, vínculos a otras fuentes o páginas, etc.) sobre los contenidos y/o la temática del museo
	3.5 Existen plataformas virtuales o espacios <i>on-line</i> que promuevan una comunicación dialógica multidireccional (redes sociales, foros, blogs, etc.)
	3.6 Cuenta con cursos, concursos o actividades interactivas multidireccionales en línea.
	3.7 Se ofrece la opción de realizar una evaluación de las propuestas o experiencias que ofrecen.
	3.8 Toda la información referente a la finalidad didáctica se encuentra actualizada.
4. ACCESIBILIDAD E INCLUSIÓN	4.1 Interfaz sencilla con contenidos claros y bien definidos a través de un panel de selección/índice interactivo.
	4.2 Se aplican las reglas de lectura fácil.
	4.3 Los vídeos y audios ofrecen la posibilidad de activar subtítulos.
	4.4 Existen descripciones sonoras de las imágenes.
	4.5 Se da la opción de cambiar la página web en diferentes idiomas

Tabla 3. Plantilla de observación Páginas Web. (Elaboración Propia)

El análisis se ha llevado a cabo a partir de la navegación y lectura en profundidad de las páginas web de los museos de la muestra, al tiempo que se recogían anotaciones guiadas por la plantilla de observación (Tabla 2). Dicha plantilla ha servido como punto de referencia para destacar los elementos o herramientas mediante los cuales se promueven buenas prácticas en relación con las diferentes funciones de las webs.

Asimismo, éste se ha realizado evitando la división del análisis por museo con la intención de destacar aquellos aspectos positivos observados durante la recogida de datos y evitando la comparación entre estos. También es necesario aclarar que, además de que la intención de la investigación no es la comparación entre los diferentes museos, ésta no tiene sentido puesto que cada uno de éstos cuenta con unos recursos y características concretas que les dan sentido a sus prácticas individuales.

Por último, se han incluido ejemplos con fotografías capturadas en las webs tratando de hacer el análisis más ilustrativo. Sin embargo, por motivos de economía del espacio, cuando un mismo elemento o recurso es tratado por más de uno de los museos, no se han incluido todos y cada uno de los ejemplos, con la intención de facilitar también la lectura.

3.2.8. Redes Sociales (RRSS)

La crisis sanitaria del COVID-19 y el confinamiento generado por la misma, situaron en un plano principal a las RRSS e Internet. En el caso de los museos, estas herramientas fueron una ventana de acceso a la sociedad para seguir desarrollando, en la medida de lo posible, sus funciones. Así, esta situación da lugar al planteamiento de uno de los objetivos de esta investigación: conocer los cambios generados por la crisis sanitaria del coronavirus en el comportamiento de los museos en RRSS, junto con las dificultades y problemas que éstos han debido solucionar poniendo en marcha diferentes estrategias para las que, en muchos casos, no estaban preparados. Al mismo tiempo, se pretende conocer si la situación generada por el confinamiento ha supuesto un impulso para el desarrollo de los museos en el plano digital, potenciando su actividad en redes y creando nuevas propuestas virtuales para abrir de forma definitiva su puerta digital a visitantes de todo el mundo. Aunque la virtualidad nunca podrá superar la experiencia de la observación directa de las piezas que albergan los museos, sí puede acercar el patrimonio a muchas más personas, permitiendo superar las barreras de la distancia. De esta forma, las RRSS e internet consiguen promover la accesibilidad e inclusión en torno al patrimonio que los museos salvaguardan (Gerrard et al., 2017; Kelly, 2010).

Sin embargo, la vuelta a la normalidad podría hacer de ese impulso de las RRSS de los museos un paréntesis en su actuación. Por esto, se planteó conocer cuáles son las perspectivas de futuro en torno a la virtualidad en los museos, tratando de poner el acento en la sostenibilidad de este cambio con el paso del tiempo, los beneficios y las necesidades que ven los museos. Por último, teniendo presente que esta investigación se centra en la relación del museo con la escuela. Tratando de profundizar en las publicaciones destinadas al público en edad escolar, se pretende conocer el tipo de contenido destinado al público infantil que los museos comenzaron a generar a partir de la crisis sanitaria del COVID-19 y cómo éste fue cambiando a la vez que lo hacían la situación sanitaria y los protocolos; al tiempo que se pretenden comprender las razones de estos cambios y la evolución de las diferentes estrategias de publicación.

Para la selección de las publicaciones enfocadas al colectivo infantil se han considerado aquellas que tratan de acercar el patrimonio a los más pequeños, a través de diferentes metodologías y recursos que pueden tener relación con la enseñanza en estas edades o el mundo infantil. Así, la investigación pretende conocer los métodos por los que han apostado los museos para realizar esta tarea y cuáles han sido sus motivaciones.

Las RRSS seleccionadas para la investigación (Figura 15) fueron Facebook y X, por ser las RRSS más utilizadas por los museos nacionales (Capriotti y Losada-Díaz, 2018). La incorporación de Instagram a la investigación se debe a que es la red social con mayor crecimiento en el plano internacional (Navarro-Neri y Rivero, 2019) y una de las RRSS más utilizadas en España (IAB Spain, 2023). Esta información fue contrastada mediante una primera observación de las RRSS utilizadas por los museos de la muestra.

Cabe destacar que YouTube y Vimeo también son RRSS muy utilizadas en los entornos museísticos; sin embargo, la complejidad de los formatos usados en estas redes y el tiempo que requieren (Navarro-Neri y Rivero, 2019) hace que el contenido publicado en ellas no sea muy voluminoso y constante. De ahí que, tras una primera observación exploratoria se decidió no incluirlas en el análisis.



Figura 15. Muestra de museos y presencia en RRSS. (Elaboración Propia)

Para lograr los objetivos planteados, se ha llevado a cabo un análisis a partir de los datos procedentes de la categorización de la información a partir de la observación directa de las RRSS y las entrevistas semiestructuradas con los museos.

En cuanto a la categorización de la información, se han realizado dos registros diferentes en función de la intención del mismo: por un lado, las publicaciones totales en las redes; y por otro, las publicaciones específicas del público en edad escolar. A pesar de que las herramientas y los periodos de observación difieren, la metodología en ambos casos se centra en la observación y registro a partir de las plantillas de observación creadas para este fin.

La observación de las estrategias en RRSS tomadas por los museos durante el periodo de confinamiento y su efecto en el desarrollo posterior, se ha analizado el volumen y tipo de publicación en las diferentes RRSS de los museos de la muestra en tres periodos diferenciados: los tres meses previos al confinamiento (14/12/2019 – 13/03/2020); el período de confinamiento (14/03/2020 – 01/06/2020); y los tres meses y quince días posteriores al confinamiento (02/06/2020 – 15/09/2020).

En este sentido, se han registrado todas las publicaciones de los museos atendiendo a diferentes categorías de análisis, diseñadas previamente, -que se corresponden con el tipo de publicaciones- y a los tres períodos mencionados, con el fin de observar los cambios en el volumen y tipo de publicaciones en cada período. Éstas se apoyan en diferentes investigaciones que han abordado esta temática previamente, atendiendo a las similitudes entre las distintas publicaciones en función de su contenido:

1. Eventos y actividades. Se incluyen publicaciones referentes a las actividades, exposiciones o eventos que se van a realizar en el museo, de manera presencial o virtual (web, eventos online en directo, iniciativas en otras RRSS...). Los museos suelen proyectar el uso de RRSS hacia este tipo de publicaciones (Celaya, 2012; Fletcher y Lee, 2012).
2. Información sobre la colección. Se incluyen las publicaciones destinadas a dar información sobre la colección que salvaguarda el museo. Pueden ser de diferentes tipos en función de la cantidad de información que incluya el museo o el tipo de recursos que utilice. A este respecto, las RRSS pueden utilizarse como una galería a partir de la cual mostrar el patrimonio que alberga, o bien ir más

allá, dando detalles y profundizando en el patrimonio, su contexto o algunos datos relacionados con él.

3. Eventos o actividades ya realizadas. Al igual que los museos publicitan en sus RRSS los eventos o actividades que van a realizar para atraer visitantes, la publicación de los resultados puede tener efectos similares. Asimismo, también puede ser una forma de acercar a los usuarios al epicentro del museo (eventos privados, recepción y/o restauración de piezas, reuniones...).
4. Público infantil. La creación de esta categoría deriva de la propia realidad museística durante el confinamiento. Se ha observado un esfuerzo creciente por parte de los museos para ofrecer a familias y escuelas recursos, actividades y diversos elementos didácticos. Resulta interesante comprobar hasta qué punto podría considerarse una tendencia general y sostenida o si se trata de una circunstancia coyuntural.
5. Temas relacionados, externos al museo. En este caso, se incluyen aquí aquellas publicaciones que tratan de informar al público sobre temas, eventos, patrimonio y otros aspectos que no pertenecen al museo o la propia colección, pero están íntimamente ligados a ellos.
6. Otros museos. Una forma de crear comunidad en RRSS es compartir la información de otros usuarios que pueda resultar útil para tus seguidores. Así, se incluye toda aquella información que estas instituciones comparten sobre los eventos, actividades, recursos o piezas de otros museos, otorgando credibilidad y calidad a los contenidos ofrecidos por esas instituciones museísticas (Viñarás Abad v Caerols Mateo, 2016).
7. Otros. Se ha creado una categoría adicional en la que se incluyen otro tipo de publicaciones no adscritas a ninguna de las anteriores. No obstante, durante la recogida de los datos se fue señalando, de forma simplificada, el contenido de las publicaciones incluidas, a fin de realizar un análisis más detallado.

Para el registro de la información se ha diseñado una plantilla de observación (Tabla 4) en la que se incluyen diferentes descriptores para cada una de las categorías expuestas anteriormente (Suárez Suárez et al., 2013, 2017). A través de estos

descriptores se pretende registrar cada una de las publicaciones observadas, pudiendo concretar la información que se incluye en ellas de una forma más específica. Cabe destacar que, en algunos casos, una misma publicación podía cumplir diferentes descriptores de una misma categoría, por lo que el número de publicaciones por categoría puede ser inferior al número de descriptores registrados dentro estas. Por ejemplo, dentro de «público infantil», los descriptores «se publican video-actividades dirigidas al público escolar» y «se incluyen materiales y/o fichas para su descarga» fueron marcados conjuntamente en diferentes ocasiones (haciendo referencia a una misma publicación), ya que algunas de estas publicaciones incluían una actividad en vídeo pero, para su realización, era necesario algún tipo de ficha o material imprimible, por lo que se aportaba un enlace para la descarga en la descripción de la publicación. De esta forma, ocurre que el sumatorio de los descriptores registrados es superior al total de publicaciones dentro de esa categoría.

Categorías	Descriptores
Eventos y actividades. - (C1)	Se notifica sobre alguna actividad o evento que se va a realizar en el museo (presencial o virtualmente). – (C1D1)
	Se aporta información sobre alguna exposición que se va a inaugurar o está presente en el museo. – (C1D2)
	Se da información sobre horarios, tarifas, reserva de entradas y temas relacionados con el acceso al museo. – (C1D3)
Información sobre la colección - (C2)	Se muestra la colección del museo. – (C2D1)
	Se incluye información detallada sobre el patrimonio que alberga el museo. – (C2D2)
Eventos o actividades realizadas - (C3)	Se muestra el resultado de actividades o eventos públicos que se han realizado en el museo (presencial o virtualmente). – (C3D1)

Categorías	Descriptorios
	Se dan a conocer a los usuarios los eventos realizados que no eran destinados para el público en general. – (C3D2)
	Se acerca a los usuarios el funcionamiento interno del museo (reuniones, restauración y/o recepción de piezas...). – (C3D3)
Público infantil - (C4)	Se proponen actividades y/o recursos en línea. – (C4D1)
	Se publican video-actividades dirigidas al público escolar. – (C4D2)
	Se incluyen materiales y/o fichas para su descarga. – (C4D3)
	Se ofrecen vídeos y/o animaciones relacionadas con la temática del museo. – (C4D4)
	Se proporciona una recopilación de recursos para este público alojado en la web. (C4D5)
Temas relacionados, externos al museo -(C5)	Se informa sobre eventos que pueden ser interesantes para los seguidores del museo pero que no son realizados por el mismo. – (C5D1)
	Se aporta información sobre temas vinculados al patrimonio y otros aspectos que están relacionados con el museo o su colección, pero no pertenecen a éste. – (C5D2)
Otros museos - (C6)	Se informa sobre los eventos y actividades que se han realizado o se van a realizar por otros museos. – (C6D1)
	Se comparte información sobre los recursos de los que disponen o facilitan otros museos. – (C6D2)

Categorías	Descriptores
	Se da a conocer el patrimonio y/o colección que albergan otros museos. – (C6D3)
	Se informa sobre la inauguración de una nueva exposición en otros museos. – (C6D4)
Otros - (C7)	Se hacen publicaciones que no pueden ser incluidas en ninguna de las anteriores categorías. – (C7D1)

Tabla 4. Plantilla de observación de las RRSS. (Elaboración Propia)

En lo referente a las publicaciones destinadas al público infantil, el registro se llevó a cabo durante cuatro periodos diferenciados (Figura 16) y el instrumento principal utilizado para este fin es, igualmente, una plantilla de observación creada en base a una serie de categorías de análisis (Tabla 5). En este caso, se plantearon estos cuatro periodos de observación tratando de analizar la adherencia de este tipo de publicaciones por parte de los museos de la muestra tras un año de la primera observación. La creación de estas categorías se ha realizado al mismo tiempo que la observación de estas publicaciones (Mcmillan y Schumacher, 2005), sirviéndose a su vez del mismo sistema de categorías y descriptores.



Figura 16. Periodos de recogida de datos en RRSS. (Elaboración Propia)

CATEGORÍA	DESCRIPTOR
Pasatiempos	Actividad con componente lúdico y basada en las dinámicas de los pasatiempos, como crucigramas, sopas de letras o puzzles.

Producción artística	Actividad centrada en la obtención final de un elemento plástico/artístico. Algunos ejemplos: dinosaurio con papiroflexia, <i>hamma beads</i> , completar dibujo con bolitas de papel y colorear máscaras.
Interpretación	Actividad fomenta la interpretación personal de la información y/o los recursos para construir una historia o hipótesis. (Puede partir de una propuesta plástica o artística). Algunos ejemplos: construcción de un títere o dados para contar historias.
Resolución de problemas	Actividad basada en la resolución de pistas, preguntas o enigmas, como los juegos de escape o los <i>quizzes</i> .
Transmisión de la información	Publicación informativa o transmisiva hacia el público infantil (por tono y contenidos). No se espera ninguna acción por el receptor.
Historias y canciones	Publicaciones que alojan recursos como cuentos, narraciones orales, canciones, cómics, etc. para su descarga y lectura o reproducción
Experimentos.	Publicaciones (formato vídeo) en las que se muestra cómo reproducir un fenómeno natural o un proceso en el que interviene la ciencia.
Recursos de la web	Recopilación de recursos alojados en la web pertenecientes a diferentes categorías.

Tabla 5. Plantilla de observación de las RRSS - público escolar. (Elaboración Propia)

Por último, las entrevistas semiestructuradas a los museos sitúan esta parte de la investigación en el marco de la metodología cualitativa (Flick, 2015), justificando así el tamaño de la muestra y la intención de profundizar en cada una de las casuísticas y perspectivas de los museos. A través de las diferentes entrevistas planteadas a los gerentes de los departamentos de educación y comunicaciones de los centros museísticos de la muestra se pretende llegar a comprender la visión conjunta de estos sobre la virtualidad, qué les aporta, qué necesidades les ha generado y cuáles son sus expectativas sobre su uso prolongado en el tiempo por parte de los museos.

Dichas entrevistas semiestructuradas fueron realizadas en tres periodos diferenciados: inicio del curso 2020-2021; mediados del curso 2020-2021; y final del curso 2020-2021. La razón en la que se sustentan estos periodos es la de conocer la evolución y la adaptación de los museos a la “nueva normalidad” y las potencialidades y necesidades que ellos mismos van observado con el paso del tiempo y la experiencia. En este sentido, las entrevistas de los tres periodos tienen una estructura y tratan aspectos muy similares con el fin de conocer esta evolución. Los temas consultados durante estas entrevistas fueron los efectos de la pandemia y el confinamiento en el desarrollo de las tareas del museo; cómo se fueron adaptando desde dicho

confinamiento hasta el momento de la entrevista; las opciones que ven a la virtualidad en su caso concreto; y la probabilidad de que esta “nueva normalidad” virtual haya llegado para quedarse en los museos. Con la intención de aclarar la forma en la que se han introducido estos temas en las diferentes entrevistas, se ha creado una tabla a modo de resumen que se presenta a continuación (Figura 17).

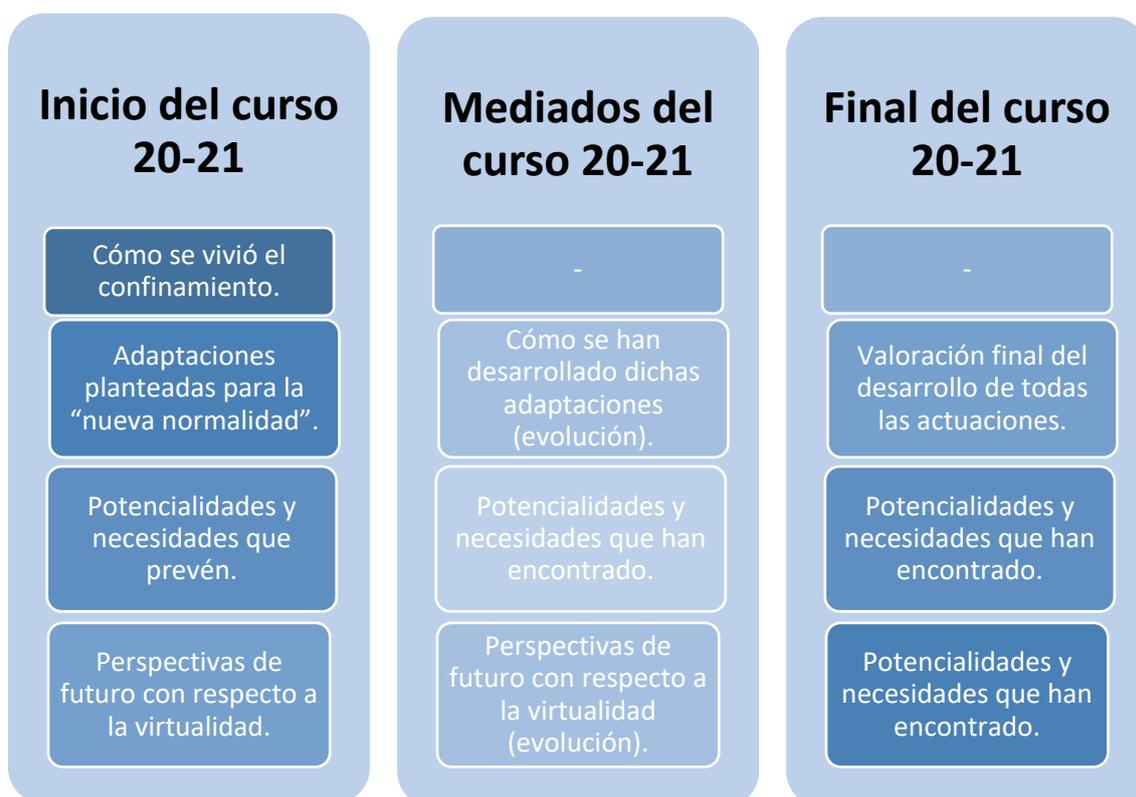


Figura 17. Esquema de entrevistas semiestructuradas sobre las RRSS. (Elaboración Propia)

El análisis de la información se ha realizado por medio de la codificación de las entrevistas (Coffey y Atkinson, 2003; Gibbs, 2012), concibiendo ésta como una tarea heurística a través de la cual poder comprender verdaderamente el estado de la virtualidad en los museos y llegando a reflexiones y conclusiones interesantes al respecto. La codificación de la información no se ha realizado de una forma mecánica o atendiendo a algún tipo de plantilla previa; sino que se ha desarrollado a través de la lectura de cada una de las entrevistas y notas de los entrevistadores recogidas durante las mismas, y la segmentación en partes que pudiesen ser comprendidas por sí mismas.

3.3. Criterios de rigor de la investigación

La validación de los instrumentos fue contemplada desde el comienzo de la investigación como una de las posibles limitaciones de la misma. La complejidad de los problemas aquí planteados, dado que la investigación se centra en la relación entre personas, instituciones y patrimonio, así como la subjetividad del investigador marcada por su papel reflexivo en el proceso (Mcmillan y Schumacher, 2005), podría suponer una dificultad en relación al valor de los resultados.

Por todo ello, los métodos usados para validar los instrumentos de observación y análisis se han centrado en el juicio de expertos, solicitando la revisión y notificación de cambios y modificaciones a las personas responsables de los servicios educativos de la muestra, así como a los directores de la tesis doctoral; la versolimitud, vinculada a una redacción y descripción coherentes (Angrosino, 2012); la utilización de diversos instrumentos para la recogida de información; y la metaevaluación (de Miguel Díaz y San Fabián Maroto, 2008; San Fabián, 2015).

El desarrollo de la investigación en un contexto y con relación a unos fenómenos sociales llevados a cabo en un momento concreto, hace imposible que éstos se repitan idénticamente en otro momento o contexto. Por tanto, la validación de los instrumentos para la recogida y análisis de los datos es fundamental. En este sentido, se considera especialmente significativa ya que tiene en cuenta la perspectiva y visión de las personas que tiene un vínculo directo con los programas educativos, -en el diseño, desarrollo y evaluación-, así como un papel fundamental en la relación museo-escuela. Las personas encargadas de la dirección de los servicios educativos no sólo participaron en la validación de los instrumentos como expertas, sino que las sesiones de metaevaluación fueron planteadas como espacios para presentar y comentar los resultados obtenidos, dando siempre lugar al cuestionamiento, la puntualización y la modificación.

Por último, se expone la siguiente figura (Figura 18) en la que se recogen los diferentes elementos y agentes analizados, así como los instrumentos aplicados para cada uno de ellos. A través del mismo se pretende mostrar también la relación existente entre todas estas herramientas. Ya que cada una de ellas supone un acercamiento a un agente o elemento de la relación museo-escuela y a su función, pero al mismo tiempo su percepción o aprovechamiento del resto.

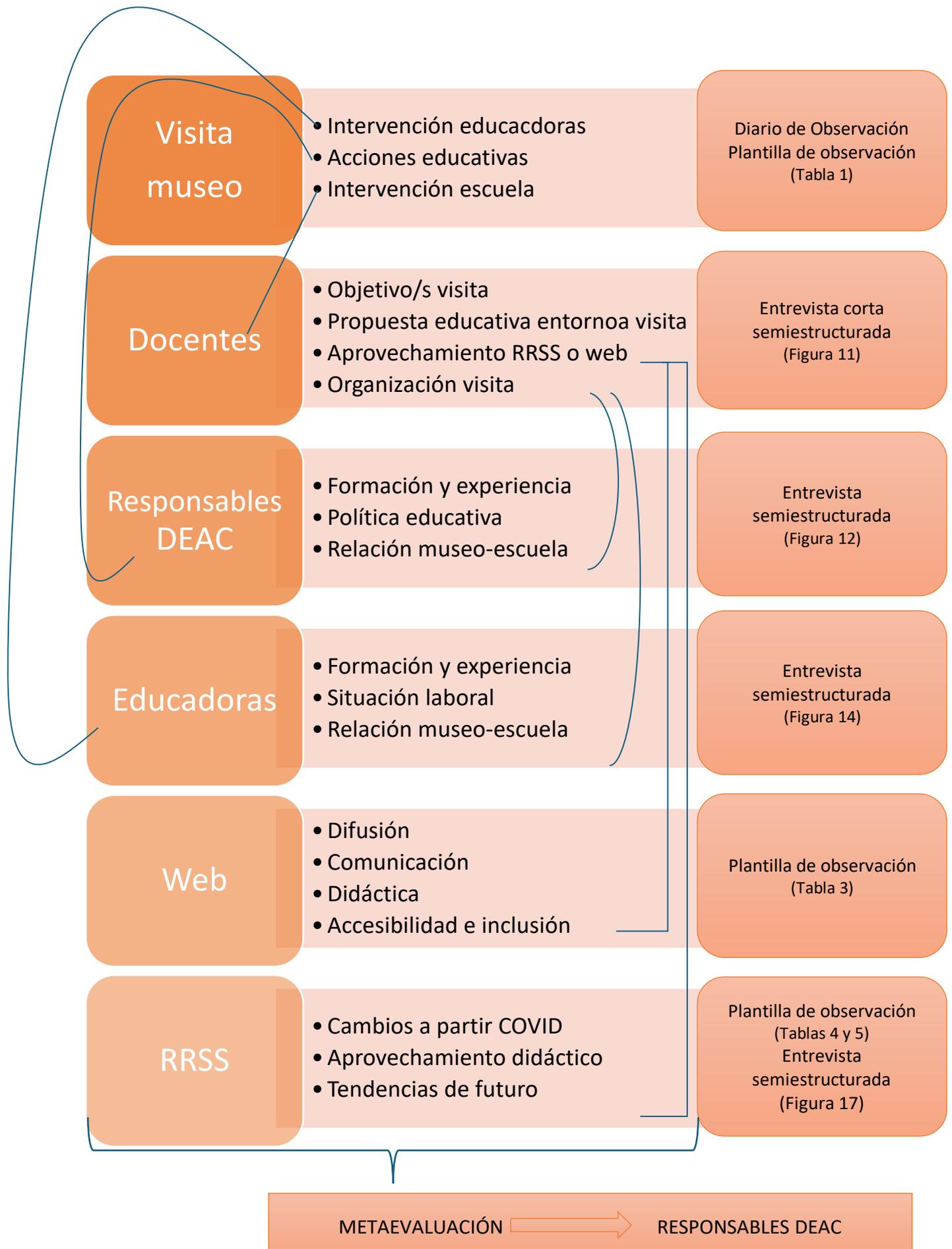


Figura 18. Esquema de instrumentos metodológicos utilizados en la investigación. (Elaboración Propia)

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

4.	ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	127
4.1.	OBSERVACIÓN DE LAS VISITAS Y ACTIVIDADES EN LOS MUSEOS DE LA MUESTRA.....	129
4.1.1.	MUSEO DO POBO GALEGO.....	130
4.1.2.	MUSEO PROVINCIAL DO MAR DE LUGO.....	156
4.1.3.	PARQUE DE LA PREHISTORIA DE TEVERGA.....	180
4.1.4.	MUSEO NICANOR PIÑOLEY MUSEO-CASA NATAL DE JOVELLANOS.....	200
4.1.5.	MUSEO DEL JURÁSICO ASTURIANO (MUJA).....	233
4.1.6.	MUSEO Y CENTRO DE INVESTIGACIÓN DE ALTAMIRA.....	257
4.2.	LOS DOCENTES.....	283
4.2.1.	OBJETIVO DE LA VISITA.....	284
4.2.2.	RELACIÓN DE LA VISITA CON EL TRABAJO DE AULA.....	296
4.2.3.	ACTIVIDADES PREVIAS Y POSTERIORES A LA VISITA.....	299
4.2.4.	APROVECHAMIENTO DE LA WEB Y/O LAS RRSS.....	317
4.2.5.	INICIATIVA DE LA VISITA.....	322
4.2.6.	CONTACTO PREVIO CON EL MUSEO.....	324
4.3.	LAS RESPONSABLES DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS.....	333
4.3.1.	FORMACIÓN Y EXPERIENCIA.....	334
4.3.2.	POLÍTICA EDUCATIVA.....	336
4.3.3.	RELACIÓN MUSEO-ESCUELA.....	340
4.4.	LAS EDUCADORAS DE MUSEOS.....	343
4.4.1.	FORMACIÓN Y EXPERIENCIA.....	344
4.4.2.	SITUACIÓN LABORAL.....	354
4.4.3.	LA RELACIÓN MUSEO-ESCUELA: LA PERSPECTIVA DE LAS EDUCADORAS.....	373
4.5.	META-EVALUACIÓN.....	386
4.6.	LAS PÁGINAS WEB.....	395
4.6.1.	DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO.....	396
4.6.2.	COMUNICACIÓN DEL PATRIMONIO.....	411
4.6.3.	DIDÁCTICA E INTERACCIÓN.....	427
4.6.4.	ACCESIBILIDAD E INCLUSIÓN.....	439
4.7.	LAS REDES SOCIALES (RRSS).....	446
4.7.1.	LOS CAMBIOS GENERADOS POR LA PANDEMIA.....	447
4.7.2.	PUBLICACIONES PARA EL PÚBLICO EN EDAD ESCOLAR.....	457
4.7.3.	ENTREVISTAS: EL FUTURO DE LOS PERFILES EN RRSS DE LOS MUSEOS.....	462
4.7.4.	UNA VISIÓN GENERAL DE LAS RRSS A PARTIR DE LOS RESULTADOS.....	472

4.1. Observación de las visitas y actividades en los museos de la muestra

El análisis de las observaciones realizadas en los museos de la muestra sobre las actividades y visitas dirigidas al público escolar se ha organizado por museos, ocupando el espacio en el documento siguiendo un orden geográfico de oeste a este (Museo do Pobo Galego, Museo do Mar de Lugo, Parque de la Prehistoria de Teverga, Museo-Casa Natal de Jovellanos y Museo Nicanor Piñole, Museo del Jurásico Asturiano y Museo y Centro de Investigación de Altamira). Como ocurre con todos los datos tratados en esta investigación, la intención fundamental no es la de comparar las actuaciones o metodologías desarrolladas en los diferentes museos.

El análisis desarrollado en las siguientes páginas trata de mostrar y comprender la realidad observada en estos museos en relación con la comunicación del patrimonio por parte del museo y la intervención de la escuela, docentes y alumnos, durante las actividades. Así como, se pretenden destacar aquellas actuaciones o elementos que favorecen el aprendizaje del patrimonio y con éste, desarrollando así un catálogo de buenas prácticas sobre la enseñanza del patrimonio en el museo.

Por último, cada uno de los análisis ha sido organizado atendiendo a las categorías de análisis propuestas en la plantilla de observación, junto a una introducción en la que se describen las propuestas o dinámicas observadas.

4.1.1. Museo do Pobo Galego

El Museo do Pobo Galego cuenta con una completa oferta educativa creada y adaptada por el Departamento de Educación y Acción Cultural (DEAC) del museo. Las propuestas expuestas en su web se organizan por etapas educativas con la intención de guiar a los docentes en la elección de la actividad. Sin embargo, el Museo ofrece la oportunidad a los docentes de contactar para, en colaboración, proponer nuevas temáticas o adaptar las existentes. Dentro del rango de edad seleccionado en esta investigación se observaron las siguientes actividades presenciales:

- *Raposadas*: se trata de una narración oral en gallego enfocada al alumnado de Educación Infantil y 1º de Educación Primaria, donde la protagonista y narradora de la historia es una *guppilleira* que acercará a los alumnos a temas relacionados con el monte y el mundo rural. En relación con esta propuesta no se incluirán ejemplos concretos que hagan referencia a un sólo grupo, a excepción de aquellos aspectos referentes a la intervención de la escuela, ya que al ser una narración oral teatralizada por una actriz profesional la obra no varía, desarrollándose toda la propuesta a partir de guion cerrado.
- *Da Vara ao Carabelo*: se trata de una propuesta compuesta por una visita guiada por la sala del mar, dirigida al patrimonio náutico y pesquero, junto con un taller en el que los alumnos tendrán que poner en práctica los conocimientos tratados en la visita sobre la pesca y el cuidado marino. Esta propuesta está dirigida a los alumnos de 2º y 3º de Educación Primaria. Durante la visita guiada se exponen contenidos relacionados con la pesca, centrandó la atención del alumnado en las nasas, redes y algunos barcos de la exposición; todo ello desde una perspectiva de cuidado y respeto del medio natural y marítimo y la pesca sostenible. En el taller, los escolares tendrán que usar cañas imantadas para pescar los peces que luego deberán clasificar y devolver al mar o llevar a la lonja.

Por otro lado, ante el ofrecimiento del museo para la realización de nuevas propuestas, una escuela contactó con éste y expuso el tema que estaban trabajando desde el aula: los abuelos. El docente responsable del grupo ya había acudido al museo en numerosas ocasiones y, en colaboración con el DEAC, decidieron realizar una actividad que se encontraba

en el programa educativo años atrás sobre los oficios, pero adaptando el discurso para fomentar la relación entre la actividad en el museo y en el aula.

- *Ferramentas en mimo*: la propuesta se centra en un taller colaborativo en el que los alumnos, por grupos, descubren y dan a conocer un oficio a partir de un objeto característico del mismo. Durante el taller los alumnos exploran y descubren las características de ese objeto y el oficio asignado a su grupo y lo transmiten al resto de sus compañeros a través de la mímica. Después del taller, estos grupos recorren una serie de salas del museo de forma autónoma en busca de más información que después transmiten a sus compañeros. Asimismo, estas informaciones son completadas por la educadora con curiosidades y más información.

Comunicación e interacción

En referencia a la comunicación e interacción de las educadoras es necesario destacar las diferencias en el tipo de actividad o propuesta. Como ya se ha comentado, el Museo do Pobo Galego ofrece actividades que podrían vincularse más al esquema tradicional de visita guiada por una o varias salas del museo, junto a un taller didáctico o actividad que acompaña la visita. Pero, a su vez, oferta la propuesta “Raposadas” es llevada a cabo por una narradora experimentada en base al guion del cuento que narra. Por tanto, se tendrán en cuenta estas cuestiones en el análisis.

El lenguaje usado por ambas educadoras es claro y sencillo. A pesar de las diferencias en cuanto al tipo de actividad, utilizan un lenguaje muy cercano y accesible para el alumnado, permitiendo que todo el discurso sea comprendido por los participantes con facilidad.

La actividad (Raposadas) utiliza un lenguaje sencillo y fácilmente comprensible. Además, el planteamiento en forma de narración oral teatralizada y acompañada por marionetas y diferentes objetos, hace muy accesible y amena la propuesta. (PGAL01 - PGAL02 - PGAL03)

Del mismo modo, es necesario destacar un caso en el que la educadora (EDU05) adaptó el ritmo de su discurso para que todo el grupo pudiese seguirlo.

Al comienzo de la visita se pudo percibir, a través de la conversación inicial entre los alumnos y la educadora, que los primeros no dominaban el gallego con fluidez. Dado que toda la visita se desarrolla en este idioma, la educadora comenzó a hablar ligeramente más despacio, deteniéndose y explicando algunos conceptos más complejos. (PGAL04)

Este ejemplo, se relaciona con dos aspectos fundamentales de la comunicación e interacción de las educadoras: la capacidad de adaptar su discurso a las necesidades e intereses de los alumnos y la de ofrecer una explicación clara de los conceptos más complejos.

Por un lado, la educadora (EDU05) adapta su discurso en base a las necesidades y/o intereses del alumnado. Para ello, es importante que se genere un diálogo con los alumnos y alumnas a través del cual éstos sientan que pueden plantear sus dudas, inquietudes o experiencias personales para que, a partir de esto, la educadora pueda incorporarlos a su discurso, haciendo las adaptaciones pertinentes en su guion.

La educadora tras tratar con los alumnos diferentes tipos de barcos. Una alumna plantea una duda haciendo referencia al ancla del barco que está delante de ellos. La educadora modificó su discurso y recorrido para dirigirse a una zona de la sala donde podría explicar con mayor claridad el tema. (PGAL05)

Por otro lado, las explicaciones ofrecidas por la educadora son siempre muy claras, deteniéndose siempre en aquellos conceptos o contenidos más complejos y explicándolos con un lenguaje sencillo y accesible.

La educadora estaba exponiendo a los alumnos los diferentes tipos de redes apoyando su discurso en los paneles y las piezas de la exposición. Haciendo referencia a una de ellas comenta: “Estas son redes muy selectivas. Uy, ¡qué palabra más rara!, ¿no? ¿Os acordáis que habíamos dicho que los buenos marineros no lo pescan todo? Sino que sólo pescan aquellos peces que sean adultos y dejan que las crías sigan creciendo. Pues estas redes están hechas para que sólo se queden atrapados en ellas los peces adultos y los pequeñitos puedan seguir. Fijaos [señala los agujeros de las redes haciendo referencia a que los peces adultos se quedarían en la red y las crías podrían pasar entre los agujeros].” (PGAL06)

Asimismo, se observó en todo momento mucha seguridad en su discurso y conocimiento a cerca del patrimonio.

Después de pedir ejemplos a los alumnos de oficios que antes existían y ya no, la educadora expone como ejemplo el oficio del “*cantaleiro*”. Ante la explicación, un alumno interviene y comenta que ese oficio sigue existiendo, pero modificado. La educadora responde: “pues dime donde puedo encontrar a ese *cantaleiro* porque me gustaría conocerlo

y hablar con él para recoger información igual que estáis haciendo vosotros con vuestros abuelos". (PGAL07)

Del mismo modo, el planteamiento en base a preguntas que la educadora hace de la visita y el taller facilita la comprensión por parte de los alumnos y alumnas. La educadora va construyendo su discurso a partir de preguntas a los educandos, junto con explicaciones de aquellos conceptos más complejos o técnicos y apuntes, curiosidades o datos que son relevantes dentro del mismo. Este sistema de preguntas y respuestas facilita la adaptación del discurso y la incorporación de las dudas o experiencias de los niños y niñas, pero también que las explicaciones sean sencillas, ya que en la mayor parte de los casos son los propios alumnos las que las van generando.

La educadora presenta las diferentes nasas expuestas en el museo y entrega a los alumnos una reproducción de una de ellas y les comenta: "Pasarla entre todos, podéis tocarla todo lo que queráis". Mientras que van haciendo esto les va preguntando por sus características y llegado un punto pregunta: "Ahora que ya la habéis tocado, ¿cómo se usa?" (PGAL04)

A través del este planteamiento en base a preguntas la educadora fomenta el debate entre los alumnos. Para ello, la educadora pide, en numerosas ocasiones, a los alumnos y alumnas que den su opinión respecto a diferentes temas. Esto genera en ellos confianza y perciben su opinión, ideas o experiencias como algo importante. Del mismo modo, cuando alguna niña o niño responde a alguna de las cuestiones o plantea alguna duda, la educadora da la palabra a otros alumnos pidiendo su opinión y generando de esta forma un foro muy interesante en torno al patrimonio.

Tras la exposición de la educadora de un barco dedicado a la pesca de sardinas, una alumna pregunta: "¿Y por qué en la foto que nos has enseñado llevan las sardinas por todo el barco y no es cajas?". La educadora, en vez de dar la respuesta directamente, invita a todos los compañeros a reflexionar: "Vamos a pensar todos, ¿por qué pensáis vosotros que llevaban las sardinas así? ¿Llevan muchas o pocas?" (PGAL06)

En este sentido, es muy interesante destacar la actividad (*Ferramentas en mimo*), puesto que el propio planteamiento de la propuesta genera en sí misma debates y conversaciones interesantes en pequeños grupos.

Se pidió a los alumnos que tratasen de adivinar el oficio que se escondía detrás de la herramienta que se había repartido al grupo y después se transmitiese la información a sus

compañeros a través de la mímica. Durante la propuesta se pudo observar cómo los alumnos y alumnas generaban hipótesis y debatían entorno al objeto patrimonial que les había sido otorgado. Además, la educadora y el docente acompañante del grupo iban pasando por los diferentes grupos guiando el debate y dando pistas a los alumnos para que pudiesen resolver la actividad. (PGAL07)

Por último, en la propuesta de *Raposadas*, por ser una narración oral, no se pudieron observar los parámetros aquí comentados como el debate, la adaptación del discurso en base a las dudas o necesidades de los alumnos o las explicaciones claras de conceptos complejos, ya que el guion de la narración estaba planteado previamente para que todos los niños y niñas pudiesen comprenderlo. Sin embargo, si se observó la capacidad de interacción de la educadora con los grupos a partir de la narración, invitando a los alumnos y alumnas a formar parte del cuento ayudando a la protagonista de la historia en la toma de decisiones, repitiendo palabras o sonidos o cantando alguna canción. A través de estos recursos, la educadora logró mantener la atención y motivación de los alumnos.

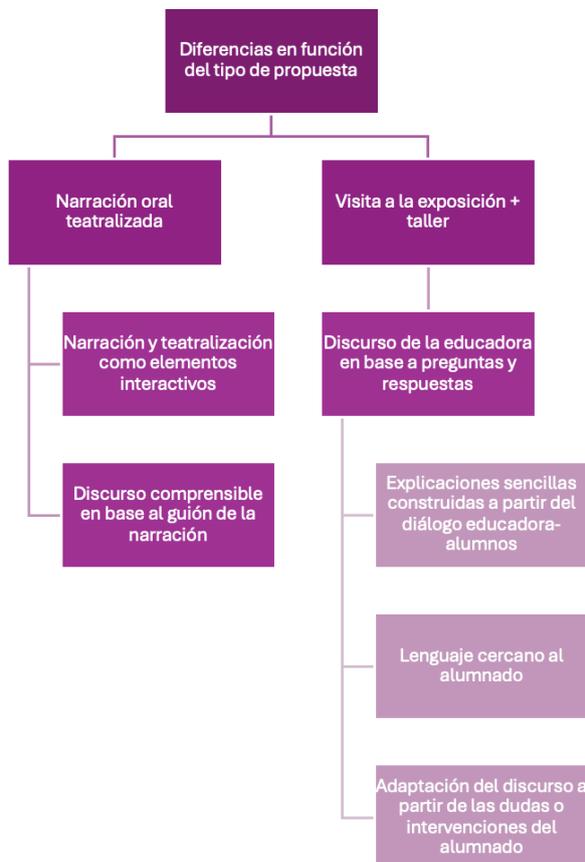


Figura 19. Comunicación e interacción a partir de la observación de las actividades en el Museo do Pobo Galego (Elaboración propia)

Metodología

Todas las propuestas están adaptadas a la edad y características de los participantes. Como ya se ha comentado anteriormente, el Museo ya oferta las actividades en función de la edad a la que van dirigidas, sirviendo de guía para los docentes a la hora de seleccionar la propuesta. Además, se observó durante todas las actividades que los alumnos fueron capaces en todo momento de realizar las tareas que se les planteaban y comprender y responder las preguntas planteadas durante las visitas guiadas y los talleres.

Asimismo, los tiempos y el planteamiento de la visita son adaptados a las características y necesidades del grupo en todo momento. Por un lado, los tiempos son adaptados en el momento de diseño de la actividad. Es importante destacar este aspecto, ya que la planificación de las actividades por edades hace que no todas tengan la misma duración.

La actividad de *Raposadas* tiene una duración de 20 minutos aproximadamente, por lo que los alumnos de Educación Infantil y primero de Educación Primaria pueden mantener la atención durante el tiempo que dura la narración oral sin llegar a cansarse o aburrirse. Del mismo modo, las otras propuestas observadas (nombres) enfocadas a segundo y tercero de Educación Primaria son más extensas (1hora aproximadamente), pero el hecho de constar de dos partes diferenciadas (visita y taller) y desarrollarse en dos espacios diferentes, ayuda a que las niñas y niños puedan mantener su atención durante todo el tiempo que dura la actividad. Asimismo, también es necesario destacar que la forma de comunicar e interactuar con los participantes por parte de la educadora, también promueve esto.

Por otro lado, también las visitas son adaptadas en base a las características y necesidades de los alumnos en el momento de llevar a cabo la actividad. Es evidente que este tipo de adaptaciones no tienen cabida en la propuesta de *Raposadas* puesto que es mucho más estructurado y dirigido en base al guion de la narración. Sin embargo, en las propuestas más tradicionales se pudo observar como la educadora, en base a la percepción del nivel de actividad o cansancio del grupo adaptaba ligeramente el planteamiento de la visita, por ejemplo, modificando el recorrido habitual de la visita para comenzar por algún elemento que llame más la atención de los alumnos o dando pistas sobre qué van a hacer durante la propuesta para aumentar su motivación.

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

El segundo grupo de la mañana (12:30h) comienza la visita muy cansados. Los alumnos no dejan de hablar entre ellos e interrumpen a la educadora durante la introducción. Al entrar en la sala, todos se colocan cerca del barco situado en el centro de la parte inicial de la misma, llegando algún alumno a apoyarse en él. Ante esta situación, la educadora modifica su discurso, introduciendo desde el momento inicial la idea de antigüedad de los objetos del museo y destacando la norma de no poder tocar. (PGAL05)

Todas las propuestas tienen una estructura y unos objetivos claramente establecidos, consiguiendo que todo el contenido tratado en cada una de las propuestas esté dirigido en un único sentido. Se ha observado que todos los temas, contenidos y objetos tratados durante las actividades trabajan hacia la consecución de unos objetivos determinados. Para ello, todos los elementos que conforman las propuestas tienen relación entre sí. Las grandes dimensiones de este Museo hacen que no sea posible ni viable realizar una visita guiada por todas las salas del mismo. De esta forma, el DEAC ha plantado las actividades seleccionando una o varias salas relacionadas con un tema y ha propuesto un taller en relación a dicho tema. Así, se ha conseguido repasar y enlazar los contenidos tratados en la exposición con la experimentación en el taller, promoviendo un aprendizaje significativo.

En el taller, después de que los alumnos utilizasen agotasen el tiempo para pescar los peces de la piscina, la educadora les comenta: “Hay algunos peces que no pudisteis pescar, ¿por qué no?, ¿qué son los animales que no habéis podido pescar?”. Los alumnos responden: “pulpos”, “cangrejos”, etc. La educadora vuelve a preguntarles: “¿Y con qué se pescaban los pulpos, por ejemplo?” (PGAL04)

Al finalizar la visita guiada por la sala del mar, la educadora se detiene delante de uno de los barcos expuestos y pregunta: “¿Vosotros qué pensáis que iba a pescar este barco?”. Una alumna responde rápidamente: “Pulpos porque llevan muchas nasas”. (PGAL06)

Después de que el grupo encargado del oficio de carpintero hiciese su exposición, la educadora va ampliando algunos contenidos y temas. Así, indica señalando a uno de los paneles: “Os acordáis de vuestros compañeros cuando hicieron la mímica para que acertaseis este oficio, pues fijaos en estas imágenes porque representan las mismas acciones que ellos hicieron, pero incorporando los materiales. Fijaos bien porque lo hicieron el mismo proceso.” (PGAL07)

Asimismo, aparte de los objetivos específicos que pueda tener cada una de las propuestas, como puede ser la concienciación del cuidado del entorno marino o la familiarización con la narración oral de tradición cultural; todas las actividades persiguen los objetivos comunes de mostrar el patrimonio de forma accesible y desarrollar en los alumnos la idea de patrimonio como elemento identitario y de pertenencia social y comunitaria. Este elemento es fundamental puesto que además de transmitir la idea de patrimonio y fomentar su conservación y cuidado, se aporta una visión global a toda la oferta educativa del museo, favoreciendo la elección de estos servicios por parte de los docentes. Es decir, estos objetivos comunes para todas las actividades ayudan a los docentes a elegir una propuesta diferente a la realizada en años anteriores, puesto que saben que existe esa base en relación con el tratamiento del patrimonio.

Se promueve la interacción de diferentes formas y a diferentes niveles en todas las actividades. Sin embargo, a este respecto es muy interesante destacar la propuesta completa de *Ferramentas en mimo* y el taller que acompaña la actividad *Da vara ao Carabelo*, ya que ambas promueven esta interacción en todas sus formas y niveles: entre los alumnos, con los docentes y educadora y con los objetos y materiales. Con esto no se pretende decir que el resto de las propuestas no promuevan esta participación, sino que no lo llegan a hacer de una forma tan completa. Por ejemplo, en la actividad de *Raposadas*, por su formato de narración oral, la participación del alumnado es ocasional. Igualmente, la parte de la visita guiada de la actividad *Da vara ao Carabelo* la interacción es más directa educadora-alumnos y con los objetos y materiales.

La propuesta de *Ferramentas en mimo* al enfocarse en el descubrimiento y creación del conocimiento en torno a un oficio por grupos de alumnos, y la posterior exposición del conocimiento adquirido en diferentes ocasiones y formatos al resto de sus compañeros, consigue esta interacción entre los alumnos que muchas veces es complicada de lograr en las visitas o propuestas más tradicionales. Asimismo, la interacción con la educadora y el docente se lograron a través de su participación en los diferentes grupos para guiar a los alumnos en esa construcción del conocimiento, a través de la respuesta a sus dudas o las pistas. Por último, la interacción de los alumnos con los objetos y materiales también se logró de una forma muy directa y completa. En un primer momento, se le otorgó un objeto a cada uno de los grupos y a través de su manipulación, lograron obtener información del mismo para transmitírsela por mímica al resto del grupo. Por lo que está conversación con el objeto se

hacía cada vez más interesante. En un segundo escenario, los alumnos pudieron moverse por el Museo para recabar más información sobre el oficio que les habían asignado y transmitirla de nuevo al grupo. De esta forma, se logra un vínculo muy completo con el objeto inicial, que da paso a una interacción con el Museo y sus piezas.

Por su parte, el taller dentro de la propuesta *Da vara ao Carabelo* también promueve esta interacción de forma eficaz. Después de que los alumnos “pescasen” todos los peces y reflexionasen a cerca de lo que habían tratado durante la visita sobre ser buenos marineros y marineras, la educadora les da las claves para saber qué peces pueden llevar a la lonja y cuáles deben devolver al mar. Tras esto, los alumnos comienzan a medir los peces y a clasificarlos. Esta actividad, aunque podría ser completamente individual y autónoma, se observa como los alumnos comentan entre ellos, con la educadora y los docentes para estar seguros de su toma de decisiones. Así, se registran algunas intervenciones del tipo:

Mientras un alumno estaba comparando su pez con una de las guías, la alumna le indica: No, M. ese pez no es. Es este de aquí. (PGAL04)

Justo al comienzo de la tarea de clasificación, un alumno le pregunta a la educadora: ¿Lo tengo que poner así? (PGAL06)

Además, los alumnos interactúan con los materiales y espacios de forma simbólica, llevándose a cabo un aprendizaje significativo.

La interacción con los diferentes agentes que intervienen en las propuestas es algo que se tiene muy presente a lo largo de todas ellas. Pero centrando la atención en la interacción entre los alumnos y los objetos del Museo, esta se promueve de diferentes formas. La investigación, la manipulación y el tratamiento de las emociones son las maneras más utilizadas de hacerlo por medio de las múltiples preguntas e invitaciones a la creación de hipótesis por parte de la educadora, la experimentación y manipulación de objetos y materiales, y las referencias a los vínculos con sus abuelos o antepasados por medio del patrimonio tratado. Igualmente, la observación de las piezas también está presente, pero no se le da tanta importancia o no se pone tanto en evidencia como las acciones mencionadas anteriormente.

La educadora enseña una aguja para coser redes a los alumnos y pregunta: “¿Qué es esto?, ¿para qué creéis vosotros que sirve?”. Después de varias hipótesis muy acertadas, añade: “¿Y cómo creéis que se usa? Porque esto es bastante complicado”. (PGAL05)

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

Después de repartir los diferentes objetos en los grupos, la educadora se acerca a uno de ellos y pregunta: “¿Sabéis para qué se usaba esto?”. Los alumnos no saben de qué se trata y la educadora les ayuda haciendo referencia a su forma. -el objeto con el que estaban trabajando era un molde para hacer tejas-. (PGAL07)

Al entrar en la sala del mar, antes de dirigirse a ninguna pieza en concreto la educadora apunta: “Lo que hay aquí son casi todo cosas de verdad, que hace tiempo fueron usadas por nuestros abuelos y antepasados, y algunas de ellas las seguimos usando ahora”. (PGAL06)

Por su parte, la propuesta de *Raposadas* no trata de igual forma esta interacción puesto que su formato es completamente diferente. Sin embargo, esta interacción entre el alumno y la obra -o en este caso el patrimonio-, se lleva a cabo principalmente mediante la escucha de la narración oral en la que se incluye el cuento, los dichos populares, adivinanzas o refranes en gallego. Igualmente, la observación está presente durante toda la propuesta ya que la educadora centra la atención de los alumnos y alumnas en diferentes objetos y recursos a través de su manipulación o referencia a lo largo de su discurso.

Todas las propuestas observadas en el Museo, de una forma u otra, están marcadas por un importante componente lúdico que también contribuye a la consecución de ese aprendizaje significativo. La propuesta *Raposadas*, dado su formato de narración oral en forma de cuento teatralizado, su tono cómico y la incorporación de elementos interactivos como adivinanzas o canciones, consigue mantener la atención de los alumnos y fomentar su disfrute en todo momento. Por su parte, las propuestas de *Da vara ao Carabelo* y *Ferramentas en mimo*, tienen presente este componente lúdico principalmente en los talleres. Las propuestas planteadas en ellos se centran en el juego simbólico través del que se trabajan diferentes contenidos y objetivos. Igualmente, la visita por las salas en la propuesta de *Ferramentas en mimo* cuentan con ese componente lúdico al ser los alumnos los que deben buscar y descubrir por ellas información sobre el oficio que se les ha asignado. Así, la parte más expositiva guiada por la educadora no cuenta, en gran medida, con dicho componente lúdico, aunque su planteamiento en base a las preguntas y respuestas y la relación que ésta destaca entre los alumnos y los objetos aportando significatividad y cercanía, hace que este discurso motive el deseo de descubrimiento.

Durante la propuesta de clasificación de los peces del taller de *Da vara ao Carabelo*, se percibe en los niños y niñas el disfrute al medir y llevar cada uno de los peces al lugar que

le corresponde. Van corriendo de un lado a otro, intercambian opiniones con sus compañeros y al finalizar la actividad se observa que se sienten satisfechos de la tarea realizada. Igualmente, se observó emoción en los alumnos y alumnas durante el taller de la actividad *Ferramentas en mimo*. En el momento de representar el oficio que les había tocado, tanto el grupo que tenía que representar como el resto de los compañeros, disfrutaron y rieron con cada una de las representaciones.

El tiempo concedido entre las salas o espacios difiere de las actividades por el planteamiento que tienen. Por un lado, en la propuesta de *Raposadas* no se concede ningún tiempo antes de comenzar o al finalizar la narración oral para que los alumnos exploren la sala de forma autónoma, puesto que no tiene sentido en relación a la actividad planteada. Por otro lado, en la actividad *Da vara ao Carabelo* no se concede ese tiempo extra para que los alumnos exploren la sala del mar al finaliza la visita guiada y puedan acercarse a profundizar en aquellos elementos que más han llamado su atención o los que no han sido tratados. Sin embargo, la educadora, antes de dirigirse hacia la sala del taller, pregunta al grupo si queda alguna duda o quieren comentar algo. Por último, la propuesta *Ferramentas en mimo* fomenta, a través de su propio planteamiento, la investigación y descubrimiento de los objetos en las salas del museo.

Después de haber realizado el taller y adquirido un conocimiento base sobre los oficios que se han expuesto, los alumnos y alumnas, por grupos, exploran las salas del museo -guiados por la educadora y el docente acompañante- en busca de más información para posteriormente exponer al resto de sus compañeros. (PGAL07)

Este planteamiento es muy enriquecedor para el alumnado, puesto que no sólo fomenta un aprendizaje significativo por medio de la investigación y la cooperación, sino que les invita a explorar y moverse por un museo tratando de hallar significados entre sus objetos, paneles y vitrinas; algo a lo que los niños y niñas no suelen estar habituados. Así, sería muy enriquecedor ver este tipo de propuestas de forma más habitual.

Después de todo esto, se puede recapitular que las propuestas y actividades promueven un aprendizaje cercano al significativo. Todos los elementos tratados hasta el momento, como la relación entre los contenidos desarrollados durante las propuestas, la interacción entre los participantes y los objetos, el componente lúdico o la exploración del espacio museal de forma autónoma, caminan hacia este tipo de aprendizaje a través de

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

metodologías activas que ya se han ejemplificado anteriormente, como la reflexión y el diálogo, la cooperación, la manipulación, el descubrimiento, la alusión a las emociones o la investigación.

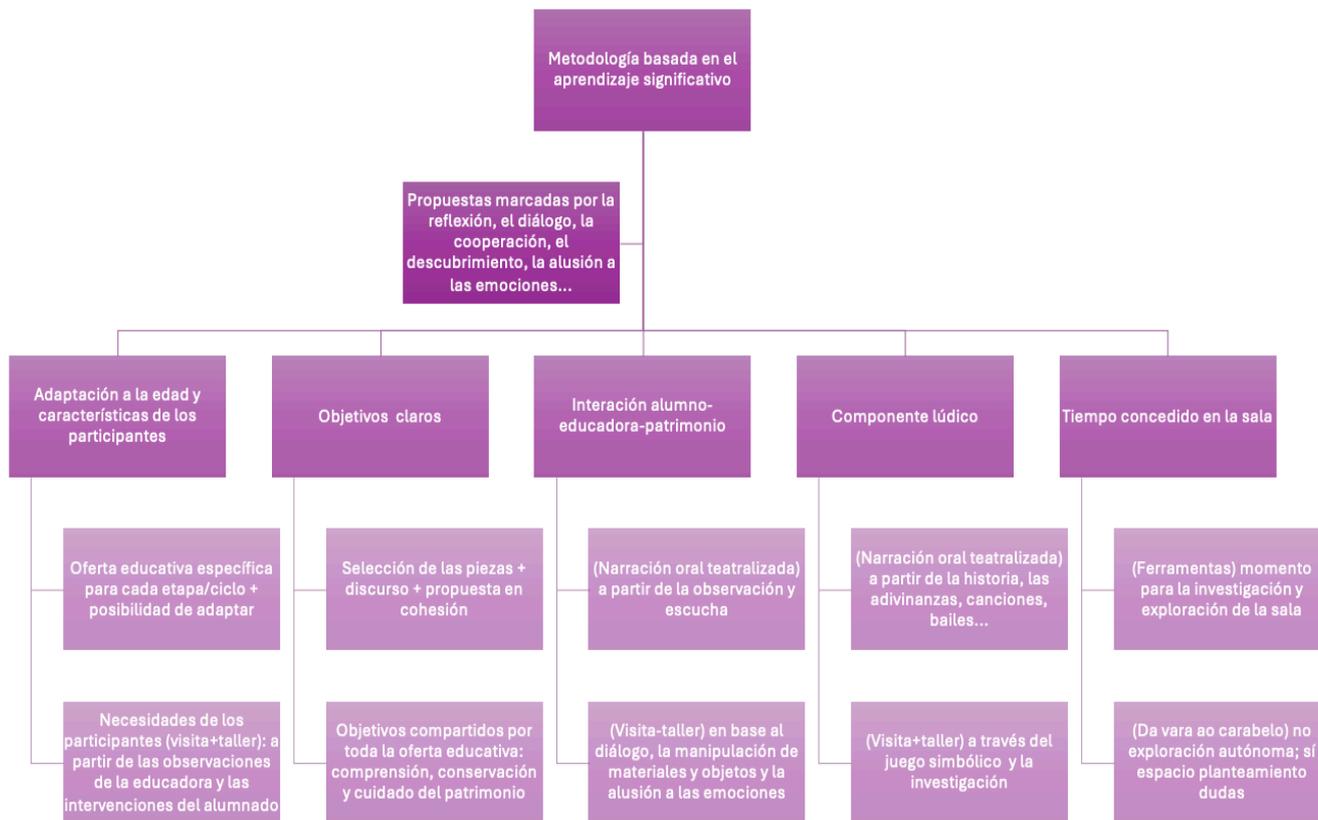


Figura 20. Metodología aplicada en las actividades observadas en el Museo do Pobo Galego (Elaboración propia)

Aprovechamiento de los recursos

Durante todas las visitas se hace uso de diferentes recursos materiales y elementos museográficos y se permite que los alumnos y alumnas interactúen con ellos, aunque está interacción es diferente en función de la naturaleza de la propia actividad.

En la propuesta *Raposadas*, la narradora utiliza diferentes objetos, como por ejemplo una cesta de mimbre o un saco, pero también recursos creados para la historia como algunas de las marionetas que representan animales. Todos estos recursos facilitan la comprensión de la historia por parte del alumnado, sirviendo como apoyo visual. Así, la interacción con éstos se produce a través de la observación de la manipulación y uso por parte de la protagonista y narradora de la historia.

Por otro lado, en el resto de las propuestas observadas – *Da vara ao Carabelo* y *Ferramentas en mimo* – la educadora también apoya su discurso en diferentes recursos y elementos museográficos, como pueden ser algunos paneles, esquemas o fotografías que expliquen de una forma más visual los contenidos que trata de transmitir. Asimismo, también se presentan recursos para que los alumnos puedan manipular y descubrir como una pequeña reproducción de una nasa, el varillaje de bolillos o un cepillo de mano de carpintero; y recursos más enfocados a que las niñas y niños puedan interactuar con ellos y experimentar el conocimiento adquirido, como son las cañas y peces imantados, las cestas de para los peces y los espacios de lonja y mar del taller de la actividad *Da vara ao Carabelo*.

En cualquier caso, todos estos recursos son incorporados a las propuestas con el fin de hacer más claras las explicaciones, ayudando a los participantes a comprender e interiorizar los contenidos y conceptos tratados.

Para explicar los diferentes tipos de redes y, sobre todo, su funcionamiento la educadora se apoya en los esquemas dispuestos en la pared donde se exponen las redes. De esta forma puede relacionar algunas de ellas con estos esquemas, facilitando la comprensión y profundizando más en este tema por el que los alumnos se han interesado previamente. (PGAL06)

De igual forma, la selección de estos recursos está vinculada principalmente a las piezas o contenidos tratados durante la propuesta. Por lo que todos ellos, a excepción de los creados específicamente para las actividades como pueden ser las marionetas o los materiales para el taller de la propuesta *Da vara ao Carabelo*, son adaptados a la edad y características de los participantes a través del discurso de la educadora, haciéndolos accesibles y comprensibles para los niños y niñas por medio de sus explicaciones y ejemplificaciones.

Tras haber invitado al grupo a explorar y manipular la réplica de la nasa para descubrir su funcionamiento, los alumnos y alumnas seguían planteando dudas – “¿por qué unas nasas son diferentes que otras?”-. La educadora, con el fin de facilitar la comprensión dirigió su atención a un panel con diferentes esquemas sobre el funcionamiento y los diferentes tipos de animales que se pueden cazar con este tipo de trampas. A través de la relación de los esquemas del panel, las diferentes nasas expuestas y la réplica, los alumnos terminaron comprendiendo su funcionamiento. (PGAL05)

Por último, ambas propuestas centran su atención en las piezas más significativas de la sala o partes de la exposición con el fin de transmitir el mensaje y los contenidos más significativos en torno al tema. Sin embargo, el tratamiento como recursos didácticos es diferente.

Por un lado, las piezas y objetos en los que se centra la propuesta *Da vara ao Carabelo* sirven como recurso didáctico puesto que la educadora hace referencia a ellos en su discurso sirviéndole para ejemplificar y explicar, señalando algunas de sus partes, mostrando su funcionamiento o dirigiendo la atención de los alumnos y alumnas.

Por otro lado, en la propuesta *Ferramentas en mimo* la educadora selecciona unos objetos - una serie de herramientas características de cada uno de los oficios que van a ser tratados por los grupos- que sirven como guía, pero realmente son los alumnos los que seleccionan las piezas y objetos más significativos para ellos dentro de la exposición. Por tanto, esa selección realizada por el alumnado se convierte instantáneamente en un recurso didáctico, al servir para que estos comprendan y construyan su propio conocimiento.

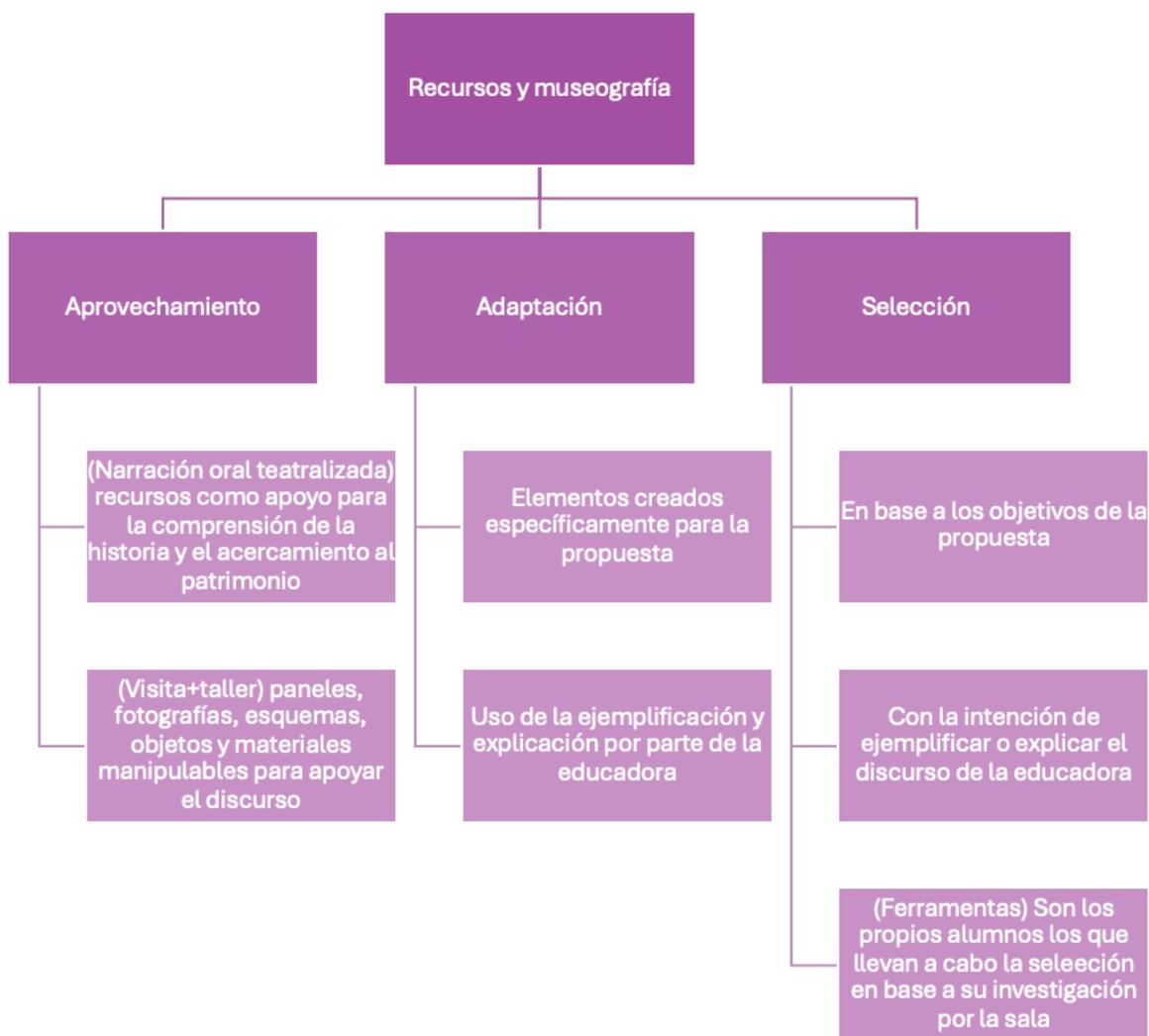


Figura 21. Aprovechamiento de los recursos y la museografía a partir de la observación de las actividades en el Museo do Pobo Galego. (Elaboración Propia)

Contenidos

Los contenidos son adaptados a la edad del grupo y sus necesidades de diferentes maneras y de forma eficaz. En primer lugar, como se ha comentado con anterioridad, el Museo oferta un catálogo de actividades diseñadas por el DEAC para cada grupo de edad, pero insisten en la posibilidad de realizar cambios o adaptaciones en función de los contenidos que quieran trabajar desde la escuela, así como, crear propuestas de colaboración con los centros con el fin de ofrecer las actividades que mejor se adapten a las necesidades del alumnado. A pesar de este ofrecimiento por parte del Museo, no son muchas las solicitudes por parte de los centros educativos para realizar estas modificaciones.

Generalmente, los docentes suelen solicitar aquellas actividades que están dentro del catálogo. Sin embargo, fue posible presenciar una visita de un grupo que solicitó una de esas modificaciones.

Se trata de un centro educativo pequeño que acude al museo de forma anual. En este caso están trabajando en torno al pasado a través de los abuelos. El centro solicita al Museo un trabajo en colaboración para poder vincular la visita al proyecto. Ante la solicitud, el museo recupera una propuesta de años anteriores sobre los oficios, modificando el discurso para incorporar los elementos referentes al proyecto sobre los abuelos que el docente responsable y el DEAC habían tratado con anterioridad. (PGAL07)

Por otro lado, a pesar de que las propuestas están ya diseñadas y planteadas en base a la edad de los participantes, la educadora adapta también los contenidos durante la visita en función de la edad de los participantes, ampliando o profundizando en algunos aspectos o contenidos.

Durante la visita, al tratarse de un grupo de 4º de Educación Primaria, se observa como la educadora profundiza o añade contenidos que no había tratado durante visitas anteriores, como las rañas, ampliando así los métodos de pesca del marisco. (PGAL06)

Por último, las visitas también adaptan los contenidos en base a los intereses de los alumnos, relacionándolos con el entorno más cercano del alumnado o introduciendo los contenidos a partir de intervenciones de los alumnos y alumnas. Así, estas adaptaciones consiguen que los contenidos tratados durante la visita sean cercanos a los significativos para los alumnos, logrando que el patrimonio mostrado sea más cercano e interesante para el alumnado y los contenidos más fácilmente comprendidos. Igualmente, el hecho de realizar referencias al lugar de procedencia del grupo y relacionarlo con alguno de los objetos del museo, hace que los niños y niñas se sientan más vinculados al museo, formando parte de él.

La educadora señala uno de los barcos de la exposición y comenta: “este barco que veis aquí es de verdad y se utilizó en la zona de Boeu”. Uno de los alumnos responde: “¿De verdad que es de Boeu?”. Ante la afirmativa de la educadora se observa en la cara del niño una gran sonrisa y cara de admiración y comienza a contar que su padre es marinero. (PGAL05)

En un pequeño debate entre los alumnos y la educadora sobre la pesca selectiva de marisco y las diferentes herramientas destinadas a ello, una alumna comenta: “En Vigo hay una estatua de unos señores muy fuertes tirando de una de esas [haciendo referencia a una

raña]”. La educadora le responde: “Sí, se a qué estatua te refieres pero esos hombres están tirando de una red, luego vamos a hablar de eso” y señala la zona de la exposición destinada a las redes. Al llegar a dicha parte de la exposición, la educadora recuerda el comentario de la alumna para introducir el tema. (PGAL06)

Por su parte, los contenidos de la propuesta de *Raposadas* no pueden ser adaptados de forma tan específica al grupo y sus necesidades. Sin embargo, estos son significativos para los alumnos puesto que se desarrolla a través de un cuento teatralizado en una de las salas del museo, lo cual ya se relaciona con su experiencia diaria. Pero, además, en ella se tratan dichos populares, adivinanzas y contenidos relacionados con el entorno como la flora y fauna de los montes autóctonos y con su día a día como los colores y las formas.

La selección de los objetos y los contenidos tratados a partir de los mismos atienden a un **tema** concreto que dirige toda la propuesta. De esta forma, la propuesta de *Raposadas* se desarrolla en base al tema de la vida en el entorno rural; *Da vara ao Carabelo* tiene como eje principal el mar, desarrollando así temas como la pesca, las herramientas de trabajo, los oficios en torno al mar o la ecología; por último, *Ferramentas en mimo* trata los oficios del pasado a partir de diferentes herramientas significativas de cada uno.

Además, el tratamiento y la selección de los objetos para cada una de las propuestas transmite la idea de patrimonio como parte de la identidad de todos los alumnos. De forma general, el Museo a través de todas sus propuestas didácticas pretende acercar el patrimonio que alberga a todos los alumnos y alumnas, mostrándoselo como algo que les pertenece por ser parte de su historia y de su identidad, y por ello requiere de su conocimiento, cuidado y conservación.

A pesar de que es una idea que se transmite en el discurso de todas las actividades y se puede apreciar en muchos de los fragmentos ya expuestos y en algunos que se incluirán a continuación, resulta interesante compartir aquí el siguiente:

Antes de entrar a la sala del mar, la educadora pregunta a los alumnos: “¿A dónde os trajeron?, ¿Qué vais a ver aquí?”. Las respuestas de los alumnos son variadas, desde “antigüedades” hasta “cosas relacionadas con Galicia” o “cosas relacionadas con el pasado”. Tras las numerosas respuestas la educadora vuelve a preguntar: “¿Entonces todo lo que vamos a ver aquí sólo tiene que ver con el pasado?”. Los alumnos se quedan en silencio. La educadora anima a seguir respondiendo a los alumnos lanzando una nueva pregunta: A ver,

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

vamos a pensar en cosas que se hacían antes y ahora se siguen haciendo. Una alumna contesta: “carnaval”. La educadora afirma y apunta: “Muy bien, carnaval es una fiesta que se hacía hace muchos años y ahora la seguimos haciendo, ¿qué más se os ocurre?”. Después de algunas respuestas un alumno comenta: “¿Y por qué se siguen haciendo?”. La educadora sonríe y responde: “Porque son cosas que nos gustan o nos parecen útiles. Si ya no las hiciésemos sólo pertenecerían a nuestro pasado”. Tras esto, la educadora invita a los alumnos a entrar en la sala indicando que ahí van a ver muchas cosas que se utilizaban antes y ahora siguen utilizándose, algunas de igual forma y otras con algunos cambios.” (PGAL06)

En relación a lo anterior, todas los objetos y contenidos tratados durante las propuestas fueron contextualizados, ayudando a los alumnos a comprender el momento histórico, pero, sobre todo, la importancia de todos esos objetos para el momento presente. Para esta tarea de contextualización de las piezas o los contenidos en ningún momento se utilizaron datos cronológicos, sino que se promovió el razonamiento, reflexión y creación de hipótesis por parte del alumnado y el apoyo en los objetos del Museo y los recursos museográficos.

Tras haber presentado las nasas y comentado y reflexionado sobre su funcionamiento apoyados en las piezas de la exposición y la manipulación de una réplica, la educadora apuntó: “Pues fijaos lo listos que eran vuestros abuelos, bisabuelos y tatarabuelos que pensaron ya en todo esto para pescar pulpos, y ahora se sigue haciendo igual. Se han cambiado algunos materiales, pero el funcionamiento es el mismo.” (PGAL06)

Ante el último barco de pesca de la sala y después de reflexionar con los alumnos qué tipo de animales se pescarían con ese barco y por qué, la educadora apunta: “Pues este barco de pulpos dejó de utilizarse hace unos pocos años”. Los alumnos miraron el barco con cara de sorpresa. (PGAL04)

Por su parte, en la propuesta de *Raposadas* no se lleva a cabo esta tarea de contextualización de los contenidos al tratarse de un cuento atemporal, pero la teatralización de la narración y el uso de diferentes objetos y recursos, algunos de ellos de la exposición, facilita la comprensión de sus usos o importancia.

La educadora explica con claridad relaciones causa-efecto que dieron lugar a cambios en algunos de los objetos de la exposición a partir de la reflexión con los alumnos de estos como necesidades. En el caso de la actividad *Da vara ao Carabelo*, la educadora relaciona los

cambios en los métodos o herramientas de pesca con una pregunta que introduce casi al comienzo de las visitas y sirve de guía durante estas y los talleres: “¿Somos buenos marineros si pescamos todos los peces sin importar si son adultos o crías?”. Así relaciona el funcionamiento de muchas de estas herramientas de pesca, como las redes o las rañas, con los cambios hacia métodos más sostenibles.

Durante la exposición de los diferentes métodos y herramientas para la pesca del marisco, se produce la siguiente conversación entre los alumnos y la educadora.

-Educadora: “Antes se utilizaban estas herramientas que se llaman rañas, pero ahora está prohibido. ¿Por qué no se pueden usar las rañas?”

-Alumno: “Porque cogen todo lo que hay en la arena”

-Educadora: “Exacto. Es una herramienta que antes se usaba, pero nos dimos cuenta que no era buena para el fondo marino porque arrastraba de todo, tanto lo que queríamos pescar como lo que no. Así que para evitar que se siguiese dañando el fondo del mar decidimos prohibirla.” (PGAL06)

Del mismo modo, en las propuestas *Ferramentas en mimo* también se realizan explicaciones claras de los cambios experimentados en relación a los oficios a partir del recurso causa-efecto.

La educadora pide a los alumnos que piensen ejemplos de oficios que hayan desaparecido. Después de escuchar las aportaciones de los alumnos, la educadora presenta el oficio de *cantaleiro* y explica que eran aquellas personas que se dedicaban a reparar el menaje de cocina hace años. Después de esto, pregunta a los alumnos: ¿por qué creéis vosotros que desapareció este oficio?”. Algunos alumnos comentan sus hipótesis y se resuelven algunos comentarios, y después la educadora explica: “Pues este oficio, a diferencia de algunos de los ejemplos que pusisteis antes que eran oficios que sólo se modificaron, pero siguen existiendo. Desapareció porque ya no tenemos la necesidad de reparar los platos, vasos o potas. Ahora se nos rompen los platos y vamos a Ikea o a cualquier otra tienda y los compramos nuevos. Antes eso era mucho más difícil porque eran mucho más caros y porque no los había en tantas tiendas. Entonces era más barato y cómodo repararlo que comprarlo nuevo, pero ahora ya no, y por eso desapareció este oficio.” (PGAL07)

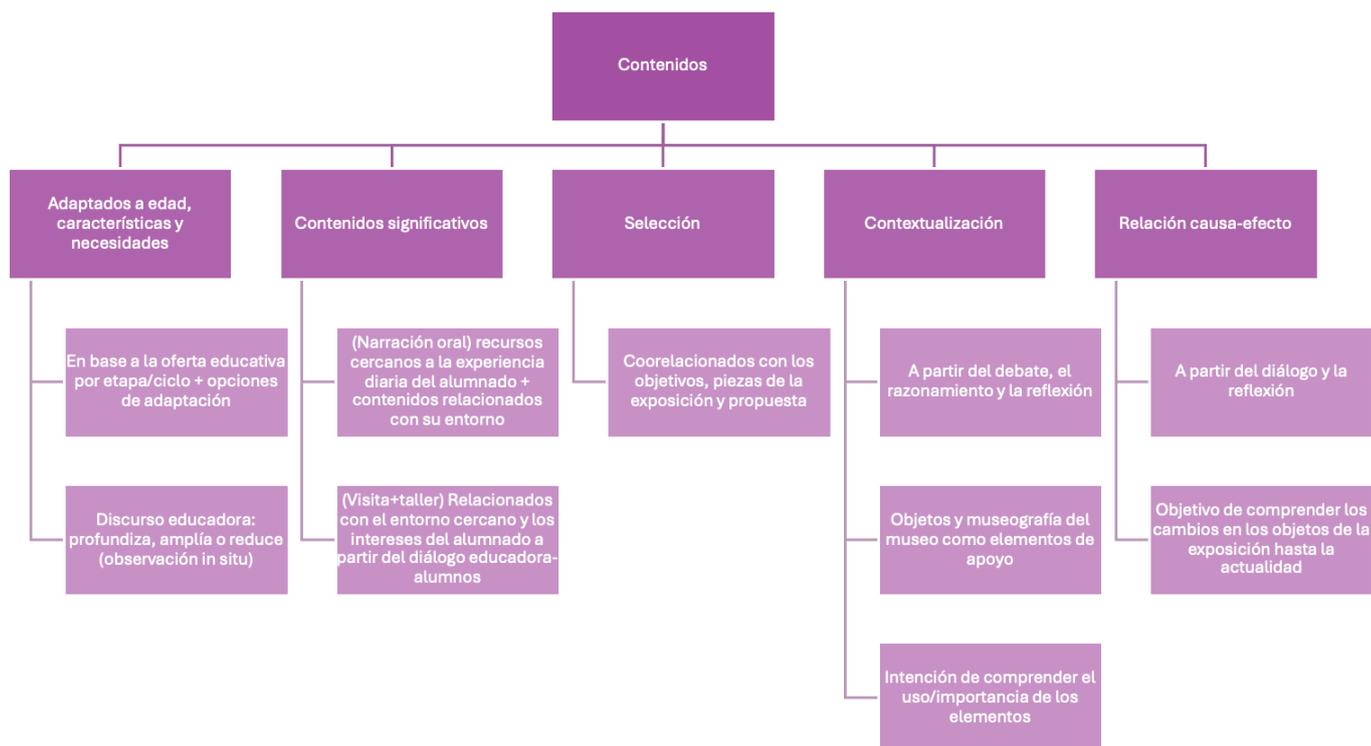


Figura 22. Exposición de los contenidos a partir de la observación de las actividades en el Museo do Pobo Galego (Elaboración Propia)

La intervención de la escuela: participación docente

La participación de los docentes es diferente en función de la propuesta. Generalmente, se tiene a asociar el tipo de participación, su actitud durante la actividad o las intervenciones realizadas con la existencia de un trabajo previo que prepare la actividad; sin embargo, en estos casos se han apreciado una serie de factores bastante significativos.

Por un lado, la naturaleza de la propuesta de *Raposadas* no da cabida a las intervenciones por parte los docentes. A pesar de esto, es importante destacar que los docentes responsables del grupo estuvieron presentes durante toda la actividad, colaboraron en la distribución inicial de los niños y niñas en el espacio y fueron participes de la propuesta cantando y bailando con el grupo cuando la educadora invitó a ello. Entre todas las observaciones, se puede destacar la actuación de una docente acompañante.

Uno de los alumnos entró con miedo al museo porque no sabía que era lo que se iba a encontrar allí. La docente lo acompañó en todo momento y calmó sus emociones hasta el comienzo de la propuesta, donde el alumno se comenzó a sentir más seguro. (PGAL02)

Por otro lado, el docente responsable del grupo de la actividad *Ferramentas en mimo* fue partícipe en todo momento, realizando intervenciones puntuales y relacionando algunos de los temas tratados durante la actividad con las tareas que habían realizado en el aula o tenían pendientes realizar.

Antes de dejar que cada uno de los grupos fuese en busca de la información referente al oficio que se les había asignado, el docente responsable apuntó: “Es muy importante que ahora os fijéis bien y apuntéis las cosas más importantes porque luego esto nos va a servir para seguir completando el libro sobre los abuelos.” (PGAL07)

En este caso concreto, se sabe que existía un proyecto que se vinculaba a la visita de la que la educadora del museo era consciente, ya que la visita se había gestionado y planteado en colaboración entre el docente y la educadora. Igualmente, el planteamiento de la propuesta en base al trabajo en grupos fomenta también la participación e intervención del docente apoyando contenidos y resolviendo dudas de forma más individualizada con los grupos.

Por último, durante las observaciones de la actividad *Da vara ao Carabelo* se registraron un menor número de intervenciones por parte de los docentes acompañantes. En todos los casos los docentes acompañaron presencialmente a los grupos, aunque sólo uno de ellos (PGAL05) siguió la visita guiada sin el uso de su teléfono móvil. Por otro lado, las intervenciones fueron muy puntuales y se destinaron en casi todos los casos a la gestión del comportamiento. Aunque uno de los docentes sí realizó alguna intervención relacionada con los contenidos, tratando de clarificar alguna de las explicaciones de la educadora.

Tras la explicación de la educadora sobre cómo saber si un pez es un adulto o cría en función de su especie, el docente interviene: “Igual que pasa con los perros. Puede ser que un cachorro de pastor alemán sea más grande que un adulto de chihuahua, ¿verdad?” (PGAL04)

Mientras que la educadora explicaba que tendrían que seleccionar aquellos peces que eran crías y tendrían que devolver al mar y cuáles eran adultos y podrían llevar a la lonja para venderlos, el docente intervino: “Imaginaos que los vamos a llevar a la lonja de Vigo” (PGAL04)

En este caso, es importante destacar que prácticamente todas las intervenciones se llevaron a cabo en el taller, donde el docente cambió su actitud. Pasó de estar utilizando su teléfono móvil durante la visita guiada a mostrarse participativo e intervenir durante el taller.

El docente, antes de subir las escaleras para entrar al taller, se dirige a la educadora:
“si quieres, subo yo primero con este grupo”. (PGAL04)

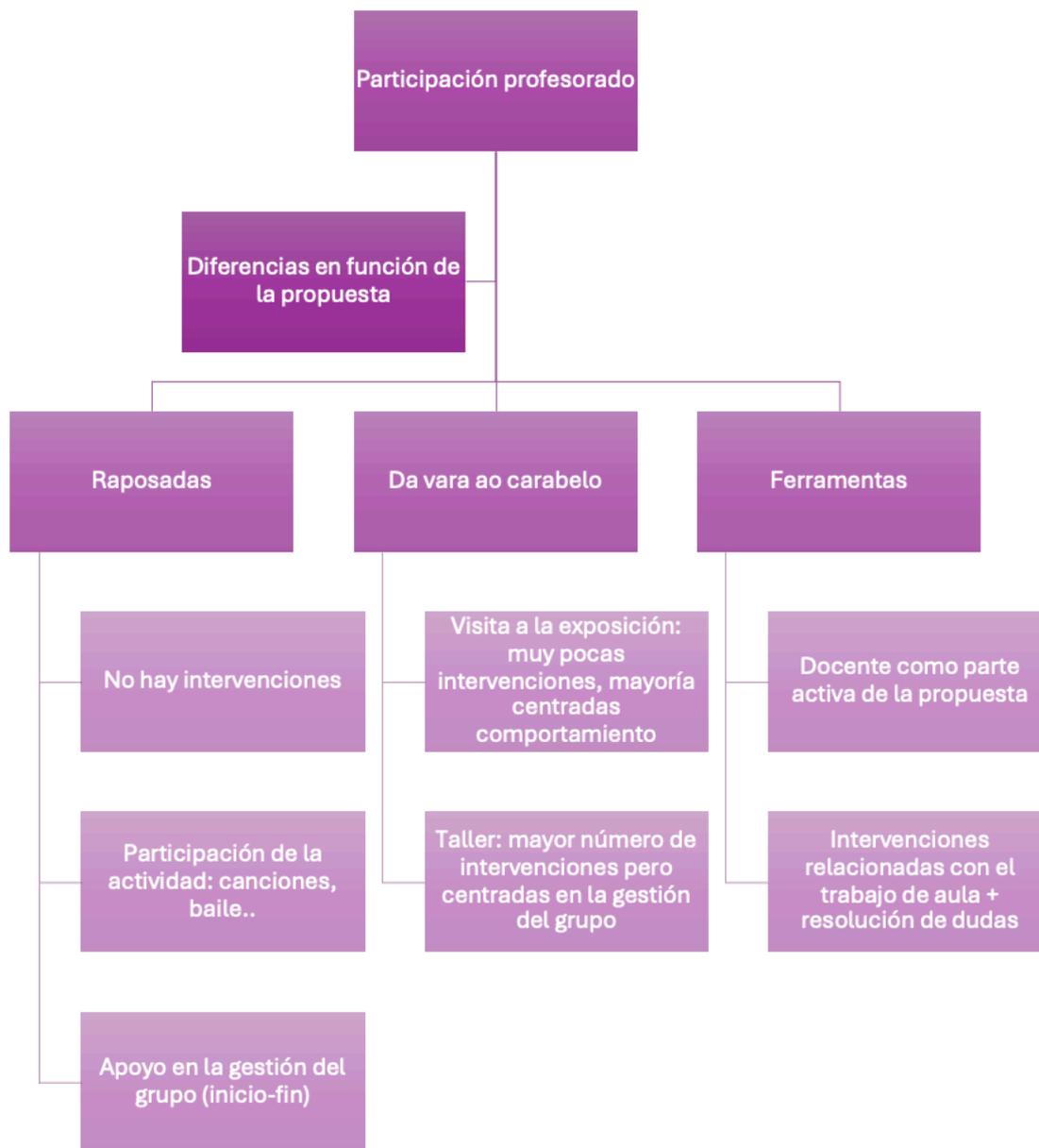


Figura 23. Participación del profesorado a partir de las intervenciones observadas durante las actividades en el Museo do Pobo Galego. (Elaboración Propia)

La intervención de la escuela: participación del alumnado

En contraposición a las diferencias en la participación de los docentes, la de los alumnos fue similar. Aunque la propuesta de *Raposadas* tampoco daba cabida a los niños y niñas a realizar preguntas o exponer su experiencia personal; todo lo referente al

comportamiento, la atención al discurso y la respuesta ante las preguntas o peticiones del educador fue muy positivo en todos los casos. Cabe mencionar dos excepciones:

El segundo grupo de la mañana (12:30h) comienza la visita muy cansados. Los alumnos no dejan de hablar entre ellos e interrumpen a la educadora durante la introducción. A pesar de esto, el discurso de la educadora acaba llamando la atención de los alumnos y alumnas y centran su atención en la visita. (PGAL05)

Este caso, entra en juego el cansancio del grupo, que comienza su actividad después de llevar dos horas aproximadamente realizando otras actividades por la ciudad de Santiago de Compostela. Por tanto, es fundamental que docentes y educadores sean conscientes de ello y traten de llamar la atención y motivar al alumnado hacia el museo y la exposición.

Cuando el grupo entra en la sala del taller y observan la propuesta de los peces y las cañas en las piscinas, se emocionan demasiado y dejan de escuchar las instrucciones de la educadora. Después de las intervenciones del docente para el control de su comportamiento, comienzan a calmarse. (PGAL04)

Es normal que los niños y niñas se emocionen ante una actividad distinta de lo que están acostumbrados. Sin embargo, pudo observarse en otras visitas que esta reacción era muy diferente cuando la educadora les comentaba antes de entrar qué iban a encontrar dentro y qué iban a hacer (PGAL05; PGAL06).

Sobre las intervenciones de los escolares se pudieron registrar de diferente naturaleza independientemente de la propuesta realizada. La mayor parte de estas intervenciones atienden a dudas o experiencias personales en torno al discurso de la educadora.

Mientras que los alumnos y alumnas exploran la nasa y la educadora explica para qué se usa, uno de los alumnos pregunta: “¿Por qué hay piedras aquí?”. Después de la reflexión por parte del grupo a partir de la invitación de la educadora, el mismo alumno vuelve a preguntar: “¿Y qué pasa si se mete un pez?”. (PGAL04)

Después de la introducción por parte de la educadora en la que les comenta qué es lo que van a hacer allí, se percibe el interés de los niños y niñas al querer contarle a la educadora que alguno de sus familiares son marineros. (PGAL06)

Del mismo modo, también se pudieron registrar intervenciones en las que los alumnos proponen temas o cuestiones que no han sido tratadas durante la visita y son llamativas para

ellos. En cualquier caso, todas estas intervenciones muestran el interés de los alumnos por el tema, pero también la capacidad de la educadora y su discurso para llamar la atención y motivar al alumnado.

Después de que la educadora les contase una curiosidad sobre el envío de toneladas de encajes a Argentina en la época en la que vivieron sus abuelos, uno de los alumnos preguntó: “¿Y cuánto costaba esto?”. Después de que la educadora les diese una cifra aproximada los alumnos calcularon sorprendidos. (PGAL07)

Durante la visita guiada, una de las alumnas se fija en que uno de los barcos expuestos que la educadora no había incluido dentro de su discurso y pregunta: “¿Por qué está roto?”. (PGAL04)

En contraposición, durante todas las visitas observadas no se realizó ninguna referencia a materiales o actividades realizadas en el aula. Aunque cabe destacar una de las visitas (PGAL07) en las que las múltiples referencias de la educadora al proyecto que los alumnos estaban realizando para relacionarlo con la propuesta de *Ferramentas en mimo*, así como, la intervención de la docente responsable antes incluida.

Durante la introducción, la educadora apunta: “Lo que vamos a ver hoy aquí está muy relacionado con el proyecto que estáis haciendo en el cole sobre vuestros abuelos” (PGAL07).

Mientras los alumnos conversaban con la educadora sobre algunos oficios que habían desaparecido o se habían modificado, la educadora comentó a modo de respuesta para un alumno: “Pero ya visteis en el colegio que os fue a visitar un herrero” (PGAL07)

En este caso, a pesar de que los alumnos no hiciesen referencias directas al trabajo en el aula, es evidente que este existe dado el nivel de colaboración entre el docente y la educadora con el fin de generar una propuesta adaptada a las necesidades de los alumnos y alumnas. La inexistencia de referencias a actividades o materiales de aula, por tanto, podría estar relacionado con que los alumnos han percibido que la educadora ya es conocedora de esta información, por tanto no es relevante comentarlo con ella.

Por último, en cuanto al aprovechamiento del tiempo entre salas o actividades existen nuevamente diferencias en la participación del alumnado relacionadas, que se relacionan con el planteamiento de las propias actividades.

Por un lado, la actividad de *Ferramentas en mimo* invita a los alumnos a explorar las salas puesto que es necesario para que completen la actividad que se plantea. Así, en este caso, los

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

alumnos se mueven, con mayor o menor motivación, por las salas que se les han indicado, observan las vitrinas y objetos expuestos, y leen las cartelas y paneles en busca de la información necesaria sobre el oficio asignado para luego comentarlo con el resto de sus compañeros.

Por otro lado, la actividad de *Da vara ao Carabelo* no propone este tiempo de exploración más autónomo, pero la educadora sí invita a los alumnos a comentar sus dudas antes de pasar al taller. A pesar de ello, no se registró ninguna duda o planteamiento en este momento de la visita. Esto podría relacionarse con un alto nivel de satisfacción por parte de los alumnos y alumnas dado que a lo largo de la visita guiada se les ha dado el espacio para intervenir en todo momento, y por tanto, no tienen dudas. Pero también podría relacionarse con el interés y la emoción del alumnado por comenzar el taller.

En cualquier caso, sería interesante que se programase un tiempo para la exploración de la sala de forma más autónoma, donde las niñas y los niños pudiesen acercarse a lo que más ha llamado su atención y quizás solicitar una respuesta más individualizada. En este caso, la ausencia de este tiempo de exploración autónoma podría estar vinculado con la falta de tiempo del personal del Museo. Durante la mañana el museo cuenta con dos turnos de visitas guiadas (11:00 y 12:30 horas), con la necesidad de un tiempo entre las actividades para que la educadora prepare el taller para el segundo grupo. Esto, junto a la necesidad de los colegios de terminar la visita en un horario determinado para poder volver al centro educativo antes del final de la jornada escolar, dificulta esta tarea.

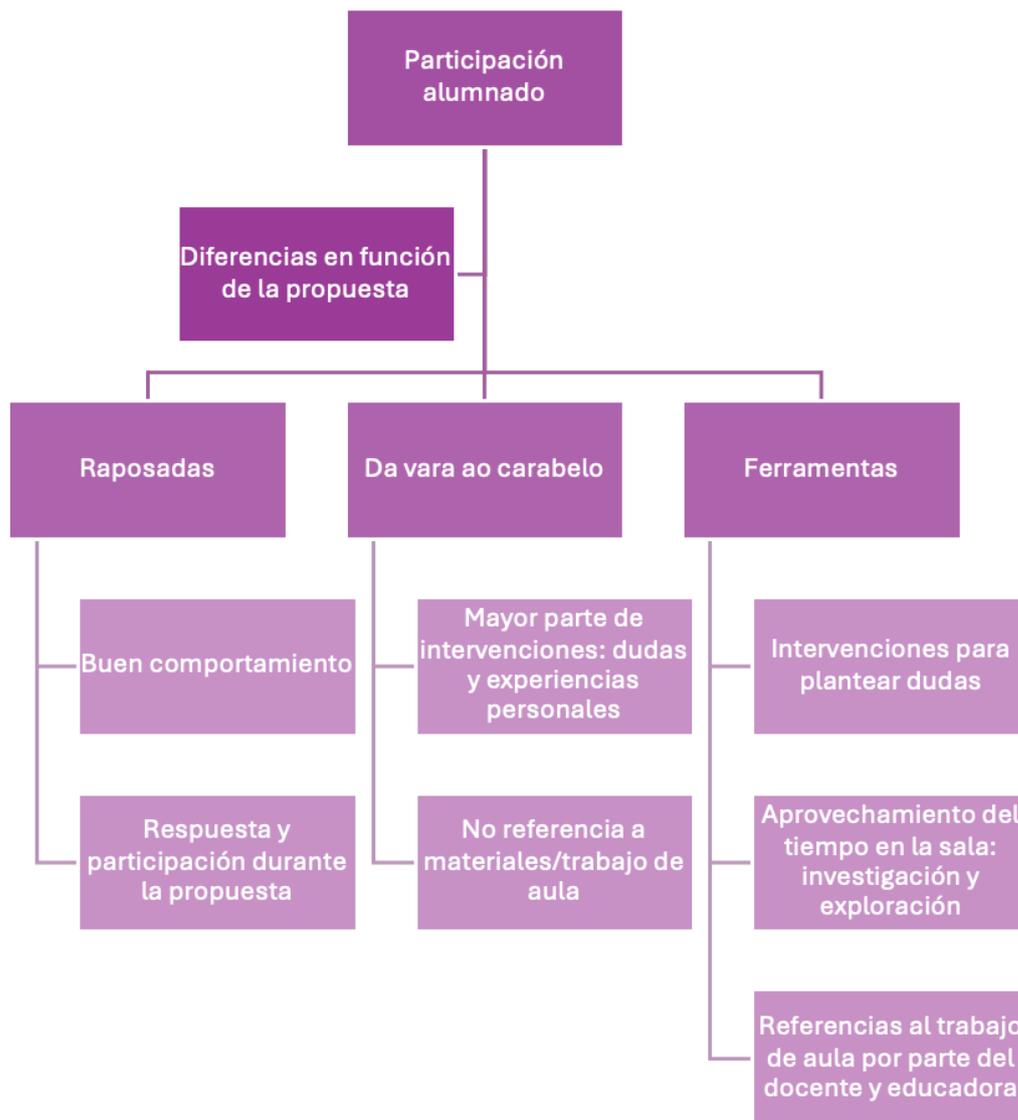


Figura 24. Participación del alumnado a partir de las intervenciones observadas durante las actividades en el Museo do Pobo Galego. (Elaboración Propia)

4.1.2. Museo Provincial do Mar De Lugo

La oferta educativa destinada a centros escolares de Educación Infantil y Educación Primaria se compone de una visita guiada por las cuatro salas del museo y una pequeña actividad conclusiva al final de la misma.

La visita guiada acerca a los alumnos a la historia del museo y su creación, el patrimonio marítimo y la historia de los pescadores, rederas, carpinteros y cazadores de ballenas, así como, el patrimonio natural marino, promoviendo la necesidad de cuidado y conservación de este medio. Esta parte de la propuesta es única para todos los niveles, pero se adapta a la edad de los participantes atendiendo a la duración, lenguaje e intereses que la educadora pueda observar en los alumnos.

Igualmente, el museo cuenta con un pequeño catálogo de actividades con las que se concluye la visita guiada que ofertan como “actividades interactivas”. Las propuestas que han sido observadas en el museo son:

- *Adivinanzas*: La propuesta se centra en la solución de una serie de adivinanzas relacionadas con las embarcaciones y los instrumentos de navegación. Tras la resolución de cada una de las adivinanzas, se coloca un dibujo de la solución sobre un panel a la vista de todos los alumnos y alumnas. Además, estas ilustraciones también pueden servir como pistas si la educadora percibe que al grupo le resulta complicado llegar a alguna respuesta. (Educación Infantil)
- *Arriba a bandeira*: La actividad se desarrolla al final de la visita guiada al museo y parte de una explicación al comienzo del taller sobre el significado y la importancia de las banderas marítimas para la comunicación. Tras esto, se pide a los alumnos que, tomando como referencia una guía que relaciona cada letra del abecedario con una bandera, coloren la bandera de su inicial. (Primer ciclo de Educación Primaria)
- *Viaxe o lombo dunha balea*: La propuesta consiste en completar un crucigrama relacionado con los contenidos tratados en la sala destinada a la caza de la ballena. El personal del museo aporta las pistas al grupo hasta completar el crucigrama, y finalmente, descubrir el nombre de la ballena del museo a partir de unas letras marcadas en azul en éste. (Segundo ciclo de Educación Primaria)

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

-*Alguén che dixo canto duraba o teu lixo?*: La actividad consiste en la relación de la basura con su tiempo de biodegradación con el fin de concienciar a los alumnos sobre la importancia de un futuro sostenible. La propuesta se realiza sobre un panel que contiene las imágenes de diferentes residuos comunes (latas, pilas, botellas, vasos de plástico...) donde todos los alumnos y alumnas en grupo tienen que colocar una tarjeta con el tiempo de biodegradación de cada uno de ellos. (Tercer ciclo de Educación Primaria)

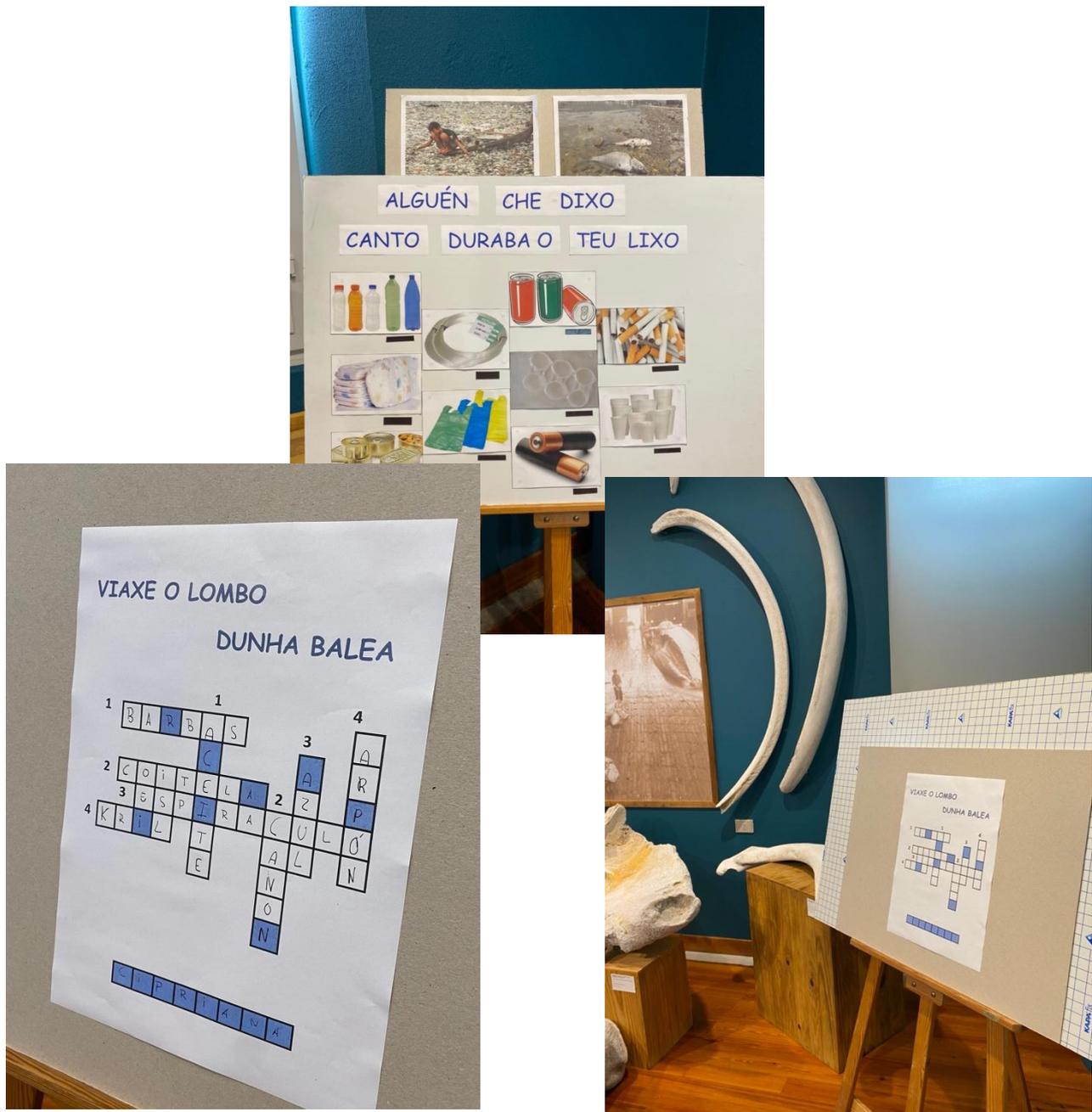


Imagen 2. Actividades *Alguén che dixo canto duraba o teu lixo?* y *Viaxe o lombo dunha balea*. (Autoría propia)

Además, la oferta educativa del museo completa estas actividades en el museo con propuestas para realizar en el aula antes y después de la visita al museo. Las actividades sugeridas para realizar antes de la visita están muy enfocadas a la investigación y reflexión sobre varios de los temas y contenidos que se tratarán posteriormente en el museo, como “trabajamos sobre la historia de las navegaciones”, “enumeramos e investigamos sobre los animales que viven en el mar y en nuestras áreas costeras”, “conocemos la costa y el mar de Lugo a través de mapas, fotografías y textos” o “reflexionamos sobre todo aquello que puede ofrecer el mar y la ribera”. Como actividad posterior a la visita, el Museo propone la actividad “*Crea o teu propio museo*”, cuya intención es que el alumnado cree su museo de forma práctica, imaginativa o teórica, a partir del diálogo con los docentes, su comunidad o el personal del museo.

Es interesante que el Museo ofrezca este tipo de recursos abiertos de los que puedan surgir actividades o propuestas para realizar en el aula. Ya que este tipo de propuestas ayudan a motivar y preparar la visita, y complementar la misma en la vuelta a las aulas, facilitando la tarea a los docentes y promoviendo una experiencia educativa de calidad en torno al Museo. Asimismo, el museo también ofrece la posibilidad de adaptar o centrar la visita en base a las necesidades o demandas del grupo si los docentes así lo solicitan, aunque entre las visitas observadas no hubo ningún caso de este tipo.

Por último, es necesario destacar la importancia que le dan a la inclusión y accesibilidad en este Museo. La educadora que lleva a cabo las actividades es una persona con ceguera. A pesar de esto, la educadora no utiliza ningún elemento que la ayude a moverse por el espacio museístico, ya que está muy habituada a él. La educadora siempre comenta con los alumnos y alumnas al inicio de la visita que es una persona ciega, destacando así su capacidad para desarrollar su trabajo. Además, dado que generalmente los alumnos más pequeños no comprenden, utiliza diferentes recursos para que facilitar su entendimiento.

“Como no puedo ver la hora que marca el reloj, le doy a este botón y el reloj ya me dice la hora que es [mientras se coloca el reloj en la oreja]” (MMAR1; MMAR2)

“Como yo no puedo ver por dónde vamos, uno de vosotros va a ir delante de mi para guiarme y que no nos choquemos, y los demás vais detrás, ¿vale?” (MMAR3; MMAR4; MMAR5)

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

“Fijaos en estos cartelitos que hay en cada una de las vitrinas. Si lo miráis no lo veis bien, pero si pasáis el dedo por encima podéis notar unos puntitos. Con esos puntitos, las personas ciegas pasamos el dedo por encima y sabemos lo que pone” (MMAR3)

Además, el museo no cuenta únicamente con cartelas e información en braille, sino que también está preparado para acoger la visita de cualquier persona, contando con recursos y elementos inclusivos y accesibles como pictogramas o rampas de acceso, así como, la preparación del personal del museo para dar cabida a todos los colectivos.

Todos estos elementos que hacen de la visita al museo una experiencia accesible para cualquier persona, haciendo de éste un museo muy interesante para todo tipo de visitas y especialmente para los centros educativos, por ser una opción cultural en la que se da cabida a todos los alumnos y alumnas.

Por último, es necesario destacar la importancia del apoyo docente y del resto del personal del Museo en control del grupo. Es complicado que la educadora redirija o llame la atención de los alumnos cuando se despistan porque, en ocasiones, no sabe hacia dónde dirigirse.

Uno de los alumnos señala una pieza situada en una de las vitrinas y pregunta por ella: “Mira, una pistola”. La educadora modifica su discurso en base a las demandas de este alumno e incluyo el objeto señalado por este y algunos que tenían relación con el mismo. Así, cuando comienza su explicación, apoya su discurso señalando una vitrina; sin embargo, sus indicaciones dirigen la atención de los alumnos y alumnas hacia otros objetos. Ante esto, otra trabajadora del museo redirige su atención. (MMAR03)

Los alumnos levantan la mano para hacer alguna pregunta o exponer algún tema. Sin embargo, nunca llegan a recibir la indicación de que tomen la palabra, por lo que terminan por volver a bajar su brazo sin realizar la intervención. (MMAR04)

En relación a este último caso expuesto, esta situación se observó en diferentes visitas. Se ha seleccionado esta en concreto ya que lo que aquí se expone se repitió en diferentes ocasiones. Este problema es complicado de tratar y refleja bien la necesidad del apoyo del profesorado responsable del grupo. Generalmente, a pesar de que la educadora les indica al comienzo de la visita que, por su ceguera, necesita que interrumpen su discurso para realizar alguna intervención, en vez de levantar la mano porque no la puede ver; los alumnos están muy acostumbrados a esa dinámica en las aulas, y a veces es difícil romperla.

Comunicación e interacción

El Museo oferta la misma propuesta para todos los ciclos educativos -cambiando únicamente la actividad final en función de la edad- por lo que el recorrido y los contenidos que la educadora incluye en su discurso son siempre los mismos. Sin embargo, el discurso difiere siempre en todas las visitas, puesto que ésta lo va modificando en cuanto a los ejemplos que utiliza, la profundidad de los contenidos, la duración de la visita o las pequeñas propuestas, preguntas o retos que pueda plantear durante la misma.

Además, la visita no sólo se adapta a la edad y características de desarrollo de los participantes, sino que también lo hace a los intereses y necesidades alumnos y alumnas. La mayor parte de las escuelas que acuden a este Museo pertenecen a la marina lucense, por lo que muchos de los alumnos tienen algún referente familiar relacionado con la tradición pesquera. Así, a pesar de que los alumnos no realicen demasiadas preguntas, sí comentan sus experiencias o relación con el discurso de la educadora o la exposición. Así, ésta puede incorporar esas experiencias personales de los alumnos y las referencias a su entorno cercano, adaptando su discurso y haciéndolo más significativo, demostrando, por tanto, mucha seguridad en sus explicaciones.

La educadora, delante de la vitrina de una reproducción de un barco de pesca de bonito, comenta a los alumnos: “Este barco igual lo conocéis porque lo habéis visto en el puerto de Viveiro. ¿Alguien sabe qué tipo de barco es este? ¿Qué animales se pescan con este barco?” (MMAR06)

Normalmente los alumnos y alumnas realizan varias visitas por la zona el mismo día -carpintería de ribera y/o fábrica de Sargadelos- y la educadora es conocedora de esta información, por lo que va relacionado la propuesta en el museo con estas otras actividades.

Al dirigir a los alumnos a la zona de la carpintería de ribera, la educadora expone: “Bueno, todo esto que está aquí ya lo conocéis mejor que yo después de la visita que habéis hecho ahora, ¿no?” (MMAR07)

De igual forma, otro recurso usado por la educadora para motivar a los alumnos y alumnas hacia el conocimiento es la construcción de su discurso en base a preguntas, consiguiendo mantener la atención y fomentando que sean ellos los que construyen su propio aprendizaje.

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

Al comienzo de la visita, después de presentarse, la educadora pregunta: “¿Qué es un museo? A ver, ¿qué creéis vosotros que se hace en un museo?”. Los alumnos comienzan a dar sus respuestas relacionadas con la antigüedad y con la exposición. Ante eso, la educadora comienza a plantear nuevas cuestiones sobre la importancia de la conservación y su relación con la antigüedad: “¿Y si son tan antiguas por qué las tenemos aquí?” “¿Pasaría algo si se estropean?” (MMAR04)

Igualmente, incluye temas de debate y pregunta a los niños y niñas por su opinión, creando foros interesantes sobre el patrimonio, el museo o la historia.

Después de explicar al grupo que el Museo era antes una escuela y que los niños y las niñas estaban separados en dos clases distintas, pregunta: “¿Qué os parece a vosotros que os separasen a los niños por un lado y a las niñas por otro?”. Ante la pregunta, hay respuestas diversas a favor y en contra. Ante estas diferencias, la educadora pregunta por las razones de las respuestas. (MMAR02)

El lenguaje utilizado en todo momento es claro y sencillo, facilitando la comprensión de los alumnos, aunque en ocasiones la educadora habla demasiado rápido, lo que podría dificultar la participación de los alumnos, planteando sus propias cuestiones o temas. Asimismo, la educadora utiliza como recursos frecuentes el símil y la comparación para poder explicar conceptos y contenidos que pueden ser más complejos para los alumnos o que sirvan como guía para articular una parte de su discurso.

La educadora relaciona el barco de mercancías con el camión. Después de hacer esta comparativa, pregunta a los alumnos: “¿Por dónde van los camiones?”. Los alumnos responden rápidamente: “Por la carretera”. Tras esto, vuelve a preguntar: “Entonces, ¿cuáles son las carreteras de los barcos?”. Después de tratar esto, la educadora se detiene delante de un timón de barco expuesto en la sala y recupera el símil del barco y el camión: “¿Qué utilizamos para conducir un camión, para ir hacia un lado o hacia otro?”. Los alumnos responden: “El volante”. Y la educadora vuelve a preguntar: “¿Y sabéis cómo se llama esto en los barcos? ¿Con qué elemento se dirige el barco hacia dónde queremos ir?” (MMAR03)

Igualmente, con el fin de hacer más claras las explicaciones se apoya en elementos o conceptos conocidos y cercanos para los niños y niñas o en piezas de la exposición.

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

En la sala de la caza de ballenas, con el fin de que el grupo se hiciese una idea clara de cómo es una ballena, la educadora pregunta: “¿Visteis la película de Nemo?, ¿Os acordáis cómo era la ballena?”. (MMAR02)

La educadora, delante de un barco de remos, pregunta: “¿Cómo podemos hacer para mover un barco?”. Los alumnos responden haciendo referencia a la vela del barco. La educadora les sigue preguntando: “¿Y si no hay viento?”. Ante este problema, un alumno responde: “Con el motor”. La educadora vuelve a introducir un problema: “¿Y si no tengo gasolina?”. [Al acabar la frase la educadora señala unos remos y comienza a mover los brazos como si estuviese remando]. (MMAR01)

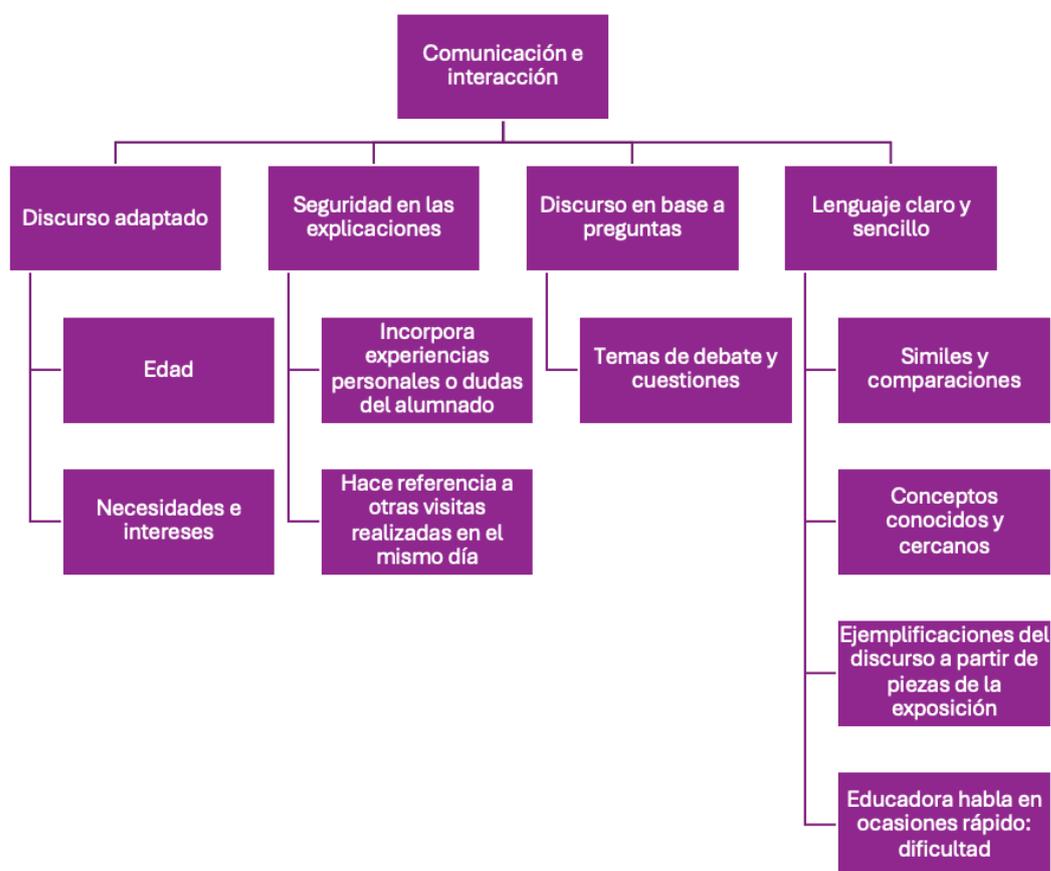


Figura 25. Comunicación e interacción a partir de la observación de las actividades en el Museo do Mar. (Elaboración propia)

Metodología

La oferta educativa propuesta por el museo es la misma para todas las etapas educativas. Todas las visitas realizan el mismo recorrido y tratan los mismos contenidos, puesto que el Museo es pequeño y tiene una exposición concreta. Sin embargo, cuenta con una pequeña actividad conclusiva que se va adaptando a la edad de los participantes: una propuesta de adivinanzas relacionadas con los contenidos generales del museo y destinada a los grupos escolares de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria; un crucigrama con contenidos sobre la caza de la ballena destinado al segundo ciclo de Educación Primaria; y una propuesta de relación entre la basura y su duración como residuo contaminante para el tercer ciclo de Educación Primaria. Por tanto, aunque la oferta educativa no establezca una adaptación de la propuesta a la edad y características de desarrollo de los participantes, son la educadora y su discurso los que llevan a cabo esta adaptación. Generalmente los museos tienden a ofertar sus actividades atendiendo a los diferentes ciclos educativos y así, facilitando la tarea de los docentes a la hora seleccionar una u otra opción. Sin embargo, cuando se trata de museos pequeños con una colección permanente y concreta, es muy difícil plantear diferentes recorridos y propuestas adaptadas a cada etapa o ciclo educativo. Por tanto, la capacidad del discurso y, sobre todo, de la educadora para adaptarse a cada edad es fundamental. Así, la adaptación de la visita guiada se centra principalmente en la profundidad en los contenidos tratados en las salas y la duración de la visita.

La muestra de propuestas observadas fue lo suficientemente amplia en cuanto al rango de edades que abarcó (desde 3 años hasta 6º de Educación Primaria) para confirmar la existencia de cambios sustanciales en la profundidad de los contenidos y la extensión de la propuesta en base a la edad de los participantes. Incluso, se pudieron observar diferencias en estos aspectos entre los diferentes cursos de Educación Infantil.

La oferta del museo cuenta con una estructura clara, que no sólo incluye la actividad en el museo, sino que también propone sugerencias para preparar y complementar la visita. Todo esto hace que todo este proceso educativo en torno a la salida didáctica tenga unos objetivos enfocados a conocer, valorar y proteger el patrimonio marítimo y pesquero y la biodiversidad marina de la *mariña* lucense y los alrededores. Sin embargo, existen algunos elementos que son necesarios comentar al respecto de la estructura de la propuesta en el museo.

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

En lo referente a la visita guiada, todos los contenidos tratados en ella están relacionados entre sí, haciendo que el paso entre las salas no suponga un cambio brusco y por tanto, los contenidos tratados en una u otra sala estén descontextualizados del resto de la visita. Asimismo, la educadora repasa conceptos vistos en salas anteriores a la vez que va avanzando en la visita, haciendo que esto sirva como elemento de cohesión entre los contenidos de la misma.

Antes de pasar a la última sala del museo destinada a la caza de la ballena, la educadora hace recordar a los alumnos conceptos tratados casi al comienzo de la visita: “A ver si nos acordamos, ¿qué podíamos utilizar para pescar?”. Después de hacer un repaso de los útiles vistos durante la visita guiada para esta tarea, introduce el arpón como herramienta usada para la caza de la ballena: “Pues en esta sala vamos a ver una cosa más que se usa para pescar. Bueno, en este caso para cazar ballenas. ¿Alguien sabe cómo se llama?” (MMAR04)

Por su parte, las actividades interactivas realizadas al terminar la visita guiada contactan y sirven de repaso y conclusión de los contenidos y temas tratados a lo largo de toda la propuesta; pero no en todos los casos. La actividad de *Adivinanzas* sirve como repaso de todos los contenidos relacionados con la visita. Igualmente, *Viaxe o lombo dunha balea* supone un repaso centrado en los contenidos tratados en la última sala del Museo, sobre la caza de la ballena.

Al comenzar la actividad conclusiva de *Adivinanzas*, docentes y personal del museo comentaron que quizás era complicado para ellos, por tratarse de un grupo de 3 años en el que la visita había sido adaptada acortando bastante el tiempo y tratando los contenidos y conceptos de forma muy sencilla y sin profundizar en ellos. (MMAR05)

Este hecho demuestra, no sólo la capacidad de los niños y niñas para comprender e interiorizar el aprendizaje, sino también el buen planteamiento de la propuesta.

Sin embargo, esto no ocurre en todos los casos. Las propuestas *Arriba a bandeira* y *Alguén che dixo canto duraba o teu lixo?*, suponen nuevos conocimientos para los alumnos y alumnas, por lo que no siguen con ese objetivo de repasar los conceptos vistos durante la visita guiada. Esto podría ser interesante si se dedicase suficiente tiempo a exponer los contenidos relacionados con cada una de las propuestas, aunque de cierto modo la actividad podría estar algo desvinculada de la visita guiada. Pero la metodología de la actividad consiste

en presentar la tarea y resolverla. Por tanto, la actividad se convierte en colorear una bandera que representa la inicial de cada alumno en la primera propuesta, y tratar de adivinar cuánto tarda cada residuo en biodegradarse en la segunda, sin que ninguna de estas actividades pueda ser resueltas con contenidos o conceptos tratados en la parte inicial de la visita.

Todas las propuestas observadas cuentan con un importante componente lúdico. Por un lado, todas las actividades conclusivas, a pesar de lo que se ha comentado en los párrafos anteriores, suponen un reto para los alumnos, convirtiendo la actividad en un juego. Asimismo, aunque no se observó esta reacción por parte del alumnado, podría ocurrir que, si existe descontextualización entre la visita y la actividad y los alumnos no tienen los recursos suficientes para resolver la actividad, estos se frustrasen.

Por otro lado, este componente lúdico también está presente en la visita guiada. El planteamiento del discurso en base a preguntas planteadas por la educadora sobre lo que se está observando supone también un reto para los participantes y consigue que se mantengan motivados hacia el aprendizaje.

En la sala de las ballenas, después de hacer una introducción al tema, la educadora pregunta a los alumnos y alumnas: “¿Sabéis por qué era tan importante la ballena? Toda la ballena se aprovechaba, ¿alguien sabe para qué?”. Los niños y niñas responden haciendo referencia principalmente a la fuente de alimento. Y la educadora, después de felicitarlos, expone otros usos de este animal en el pasado: “Pues la ballena también se usaba para iluminar las casas, porque antes no había luces como ahora [...]”. (MMAR02)

Pero el componente lúdico más interesante de la visita guiada se encuentra en la invitación de la educadora a moverse de forma libre, habitualmente, por la sala del mar y encontrar algún elemento de la sala.

Antes de entrar en la sala, la educadora propone un reto: “Ahora vamos a ser espías. Todos los animales que hay en la sala a la que vamos a entrar son de verdad, pero hay uno que no lo es. A ver quién es el primero que lo encuentra” (MMAR03)

Antes de entrar en la última sala sobre la caza de la ballena, la educadora hace un repaso con la ayuda de los alumnos y alumnas sobre los métodos de pesca y tras eso, introduce el arpón. Como los alumnos conocen este elemento, invita a encontrarlo en la sala: “Pues a ver quién es el primero que lo encuentra en esta sala”. (MMAR06)

Este tipo de propuestas incluidas en la visita guiada suponen un elemento muy interesante para que los participantes puedan experimentar por sí mismos e interactuar con los objetos expuestos en el museo. Así, se concede un tiempo para que el alumnado se mueva libremente, aunque no ocurre por todas las salas. La razón de ello puede atender a una cuestión relacionada principalmente con el planteamiento inicial del discurso, relacionado con la disposición de las salas o los objetos expuestos en cada una de ellas. Aunque también se utilizó este recurso en la sala destinada a las embarcaciones con uno de los grupos. Por tanto, no se podría establecer una razón para ello.

Al tratarse de una visita de alumnos de 3 años, la educadora decide adaptar el enfoque de la visita y al entrar en la sala de los barcos, en vez de hacer referencia a todos los contenidos sobre construcción de barcos, navegación y usos de los barcos como suele ser habitual, invita a los alumnos a buscar entre todas las maquetas un barco pirata: “A ver si encontramos el barco pirata entre todos los barcos que hay aquí”. Después de que ellos la han explorado, introduce de forma sencilla algunos de los contenidos de la sala. (MMAR05)

En cualquier caso, se trata de una propuesta muy interesante puesto que, a través de esa búsqueda a modo de juego, permite una interacción directa entre el objeto y el alumno o alumna, y logrando así un vínculo más directo entre ambos. Asimismo, también se lleva a cabo este mismo planteamiento, pero haciendo alusión a la percepción individual de cada uno de los niños y niñas. En estos casos, en vez de proponer esa observación bajo la premisa de una búsqueda concreta de algo, se invita a descubrir la sala conectando con el objeto de una forma más personal a través de los gustos de cada individuo.

Antes de entrar en la sala del mar, la educadora comenta a los alumnos: “Ahora, cuando entremos en la siguiente sala, quiero que miréis todo lo que hay en ella y os fijéis en lo que más os gusta”. Después de conceder un tiempo suficiente de observación y exploración, la educadora reúne a todos los niños y pregunta: “A ver, ¿quién me quiere decir qué es lo que más le ha gustado de esta sala?”. Una alumna comenta: “La tortuga, pero ¿es de verdad?”. La educadora le responde: “Sí, es de verdad. ¿Viste el costurón que tiene en la parte de abajo? Luego nos acercamos más y lo veis bien. Y, ¿por qué la tortuga?”. La alumna responde y tras ella, intervienen otros. (MMAR01)

La realización de esta tarea de observación o investigación libre -aunque bajo una premisa que motiva esta propuesta, sea la que sea- puede facilitar que el alumnado se fije o

se sienta llamado por alguno de los elementos de la sala, motivando así el aprendizaje por medio de la creación de una relación más directa entre el objeto y el sujeto, pero también dando lugar a preguntas a la educadora durante la visita guiada.

De igual forma, este vínculo también se logra a través de la alusión a elementos del objeto que puedan despertar emociones en el alumnado, sintiendo que forman parte de ellos mismos o de su entorno. De esta forma, a lo largo del discurso la educadora hace múltiples referencias al contexto de vida de sus antepasados, comentando cómo eran las escuelas a las que fueron sus abuelos o cómo o en qué trabajaban.

Frente a la exposición fotográfica situada en la sala del mar, en la que se pueden observar a mujeres transportando alimentos sobre cestos en su cabeza o cosiendo redes y a hombres faenando en el mar, la educadora comenta: “Veis la foto en la que aparecen tres mujeres caminando por la calle. ¿Qué hacen?”. El grupo hace referencia a que llevan una cesta en la cabeza y que lo que lleven en ella lo llevarán a algún sitio. Una de las alumnas comenta que su abuela también llevaba la cesta así. La educadora felicita a los alumnos por sus respuestas y tras ello explica para qué llevaban las cestas así sus abuelas a través de la historia personal de su madre y abuela. (MMAR06)

Todos los elementos -y los ejemplos y experiencias relacionados con estos- expuestos aquí fomentan la consecución de un aprendizaje significativo a través de actividades que promueven la observación, la deducción, el juego, la resolución de problemas, la alusión a las emociones... entre otras. Además, el discurso de la educadora basado, principalmente, en preguntas a los niños y niñas promueve el diálogo, la reflexión y los debates como fundamentos a través de los que se pueda ir descubriendo el museo y desarrollando un conocimiento entorno a él. Además, alusión a las emociones incluyendo referencias en el discurso a los lugares de origen de los niños o haciendo referencia a sus abuelos.

Igualmente, todo lo anterior demuestra la promoción de la participación entre los alumnos, la educadora y la exposición, principalmente a través de las preguntas que la educadora plantea en forma constante en su discurso. Del mismo modo, en ocasiones son los alumnos quienes, atraídos por la exposición o las propuestas o información de la educadora, promueven esa participación con la educadora y las piezas, pero también con sus iguales.

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

Uno de los alumnos señala una pieza situada en una de las vitrinas y comenta: “Mira, una pistola”. Aunque esto hace que la educadora modifique incluyendo esa demanda de este alumno, el niño pretendía llamar la atención de uno de sus compañeros. (MMAR03)

Durante el tiempo de exploración libre por la sala del mar en la que la educadora había pedido que buscasen el caballito de mar dentro de la exposición, se pudo observar como el grupo iba comentando entre ellos lo que habían visto y les había llamado la atención, generándose pequeñas conversaciones entre los niños y niñas a cerca de la exposición como: (un niño se dirige a otro con muchísima emoción)

- “Allí hay una mandíbula de tiburón.”

- “¿Dónde? Yo no la vi.”

- “Allí [señala]. Tiene muchísimos dientes.” (MMAR07)

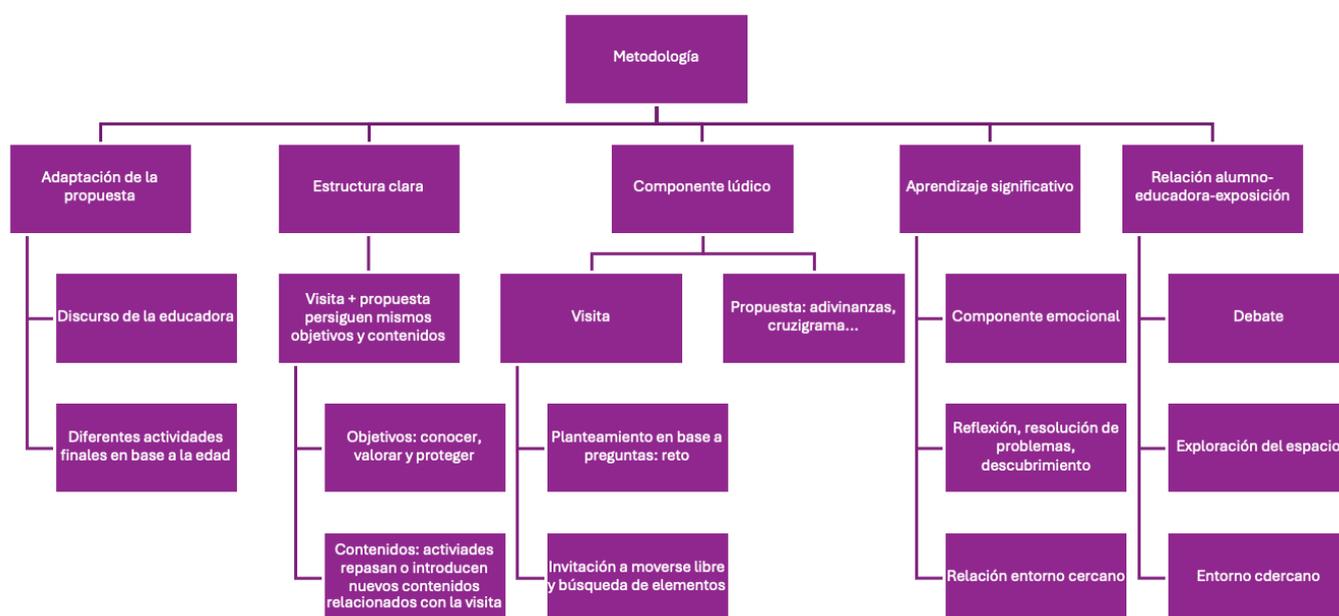


Figura 26. Metodología a partir de la observación de las actividades en el Museo do Mar. (Elaboración propia)

Aprovechamiento de los recursos

A nivel general el aprovechamiento de los recursos museográficos en el discurso didáctico es muy satisfactorio en todas las salas del museo. La educadora toma como referencia una selección de piezas no muy amplia de cada una de las salas o zonas y a partir de ellas construye el discurso apoyándose en otras referencias de la exposición y

complementándolo con las dudas o aportaciones de los alumnos. Por ejemplo, en la sala destinada a la caza de la ballena, se centra en los diferentes huesos de ballena expuestos o en la segunda parte de la sala sobre embarcaciones centra la atención de los grupos en el timón y el telégrafo de órdenes situados en el centro de la misma.

Los recursos utilizados por la educadora para apoyar su discurso didáctico son variados y permiten la interacción de los alumnos con los mismos de diferentes formas, principalmente por medio de la observación y la reflexión en torno a ellos, lo que facilita la comprensión del mensaje.

En la sala del mar, tratando el tema de los diferentes elementos utilizados para la pesca, la educadora pide a los alumnos que observen una serie de fotografías en las que se ven a diferentes hombres tirando de redes de pesca y otras en la lonja. Les realiza una serie de preguntas para dirigir su observación. Cuando pregunta por las fotografías de la lonja (“¿Alguien sabe qué sitio es este?”), rápidamente, uno de los niños contesta: “Eso es la *rula*, allí fui yo muchas veces con mi padre, que es pescador”. (MMAR02)

Dentro de la sala destinada a exponer elementos relacionados con la caza de la ballena, la educadora pide a los alumnos que se sienten entorno a los huesos colocados en el suelo. Apoyándose en esos objetos y el esquema de un esqueleto de ballena que hay en el suelo, les ayuda a comprender el tamaño de este animal. (MMAR04)

Por tanto, todos estos recursos, no sólo apoyan el discurso de la educadora, sino que sirven en la tarea de hacerlo más comprensible, ya que a través de ellos se promueve la creación de un vínculo entre el patrimonio y los alumnos y alumnas, y se fomenta el desarrollo de un aprendizaje basado en la experiencia. Sin embargo, para que estos recursos sirvan para dicha función es necesario que la educadora los incluya en su discurso haciéndolos comprensibles para el alumnado. Este tipo de elementos no son utilizados únicamente en las visitas escolares; sino que son recursos existentes en la exposición permanente del museo que la educadora adapta a la edad y necesidades del grupo.



Figura 27. Aprovechamiento de los recursos y la museografía a partir de la observación de las actividades en el Museo do Mar. (Elaboración propia)

Contenidos

Los contenidos tratados durante la visita hacen referencia a la escuela como espacio en el que se emplaza el Museo, la tradición marítima y pesquera, y el entorno natural marino. Asimismo, el museo trata de forma transversal a través de estos contenidos las perspectivas de sostenibilidad medioambiente, feminismo, inclusión e igualdad. Por todo eso, los contenidos aquí tratados se vuelven significativos para el alumnado.

La mayor parte de las visitas a este Museo proceden de colegios de la zona de la *mariña* lucense. Por tanto, gran parte de los contenidos que aquí se exponen relacionados con el mar y la cultura pesquera forman parte, generalmente, del día a día de muchos de los alumnos y alumnas a través de la experiencia directa, o se relacionan con sus familias y su entorno cercano. A pesar de esto, la educadora trata de potenciar más esta significación

incorporando ejemplos concretos de la zona en la que se ubica el centro escolar y relacionando la visita al museo con otras visitas que los centros educativos suelen realizar en el mismo día.

La educadora, apoyándose en las fotografías y redes expuestas trata de explicar a los alumnos el papel que tenía la mujer en el mar. Y con el fin de relacionar este conocimiento con el contexto de los alumnos y la actualidad, concluye: “¿Visteis alguna vez una *redeira* en el Puerto de La Coruña?” (MMAR01)

En este caso, también es importante señalar la participación del docente acompañante como elemento clave en esta relación entre los contenidos del museo y la realidad de los alumnos.

Una de las docentes que acompaña al grupo interviene para apoyar una explicación de la educadora sobre las indicaciones “proa y popa”, haciendo una referencia al deporte del remo. Esta intervención hace que algunos alumnos se impliquen aún más en la explicación y ayuda a la educadora a adaptar su discurso, incorporando este tipo de referencias en su discurso. Así, por ejemplo introduce un dato histórico sobre el origen de este deporte: “En el siglo XVIII, las ballenas se cazaban en barcos de remo [...]. Como ya dijimos, la ballena era en ese momento muy importante, porque la podíamos aprovechar para todo. Entonces todos los barcos que salían a cazarla querían lograrlo. Por tanto, competían unos con otros por ver quien llegaba a la meta, es decir, a cazar la ballena. Y esto dio lugar más adelante a la tradición del remo y las traineras que conocemos hoy en día.” (MMAR06)

Como ya se ha expuesto antes, los temas tratados en todas las visitas son los mismos, pero el discurso se va adaptando a la edad del grupo, al igual que lo hace con sus gustos, necesidades o referencias significativas al entorno cercano. De esta forma, la educadora va profundizando en temas o incorporando conceptos más complejos en función de la edad del grupo, pero también de su nivel de participación y el tipo de respuestas que el grupo va dando.

Ante la exposición de redes, nasas y cestos los alumnos comenzaron a comentar “mi abuela era *redeira*”; “en mi casa tengo una nasa como esa de ahí”. Así la educadora pudo profundizar en otros contenidos relacionados con los oficios relacionados con el mar. (MMAR01)

A pesar de esto, también se ha observado que, con alumnos de mayor edad, la educadora tiende a incorporar algunos contenidos complejos, que pueden no estar adaptados a su edad, y por tanto, dificultar su comprensión.

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

La educadora comenta con los alumnos las diferentes formas que existen de mover un barco. Después de que, apoyados en las preguntas de la educadora, fueran capaces de enumerarlas todas, pregunta: “¿Y cómo podríamos saber la velocidad del barco?”. Sin recibir respuesta por parte de los alumnos, añade: “Muy fácil, velocidad es igual a espacio partido por tiempo”. Después de dar este dato, los alumnos no comentan nada al respecto y la educadora cambia de tema sin que quede claro si entendieron la explicación. (MMAR06)

Con la intención de que los alumnos comprendan el contexto histórico en el que se utilizaron algunos de los objetos expuestos en el Museo, la educadora utiliza el recurso de la analogía o relación entre elementos del pasado con elementos cotidianos de los alumnos para contextualizar las piezas. Algunos de los ejemplos utilizados en casi todas las visitas son: congelador y salazón de los alimentos; GPS y brújula; luz eléctrica o linternas y lámparas de aceite de ballena.

Sin embargo, se observan diferencias en cuanto al uso de fechas o cronologías concretas en las propuestas, generalmente atendiendo a la edad de los participantes. Cuando se trata de alumnos de Educación Infantil o primeros cursos de Educación Primaria, la educadora evita el uso de estas y enfatiza esas analogías antes comentadas relacionándolas, en algunos casos, con la realidad vivida por los abuelos de los alumnos.

Al comienzo de la visita, para explicar que el Museo antes era una escuela y que los alumnos puedan comprender el momento histórico y las características de la escuela, la educadora comienza a realizar analogías apoyándose en elementos presentes en la sala. [...] Pregunta: “¿Vosotros en el cole qué utilizáis para pintar y escribir?”. Los alumnos dan múltiples respuestas: “lápices”; “pinturas”; “no sabemos escribir todavía” ... Y cuando terminan, la educadora les muestra la pizarra y el pizarrín que se conservan en el museo indicando: “Pues vuestros abuelos no usaban cuadernos y lápices como vosotros, usaban esto que se llama pizarra y pizarrín. Escribían aquí y borraban y otra vez a escribir. Y muchas veces, llevaban la tarea para casa aquí y se les borraba y no la podían hacer. Preguntádselo, ya veréis que os cuentan”. (MMAR03)

Por el contrario, en las visitas de alumnos más mayores, se aportan fechas y cronologías, pero siempre acompañadas de elementos o datos que puedan ayudar a contextualizar el momento histórico tratado.

La educadora explicó los diferentes periodos en los que se cazaron ballenas en Galicia aportando diversas fechas. Tras esto, tratando de complementar la explicación, ya que los

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

alumnos no habían interactuado con los contenidos anteriores, trató de hacerles ver por qué eran tan importantes las ballenas en aquellos periodos en concreto, haciendo referencia al aprovechamiento de la ballena para cuestiones cotidianas como tener luz con las lámparas de aceite. Ante este nuevo tratamiento del conocimiento, los alumnos volvieron a participar interesados por las condiciones en las que podrían haber vivido sus antepasados. (MMAR07)

Este recurso facilita a los alumnos y alumnas, no sólo a crear una imagen más nítida del pasado, y por tanto comprenderlo mejor; sino también, entender las relaciones que dieron lugar a un determinado hecho y la importancia de esos elementos del pasado para la actualidad.

Tras construir mediante preguntas y respuestas cuáles eran los usos que se le daban a la ballena para su total aprovechamiento, la educadora comienza a comparar dichos usos con la realidad actual y hace reflexionar a los alumnos sobre las razones por las que ya no se practica, relacionando estos contenidos con el desuso de algunas cuestiones por la aparición de otros útiles, pero también con cuestiones de extinción de algunas razas de este animal. (MMAR02)

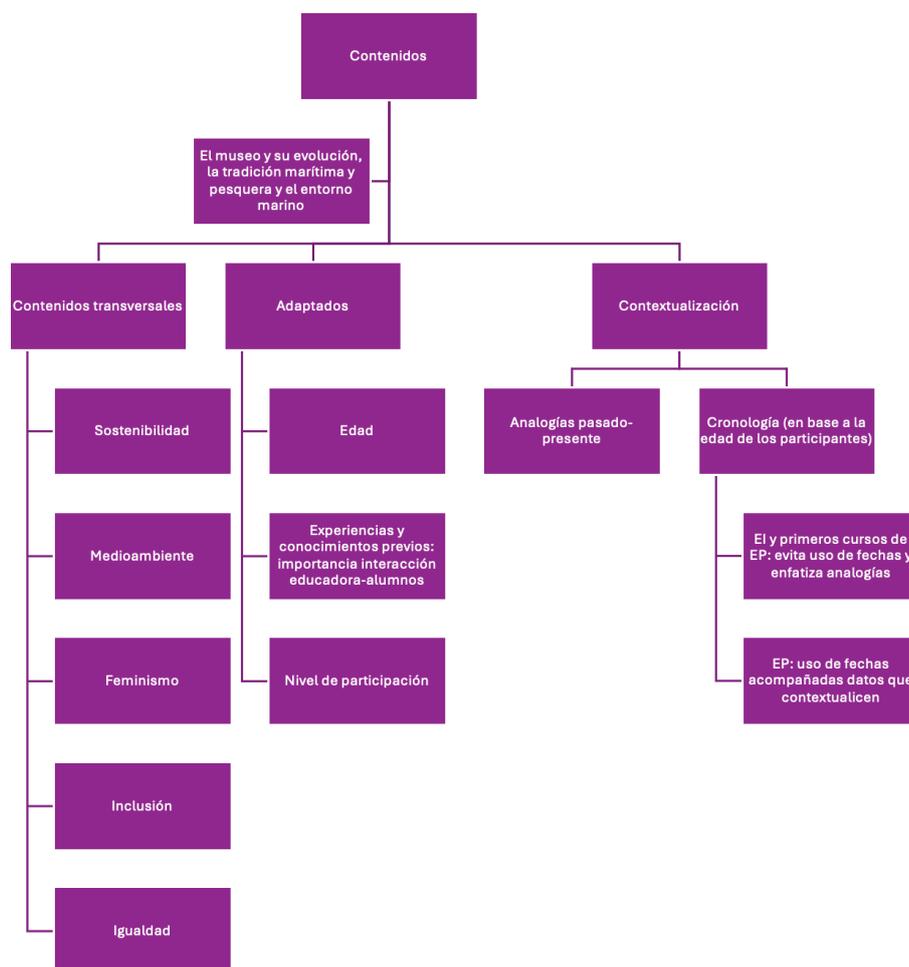


Figura 28. Contenidos a partir de la observación de las actividades en el Museo do Mar. (Elaboración Propia)

La intervención de la escuela: participación docente

A nivel general, la participación de la escuela se centra en el acompañamiento del grupo durante la visita y la gestión del comportamiento de los alumnos y las alumnas. En todas las visitas observadas los docentes estuvieron presentes y acompañaron al grupo en todas las salas de museo y casi la totalidad de las intervenciones de los docentes se centraban en el control del grupo y su comportamiento. En este sentido, sólo destacan dos casos en los que los educadores no incidieron en la gestión del comportamiento y fue necesaria la intervención de la educadora pidiendo silencio (MMAR02 y MMAR04).

Con relación a esto, también se tomaron notas durante la visita de la disposición o lenguaje no verbal de los docentes. Se registraron actitudes o actuaciones de docentes como el uso del móvil durante toda o gran parte de la sesión (MMAR06, MMAR04) docentes separados del grupo (MMAR02) o con los brazos cruzados (MMAR07). Aunque, en ocasiones el grupo es acompañado por dos docentes, es fundamental que estos muestren una actitud de interés y respeto hacia el discurso del educador y el patrimonio en el museo para que esta se pueda ver reflejada en los alumnos. El docente es en el museo el máximo referente del grupo, por lo que su actitud determinará en gran medida la del alumnado. Así, es interesante que los docentes adopten una postura de interés, implicándose en la visita y mostrando iniciativa a la hora de moverse por el museo o realizar acciones o tareas que el educador propone. Por tanto, las intervenciones puntuales que invitan a los alumnos a responder a las cuestiones planteadas por la educadora o el hecho de realizar una acción que la educadora propone, supone una motivación para el alumnado.

La educadora pregunta a los alumnos cuál es el instrumento que se usa para pescar y todos ellos señalan la caña. Así, al tiempo que la educadora comienza a dirigir la atención hacia las redes y las nasas de la exposición, la docente pregunta: “¿Y no conocéis ninguna otra cosa que se pueda usar para pescar?” (MMAR03)

En la segunda parte de la sala destinada a las embarcaciones, la educadora propone a los alumnos que se sienten formando medio círculo. Las docentes responsables del grupo, se sientan en el suelo con los alumnos. (MMAR01)

La participación docente también ha sido observada a partir de las intervenciones puntuales durante la visita para remarcar contenidos, introducir nuevos o hacer referencia al trabajo del aula. En este caso, son muy pocas las actuaciones docentes registradas con la

intención de remarcar o introducir nuevos contenidos y ninguna vinculada al trabajo de aula. Las pocas intervenciones registradas se centran en apoyar el contenido expuesto o la pregunta realizada por la educadora con el fin de promover la respuesta y/o comprensión de los alumnos.

Después de que la educadora hiciese una pequeña introducción al Museo y la historia del edificio como escuela, comentando algunas diferencias con la escuela actual, En ese momento, la docente puntualizó: “¿Estas mesas y sillas son como las que tenemos en clase?”. Esto sirvió a los alumnos para centrar su atención en ese objeto del museo y la educadora pudo continuar su explicación entorno a ese elemento que había atraído la atención de la docente, y por tanto, de los alumnos. (MMAR04)

Una de las docentes que acompaña al grupo interviene para apoyar una explicación de la educadora sobre las indicaciones “proa y popa”, haciendo una referencia al deporte del remo: “¿Y vosotros en remo cómo lo decís?”. (MMAR06)

Este tipo de intervenciones, además de promover en los alumnos actitudes de participación e interés en el discurso, suponen un buen recurso para llamar la atención de los alumnos sobre temas u objetos de la exposición que pueden resultar interesantes para ellos o que estén relacionados con su cotidianidad -la docente, generalmente, al tener un trato diario con los niños y niñas conoce sus gustos, intereses y motivaciones-. Pero, además sirven para guiar el discurso de la educadora, aportando pistas sobre aquellos temas o contenidos que se pueden relacionar con el entorno cercano del grupo.

Por último, en ninguna de las actividades se registró alguna invitación por parte de los docentes a que los alumnos planteasen sus dudas, preguntas o experiencias, ya que la educadora, al finalizar la propuesta siempre plantea este espacio de foro.

Por su parte, sí se registraron invitaciones a los alumnos para dar las gracias a la educadora y personal del Museo a modo de despedida.

A pesar de todo esto, es necesario comentar la importancia de la responsabilidad compartida por ambas instituciones. Las educadoras van asumiendo responsabilidades de forma unilateral, pero sin el apoyo por parte de los docentes es difícil alcanzar una enseñanza de calidad en el museo. De esta forma, se plantea aquí uno de los casos observados en los que la actitud de la docente influyó de forma negativa en la calidad de la enseñanza al no permitir al alumnado resolver sus inquietudes y profundizar en su conocimiento.

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

La docente, desde el comienzo de la visita indicó a la educadora que tenían mucha prisa por terminar la visita porque tenían que volver al colegio [era la última visita del día]. En la primera parte de la sala sobre embarcaciones, los alumnos comienzan a plantear preguntas y la docente interviene comentando: “Es que son muy curiosos y ya antes no pararon de hacer preguntas. Escuchad y ya luego hacéis preguntas.” La visita guiada continúa, aunque con algunas adaptaciones por parte de la educadora para adaptarse al tiempo previsto. Al finalizar la actividad conclusiva, la educadora vuelve a intervenir: “Bueno chicos, ¿qué se dice? [los niños y niñas dan las gracias]. Muchísimas gracias por todo y siento mucho la prisa, pero es que se nos va el autobús.” (MMAR07)

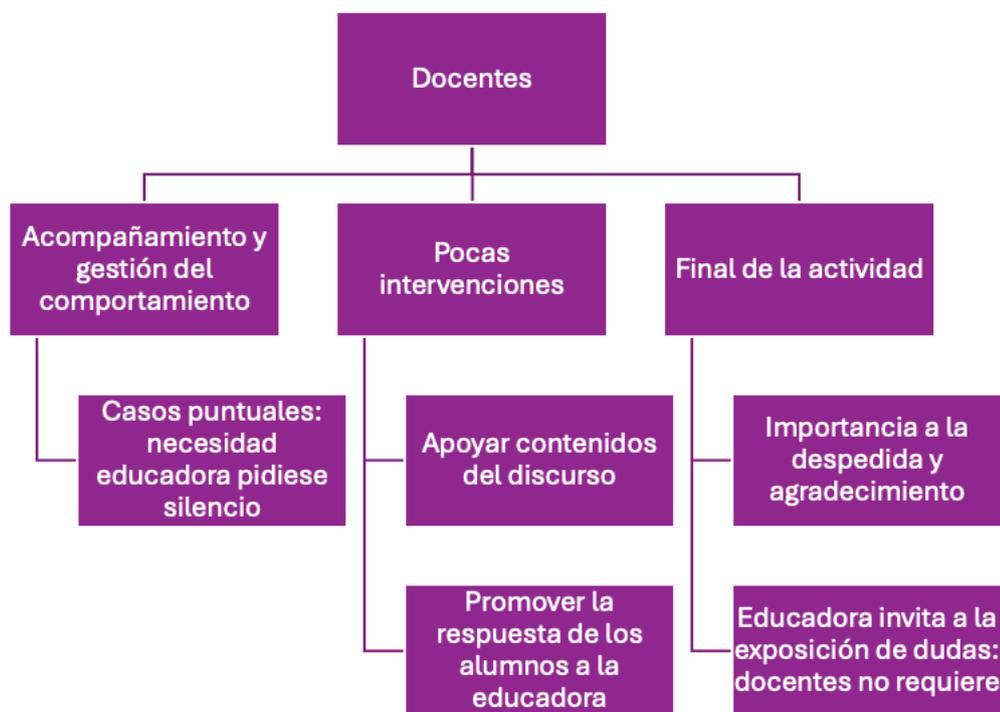


Figura 29. Participación del profesorado a partir de la observación de las actividades en el Museo do Mar. (Elaboración propia)

La intervención de la escuela: participación del alumnado

A nivel general todos los grupos presentan un comportamiento adecuado y prestan atención al discurso de la educadora. Sin embargo, también se pudieron observar grupos en los que fue necesaria la intervención del docente responsable o, en última instancia, de la educadora para pedir silencio. En algunos de estos casos, esta dispersión o dificultad para mantener la atención al discurso de la educadora, se asocia al cansancio de los alumnos y

alumnas. En general, se trata de grupos que realizaron su actividad en el segundo turno -en torno a las 12:30 horas- y ya habían hecho alguna actividad cultural previa en otra institución como el Museo de Sargadelos o una carpintería de ribera.

Se observa que los alumnos están muy inquietos y cansados [habían realizado previamente una visita al Museo de Sargadelos], e interrumpen a la educadora en varias ocasiones. Finalmente, es necesario que ésta pida silencio a los estudiantes porque no prestan atención. (MMAR02)

En general, un grupo muy disperso y hablador. Las docentes acompañantes redirigen la atención de los alumnos hacia el discurso de la educadora y piden silencio o diversas ocasiones. (MMAR04)

A pesar de esto, en la totalidad de las visitas observadas los alumnos responden a las preguntas planteadas por la educadora a través de las cuales, juntos, van construyendo su propio conocimiento. Igualmente, casi la totalidad de los alumnos estaban muy implicados y motivados hacia el tema o algunos temas del museo, ya que realizaron diversas preguntas y expusieron sus propias experiencias o las de su entorno próximo. Algunas de las intervenciones de los alumnos se centran en realizar preguntas acerca de piezas y/o elementos que son interesantes o conocidos para ellos, o por el contrario, llaman su atención por ser desconocidos.

En la sala del mar, una alumna comenta: “Esas conchas son muy grandes, ¿son de verdad?”. (MMAR01)

En la zona dedicada a la carpintería de ribera, los alumnos señalaron una de las piezas y preguntaron: “¿eso para qué se usa?”. Tras la respuesta de la educadora continuaron preguntando “Pero ¿cómo se usa?” [los alumnos acababan de volver de otra visita a una carpintería de ribera cercana al Museo]. (MMAR07)

Del mismo modo, la exposición de las experiencias propias de los alumnos en relación con el museo o algunos de los temas que aquí se tratan generó conversaciones muy interesantes y enriquecedoras entre el alumnado, la educadora y los objetos del museo.

En la sala del mar, tratando el tema de los diferentes elementos utilizados para la pesca, la educadora pide a los alumnos que observen una serie de fotografías en las que se ven a diferentes hombres tirando de redes de pesca y otras en la lonja. Les realiza una serie de preguntas para dirigir su observación. Cuando pregunta por las fotografías de la lonja

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

(“¿Alguien sabe qué sitio es este?”), rápidamente, uno de los niños contesta: “Eso es la *rula*, allí fui yo muchas veces con mi padre, que es pescador”. (MMAR02)

Ante la exposición de redes, nasas y cestos los alumnos comenzaron a comentar “mi abuela era *redeira*”; “en mi casa tengo una nasa como esa de ahí”. (MMAR01)

No se registró ninguna referencia a materiales de aula o actividades previas por parte de los alumnos. Únicamente, se observó que uno de los grupos se interesó por las tortugas marinas, realizando diferentes preguntas y referencias sobre la tortuga expuesta. En un principio no se pudo relacionar con un elemento de aula, pero finalmente se pudo establecer esta relación al comentarle una alumna a la educadora cuando el grupo se despedía: “nosotros somos la clase de la tortuga, por eso nos gustan tanto”. (MMAR02)

Por último, todos los alumnos aprovecharon el tiempo concedido por la educadora en las salas realizando la tarea que se les planteaba y por tanto, descubriendo piezas y elementos del museo de forma autónoma, para luego comentarlas entre todos los integrantes de la visita. En el caso de la invitación a buscar un objeto concreto de la exposición, como el caballito de mar o el arpón, se pudo observar cómo los alumnos se detenían ante algunas piezas o incluso comentaban con sus compañeros aquello que habían observado y había llamado su atención.

En la sala del mar, aunque la educadora había invitado al grupo a buscar el caballito de mar dentro de la exposición, una alumna se detuvo impresionada ante la tortuga y comentó: “una tortuga, es gigante”. Ante estas palabras, alguna compañera se unió en su observación. Finalmente, se acercaron a la educadora y le preguntaron: “Pero la tortuga que hay allí, ¿también es de verdad?”. (MMAR02)

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

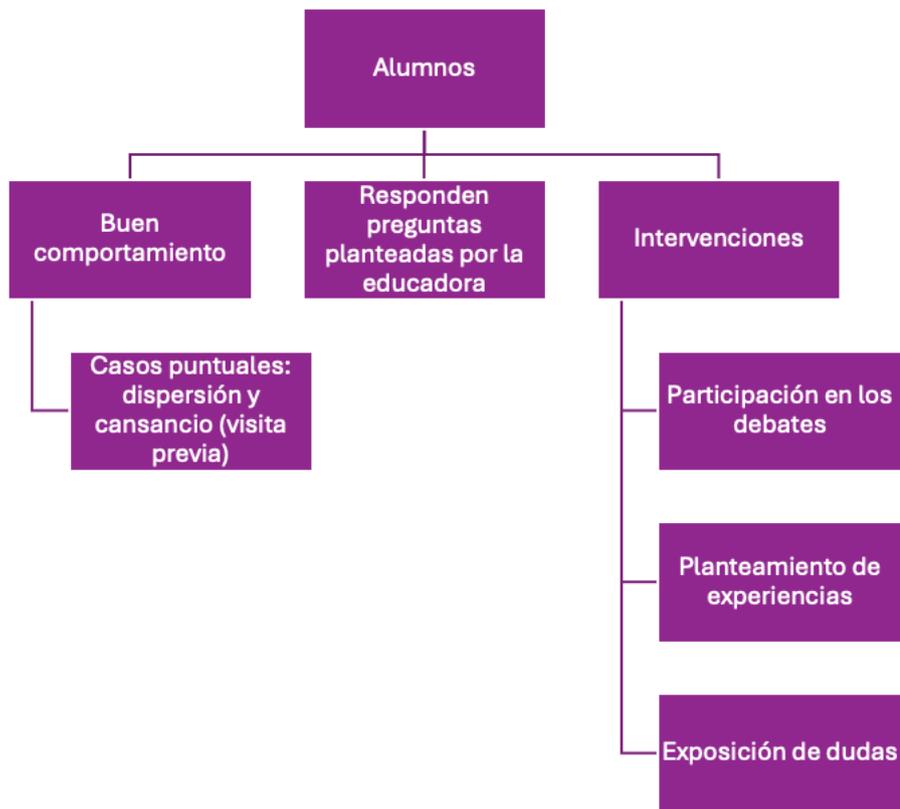


Figura 30. Participación del alumnado a partir de la observación de las actividades en el Museo do Mar. (Elaboración Propia)

4.1.3. Parque de la Prehistoria de Teverga

El museo cuenta con una importante oferta educativa para las escuelas y centros educativos, sin embargo, dada la situación post-COVID19 en la que se realizó el trabajo de campo, únicamente fue posible observar aquellas que el museo agendó. Las actividades observadas entre la oferta del museo se encuentran la visita guiada al Parque, la visita por los cercados de animales, *conociendo por animales del paleolítico: ¿damos una vuelta?*, y los talleres didácticos, *Los colores de la prehistoria* y *Supervivencia en la Prehistoria*. Entre las propuestas se observa un eje conductor que las unifica aportando una estructura clara y un objetivo definido: acercar al alumnado al paleolítico.

- *La visita guiada al Parque*: consiste en un recorrido guiado por la galería y la cueva de cuevas donde los alumnos pueden ver diferentes reproducciones a tamaño real y ejemplos de arte rupestre en diferentes zonas de Europa y así conocer la respuesta al quién, dónde, cómo y qué se pintó en las cuevas durante el paleolítico.
- *La actividad “conociendo los animales del paleolítico: ¿damos una vuelta?”*: se centra en la visita a los cercados de los animales, pudiendo ver algunos de los ejemplares representados en las cuevas durante esta época de la prehistoria o especies muy similares.

Asimismo, los talleres se perciben como una forma de profundizar más en alguno de los aspectos tratados durante la visita.

- El taller didáctico *Los colores de la prehistoria*: fomenta que los alumnos experimenten con algunos de los materiales y pigmentos usados durante el paleolítico, y por tanto, pongan en práctica algunos de los contenidos tratados durante el resto de la visita guiada. Así, aporta un cierre muy enriquecedor a la visita al Parque profundizando y experimentando a través del tema central del arte rupestre.
- El taller didáctico *Supervivencia en la Prehistoria*: está enfocado hacia la comprensión de la evolución de la caza y las herramientas de caza usadas durante la prehistoria, así como la experimentación con algunos de estos elementos. De esta forma, este taller de caza también supone una fuente de conocimiento a cerca del hombre del paleolítico.

En este sentido, se observa que gran parte del peso de la propuesta educativa ofertada por el centro recae en la visita a la galería y cueva de cuevas pues es en ella donde se asientan

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

las bases teórico-prácticas para que los alumnos, posteriormente, puedan aplicar de forma más experiencial en los talleres y/o visita a los cercados de animales. Así, independientemente de la edad, la visita a la galería y la cueva de cuevas es ofertada como la actividad principal y los talleres y la visita a los cercados de animales propuestas que pueden complementar la primera.

A partir de este planteamiento se observa una estructura clara y coherente a unos objetivos. Sin embargo, la realidad observada en el centro no refleja esta estructura clara en todas las visitas. Aunque en algunos casos se pudo observar esta estructura visita guiada seguida de taller didáctico, que se considera óptima para el aprovechamiento educativo a través de la presentación y adquisición de conocimientos durante la visita y la experimentación y repaso durante el taller (TEV03), también se pudo presenciar casos en los que el taller se realizó al comenzar la visita (TEV01; TEV02) o entre la visita a la galería y la visita a la cueva de cuevas (TEV05). Esto no quiere decir que estas otras estructuras sean negativas, puesto que la realización del taller didáctico como propuesta inicial puede servir al alumnado como elemento motivacional para la visita guiada, pero se considera que la estructura visita guiada seguida de taller didáctico aprovecha mejor los recursos del Parque.

Una de las razones por las que podrían fomentar estas diferentes estructuras son las cuestiones meramente organizativas. En ocasiones el parque recibe dos grupos de forma casi simultánea o las actuales medidas sanitarias hacen necesario desdoblarse el grupo, por lo que una forma de atender a ambos es realizar estos cambios en la estructura de la visita. Del mismo modo, cuestiones meteorológicas también pueden dar lugar a modificaciones en el itinerario. Como ejemplo de ello, en una de las observaciones a la llegada del grupo escolar las educadoras del Parque comentan con los docentes responsables del grupo la posibilidad de realizar el taller didáctico como actividad inicial en previsión de que al finalizar éste dejase de llover y el camino a la galería y la cueva de cuevas fuese más cómodo para los y las niñas (TEV01).

Del mismo modo, es necesario destacar que todas las visitas observadas compuestas de dos o más actividades (por ejemplo, visita guiada y taller didáctico), eran realizadas por diferentes educadoras para un mismo grupo. Se apreció que, generalmente, unas educadoras desarrollaban la visita guiada y otra educadora el taller didáctico (aunque en una ocasión realizó la visita guiada – TEV06). Se entiende que esta cuestión atendía únicamente a una cuestión de comodidad o preferencia por parte de las educadoras. Es relevante tener esto

presente, puesto que también puede afectar a la estructura general de la propuesta y a la consecución de los objetivos. Así, la comunicación y compenetración entre las educadoras es muy importante, por lo que se hace necesario que conozcan bien las propuestas, contenidos y objetivos de sus compañeras. En este caso, el contrato fijo desde hace años de la mayor parte de las educadoras que trabajan el Parque de la Prehistoria facilita esta compenetración.

Sin embargo, la relación con el grupo de alumnos, sus conocimientos previos y su nivel de participación o cansancio también son factores muy importantes a la hora de llevar a cabo una propuesta eficaz en cuanto a la una estructura clara y unos objetivos comunes. En este sentido, se considera que la mejor manera de promover esta relación recíproca entre alumnos y educadora sería que toda la propuesta fuese desarrollada por la misma persona.

Comunicación e interacción

El lenguaje usado por todas las educadoras es, a nivel general, claro y sencillo, adaptándose a la edad de los participantes, lo que hace que estos puedan seguir y comprender el discurso. Además, las educadoras tienden a explicar los conceptos complejos, aunque algunos de los miembros del grupo lo conozcan, mediante el uso de palabras más sencillas.

La educadora, después de que una alumna introdujese el concepto *nómada*, ella puntualiza: “muy bien, eran nómadas, eso quiere decir que no se quedaban siempre a vivir en el mismo sitio, ¿y sabes por qué hacían esto?” (TEV04 – EDU01)

Sin embargo, también se dan algunas excepciones observadas en una educadora. En algunas de las propuestas observadas la educadora utilizaba conceptos complejos (“homo Neanderthal”, por ejemplo) o algunos que no eran conocidos por el alumnado por sencillo que pudiese parecer.

La educadora exponía a los alumnos conceptos sobre los *pigmentos*. Tras varias preguntas sin respuesta, la docente del grupo repite la última pregunta cambiando el término *pigmentos* por *colores*. En ese momento, los alumnos comenzaron a dar sus respuestas. (TEV07)

Es importante que los educadores tengan presente la edad de los alumnos para poder adaptar su discurso a sus necesidades y desarrollo, pero también que observen sus reacciones

ante el mismo, percibiendo si aquello que les están diciendo es comprensible y atractivo o por el contrario están desconectados y no comprenden el mensaje.

Sin embargo, las explicaciones sobre la evolución o el paso del tiempo no se lleva a cabo de forma comprensible para el alumnado, aludiendo a cantidades de años y cifras demasiado completas. A pesar de esto, el resto de las explicaciones proporcionadas por las educadoras ayudan a los alumnos a comprender conceptos o contenido complejos, así como, todas las educadoras muestran seguridad en sus explicaciones y en la resolución de dudas.

Del mismo modo, el discurso observado en todas las propuestas se construye en base a las preguntas que las educadoras realizan a los alumnos. Estas preguntas sirven a la educadora para ir introduciendo y enlazando nuevos conocimientos, tanto si los alumnos son conocedores como si desconocen el tema. Sin embargo, a pesar de plantear el discurso siempre en base a preguntas, no se llegó a registrar ningún debate. Es necesario destacar que esta responsabilidad no puede recaer únicamente en las educadoras, puesto que, para que se dé el debate, es necesario que exista participación por parte del alumnado y en ocasiones, el profesorado. Pero sería interesante que para que esto sucediese, las educadoras diesen la palabra a diferentes alumnos ante algunas preguntas, principalmente aquellas que invitan a crear hipótesis, y pusiesen en relación o contraposición las mismas, en vez de responder ellos a su propia pregunta tras no recibir respuesta al plantearla.

El discurso de todas las educadoras, al estar planteado en base a preguntas, se va adaptando a cada uno de los grupos en función de la participación del mismo, el nivel que la educadora puede detectar en el grupo o las dudas que los propios alumnos pueden llegar a plantear. Sin embargo, únicamente una educadora incorporó elementos o referencias al entorno cercano de los alumnos y alumnas, consiguiendo así que el discurso fuese más atractivo y comprensible.

Tratando el tema de la alimentación y después de que los alumnos aportasen el dato de que el hombre del paleolítico era nómada, la educadora pregunta a los alumnos por qué eran nómadas. Después de que los alumnos hiciesen referencia a la búsqueda de nuevos alimentos, la educadora ejemplifica: “Claro, imaginaos que estuviéramos en el paleolítico y fuésemos nómadas. Vivimos en las Regueras, pero cuando se acaban los animales para comer allí, ¿qué tendremos que hacer?”. (TEV02)

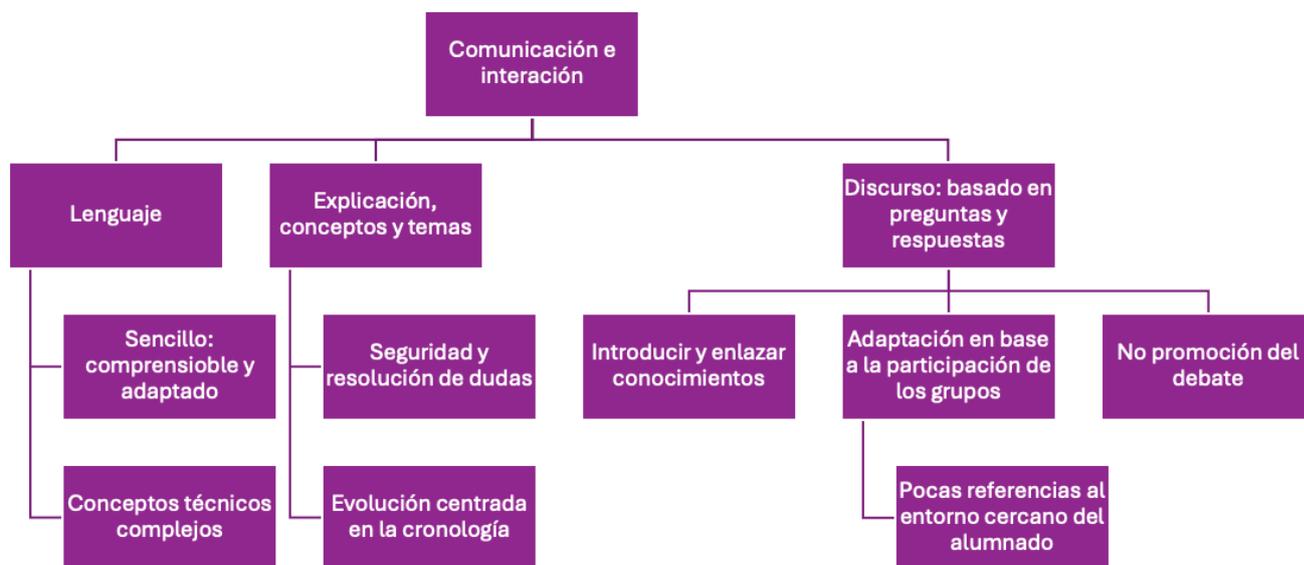


Figura 31. Comunicación e interacción a partir de la observación de las actividades en el Parque de la Prehistoria de Teverga. (Elaboración propia)

Metodología

Todas las propuestas están ofertadas desde la web para todos los ciclos educativos, por lo que, aunque la propuesta sea la misma, los contenidos y el enfoque de las actividades se adaptará a cada una de las edades. De esta forma, las educadoras deben adaptarse en función del grupo y los conocimientos previos del mismo. A nivel general todas las actividades tratan temas y desarrollan conceptos adecuados para la edad de los participantes, así como las tareas que se les proponen o las preguntas que se les realizan, pueden ser resueltas por los grupos. Esto se debe a que la intención, generalmente, es que los alumnos comprendan los datos fundamentales sobre el paleolítico y su importancia dentro de la historia, por encima de transmitir datos históricos concretos. Los siguientes ejemplos son muestras de esto:

“¿Se podrían pintar las cuevas sin luz? Imaginaos en vuestra habitación con la luz apagada, ¿podéis encontrar el armario? ¿y la cama?” (TEV05)

“¿Vosotros sabéis dónde viven los renos? Muy bien, viven en el Polo Norte, y ¿en el Polo Norte hace calor como aquí? Pues es que cuando se pintaron estas cuevas aquí hacía mucho frío como en el Polo Norte, por eso los renos vivían aquí y las personas que vivían en aquella época los pudieron pintar.” (TEV04)

Sin embargo, también existen casos en los que se aportan datos históricos o se tratan conceptos que dificultan la comprensión por parte de los alumnos, como el uso de la cronología de la evolución (TEV07 y TEV09).

(En referencia al paleolítico) “¿Cuántos años hay que ir atrás para llegar a donde estamos?” Ante esta pregunta, los alumnos comienzan a dar diferentes cifras como respuesta “500 años”, “10.000 años” (TEV06)

Del mismo, teniendo en cuenta las dimensiones del parque y de la cueva de cuevas se debería replantear esto. Se trata de distancias bastante amplias cuando se trata de niños y niñas de Educación Infantil.

El caso más significativo fue un grupo de alumnos de 4 años que habían reservado la visita guiada al Parque, la visita por los cercados de animales (*conociendo por animales del paleolítico: ¿damos una vuelta?*) y el taller didáctico *Los colores de la prehistoria*. Durante la visita a la cueva de cuevas una alumna pidió a su maestra que la llevase en brazos y se quedó dormida. Al salir, iban a comenzar la visita a los cercados de los animales. Sin embargo, éstos se encontraban en la parte superior del cercado, lo que suponía que para poder verlos iban a tener que caminar bastante. Los alumnos estaban ya cansados después de haber realizado la visita por la galería y la cueva de cuevas, por lo que la educadora que guiaba la actividad recomendó a las docentes cancelar la visita a los animales. (TEV04)

Por tanto, sería interesante ofrecer alguna opción diferente para Educación Infantil en la que se adapten las distancias.

Aunque ya se ha tratado cómo afecta el planteamiento de la oferta educativa del Parque de la Prehistoria en la consecución de los objetivos, se pretende a tratar ahora si existe una estructura clara que promueva unos objetivos en el aprendizaje a nivel más específico, haciendo referencia a las actividades observadas. Durante la visita guiada por la galería y la cueva de cuevas se van planteando contenidos en base a preguntas generalmente, y estos se van relacionando entre sí construyendo una red de conocimiento más compleja. El objetivo de la visita es descubrir las respuestas a las preguntas de dónde, quién y cómo se pintaron las cuevas en el paleolítico, a través de diferentes ejemplos y contenidos ofrecidos por la educadora, los alumnos llegan a conocer y comprender la respuesta de quién pintó estas cuevas.

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

Esta es la estructura clara que se sigue, generalmente, siempre en todas las visitas guiadas; sin embargo, en alguna ocasión se pudo observar cómo se introducían algunos contenidos que dificultaban la comprensión general del tema o se modificaba la estructura del discurso.

La visita transcurrió con total normalidad en cuanto a su estructura, pero en el momento en el que el grupo pasó por delante de un panel sobre arqueología y una réplica de una excavación arqueológica que se encuentra dentro de la exposición, la educadora introdujo contenidos sobre arqueología e investigación arqueológica a los que no volvió a hacer alusión durante toda la visita. (TEV04)

En la primera parte de la galería la educadora comienza preguntando a los alumnos “¿Cuántos años hay que ir atrás para llegar donde estamos [paleolítico]?”. A través de esta pregunta, la educadora pretendía responder dar respuesta a la pregunta quién pintó las cuevas del paleolítico haciendo referencia a la evolución en términos cronológicos. Previo a esta pregunta no se había realizado ningún tipo de introducción sobre qué se iba a ver o hacer durante la visita (por parte de la educadora). (TEV06)

Estos ejemplos pretenden hacer alusión a la importancia de los contenidos tratados durante la visita. Generalmente, las educadoras cuentan con un guion en base al que realizar la visita y es necesario que lo hagan suyo, incluyendo sus propios ejemplos, datos o incluso temas. Pero a pesar de estas pequeñas modificaciones personales, es fundamental que todo el discurso tenga un sentido en sí mismo y persiga unos objetivos comunes. Si esto no es así, las personas que reciben el mensaje, en este caso los alumnos y alumnas, perciben falta de relación en el discurso, pudiendo afectar a su comprensión y dando lugar a la desconexión de la visita. Tal y como se puede observar en el primer ejemplo, añadir nuevos contenidos o elementos de la exposición que no tienen una conexión directa con el objetivo principal, puede afectar a la comprensión de todo el discurso. Afecta del mismo modo la ruptura de la estructura de ese discurso base puesto que por norma, ese guion sigue la estructura museográfica y un orden lógico para comprender todo el discurso.

En el caso de los talleres didácticos ocurre algo similar. Los talleres observados cuentan con un objetivo claro que se centra en conocer y experimentar con un tema concreto: el arte rupestre y la caza. Del mismo modo, están organizados de una forma clara siguiendo la estructura de un taller experimental en el que se comienza presentado el tema, los materiales y el modo de uso, para dar lugar a una segunda parte en la que los niños y niñas

puedan poner en práctica aquello que acaban de observar. Esta estructura es respetada en todos los talleres observados, pero en muchas ocasiones el tratamiento del tema, los contenidos y la presentación de los materiales es algo desorganizada, dificultando la comprensión general y pudiendo dar lugar a la desconexión. Cabe mencionar que habitualmente, si los grupos llegaban a desconectar, en el momento de la experimentación todos los alumnos volvían a mostrarse muy partícipes. Un ejemplo de esto:

La educadora pregunta a los alumnos y alumnas “¿Cómo se hacían las agujas para coser?”. A través de preguntas va guiando las hipótesis de los alumnos hasta llegar a la conclusión de que calentaban asta de ciervo en agua para ablandarlo y poder trabajar así con el hueso. La educadora comienza a mostrar el proceso para calentar agua usando piedras. Mientras las piedras se van calentando, introduce el tema de los colores: “¿De dónde salen los colores? ¿De dónde obtenían el color rojo?”. Después de comentar todo lo referente al color rojo, las piedras ya están calientes y la educadora vuelve sobre ellas metiéndolas en el agua para que los niños y niñas puedan ver cómo se calienta. Después de esto, retoma el tema del color a través de la pregunta “¿Qué pintaban?” y no vuelve a hablar sobre el agua caliente o la aguja. (TEV01)

Por último, también es importante destacar la necesidad de poner en relación de forma explícita los contenidos del taller didáctico y la visita guiada, facilitando a los alumnos la creación de conexiones entre los conocimientos y por tanto, promoviendo un aprendizaje cercano al significativo. Se destaca aquí las intervenciones de una educadora durante la visita guiada por la galería en las que a través de referencias al trabajo realizado en el taller didáctico:

Ante diferentes paneles con ejemplos de pinturas y después de conversar con los alumnos y alumnas sobre qué eran cada una de esas figuras, la educadora interviene “¿Os acordáis la piedra que antes raspó mi compañera en el taller y dejó un polvillo sobre el brazo de R.? Pues usando piedras como esas y raspándolas se pintaron estos animales que vemos aquí.” (TEV02)

El planteamiento de todas las propuestas supone un aprendizaje significativo para los alumnos puesto que en todas ellas las educadoras promueven la reflexión, deducción y descubrimiento de conocimientos a través de preguntas y planteamiento de problemas.

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

La educadora ante los diferentes ejemplos de signos expuestos en la galería: “Hemos dicho que lo que más se pintaba en las cuevas del paleolítico eran animales y ya sabemos cuáles eran los que más se pintaban. ¿Esto son animales? Y entonces, ¿qué creéis vosotros que es esto?, ¿qué significará?” (TEV03)

La educadora pregunta a los alumnos “El cambio en las manos ¿qué permitió que hicieran?”. Los alumnos responden “Herramientas para cazar”. Ante la respuesta, la educadora muestra un bifaz, explica qué es y se lo pasa a un alumno para que todos puedan tocarlo. Pregunta: “¿Qué podríais hacer con esto? ¿Podríais cazar? A ver, ponte en situación” Y pide a un alumno que se levante para teatralizar la situación. (TEV09)

Del mismo modo, la manipulación y simulación están presentes en todas las actividades mediante el trabajo experimental en los talleres didácticos pintando murales de papel continuo que simulan una cueva o aprendiendo a tirar con lanza, pero también a través del paso por la cueva de cuevas, observando la réplica exacta de las tres galerías y pudiendo experimentar las condiciones de oscuridad (siempre controlada por la educadora con linternas), frío y suelo irregular, tal y como ocurre en las cuevas representadas.

El componente lúdico se observa claramente en las propuestas de talleres didácticos. La experimentación y manipulación presente en dichos talleres didácticos supone una fuente de motivación de los alumnos hacia el conocimiento. El hecho de proponer a los alumnos, por ejemplo, experimentar el arte paleolítico a través de la expresión plástica, supone acercar una realidad muy lejana para ellos a través de una actividad lúdica y muy presente en su día a día. Del mismo modo, aunque en menor medida, el planteamiento de las visitas guiadas a través de preguntas y respuestas, junto con el tema de la prehistoria y las cuevas, fomentan en los alumnos y alumnas la sensación de estar descubriendo algo nuevo de forma constante, muy similar a los juegos de pistas. Esto se pudo intuir a través de la observación de una motivación constante de los alumnos por seguir aprendiendo, respondiendo de forma activa a las preguntas plantadas por las educadoras.

Las actividades promueven la **participación de los alumnos con las educadoras**. Tal y como se ha comentado anteriormente, todas las propuestas centran el discurso en la utilización de preguntas para guiar la actividad. Generalmente, las preguntas son planteadas por la educadora y respondida por los alumnos, encontrando numerosos ejemplos que pueden ilustrar esto.

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

Durante la visita guiada a la galería: “¿Qué era lo que más se pintaba en las cuevas?”
Los alumnos responden: “Animales”. La educadora los felicita y vuelve a preguntar: Muy bien, ¿y cuáles eran los animales que más pintaban?” (TEV05)

Ante la réplica de la cueva de Camarín: “¿Y aquí dónde pintaron?”, “¿Y por qué creéis vosotros que pintaron ahí?” (TEV04)

Por el contrario, las preguntas realizadas por los alumnos a las educadoras fueron mucho más escasas. Asimismo, la respuesta dada por las educadoras siempre trataba de resolver la duda planteada sin plantear un debate o una conversación que incluyese a otros alumnos o a los docentes. Por el contrario, en los talleres didácticos si se pudieron observar situaciones en las que los alumnos interactuasen entre ellos.

Conversación entre dos alumnas:

-“¿Y tu que estas pintando?”

+“Un caballo. ¡No puedes poner tu nombre, que nos lo han dicho!”

-“Voy a por más pintura” [y se va corriendo] (TEV08)

Por su parte, la participación con los docentes no se observó de forma significativa. Existen numerosas cuestiones que pueden promover o mermar la interacción con estos influyendo principalmente la iniciativa del propio docente a ser partícipe de las actividades, lo cual se comentará más adelante. Sin embargo, únicamente se registró la intervención de una educadora fomentando la participación de los alumnos con los docentes.

La educadora estaba explicando a los alumnos cómo lanza la azagaya con propulsor. Con el fin de hacer partícipes a las docentes y que todos los alumnos se atreviesen a probar, la educadora invitó a las docentes acompañantes a probar. Este hecho promovió un diálogo sobre las sensaciones de lanzar muy interesante entre los alumnos y los docentes. (TEV09)

Generalmente, durante las visitas guiada no se proporciona un tiempo para que los alumnos se muevan libremente por las salas y puedan experimentar por sí mismos, sino que las educadoras van guiando el grupo y colocándolo delante de los diferentes paneles o piezas de la exposición. Esto puede estar relacionado con la propia estructura de los edificios a visitar. Por un lado, la galería consiste en una exposición lineal y bastante oscura, tratando de evocar la sensación del interior de una cueva. Por lo que la experiencia de libre movimiento en este espacio es complicada con alumnos y alumnas del rango de edad en el que estamos

trabajando. En el caso de la cueva de cuevas, no tendría sentido, puesto que únicamente son observables las tres réplicas exactas que allí se exponen.

Sin embargo, en todos los casos, principalmente en la cueva de cuevas, las educadoras proponen a los alumnos observar el panel durante unos instantes, para después comentar qué es lo que han visto.

Por último, las propuestas invitan a los alumnos a interactuar con los objetos. Generalmente, el punto de partida de esta interacción se centra en la observación o la formulación de hipótesis sobre qué es, cómo se hizo o quién lo hizo. Este proceso es impulsado por la educadora a través de diferentes preguntas que promueven esa observación e investigación en el alumnado. Asimismo, las educadoras también promueven esta interacción invitando a los alumnos a ponerse en el lugar del hombre del paleolítico o plantearse cómo harían o usarían ellos determinados elementos.

Ante un panel con una fotografía de una mano en negativo la educadora pregunta: “¿Qué es esto?”. Tras la respuesta de los alumnos continúa con el discurso: “Muy bien, una mano, pero ¿cómo se pintó esta mano?” (TEV03)

Ante la réplica del techo de Altamira, la educadora explica a los alumnos la altura real a la que estaría el techo en la cueva primigenia y ante eso les pregunta “¿Cómo creéis que lo pintarían?”. Los alumnos comienzan a dar respuestas y la educadora pide a uno de ellos que se coloque en la postura y le pregunta: “¿Es cómodo?”. El alumno responde “Buf, no, nada.” (TEV06)

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

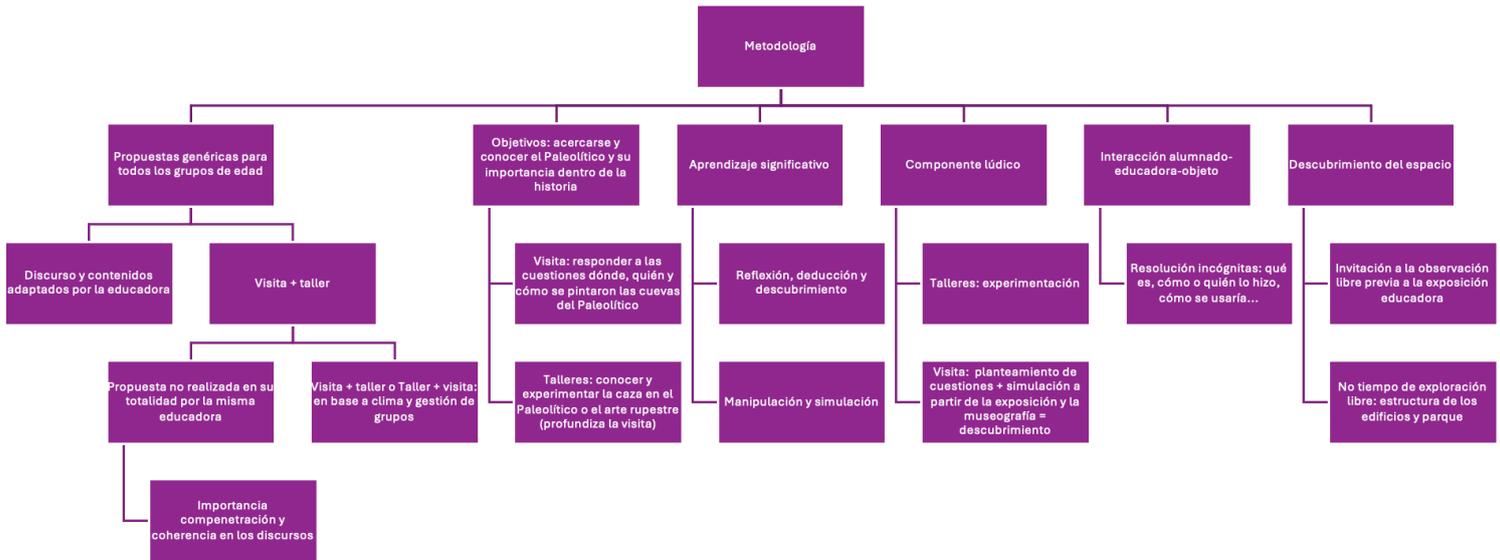


Figura 32. Metodología a partir de la observación de las actividades en el Parque de la Prehistoria de Teverga. (Elaboración propia)

Aprovechamiento de los recursos

El discurso expositivo, tal y como se ha expuesto ya en diversas ocasiones, se centra en acerca a los alumnos y alumnas al arte paleolítico, promoviendo la comprensión de las cuestiones dónde, qué, cómo y quién pintó las cuevas durante el paleolítico. De esta forma, las educadoras se sirven de la exposición de la galería y la cueva de cuevas para ejemplificar con los elementos más significativos, los contenidos y dar respuestas a estas preguntas. De esta forma, las diferentes reproducciones, imágenes y réplicas de la exposición se convierten en recursos didácticos aprovechados por las educadoras para acercar a los alumnos al arte rupestre.

Tal y como se acaba de mencionar, los recursos a los que se hace referencia durante la visita guiada, pero también durante el taller, son variados. Comprenden desde paneles, réplicas exactas y diversos materiales manipulativos como las lanzas o el carbón vegetal. Sin embargo, de nada sirve que estos recursos sean variados si no están adaptados a las características del alumnado y son usados para hacer más claras las explicaciones. A nivel general, son las propias educadoras las que a través del discurso adaptan los recursos utilizados, haciendo que tengan un sentido dentro del mismo y por tanto, sirviendo de apoyo para que los niños y niñas puedan comprender mejor las explicaciones.

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

Las educadoras, tras preguntas cuáles son los animales más representados en las cuevas del paleolítico, apoyan las respuestas de los alumnos a través de los diferentes paneles de la exposición, y amplían la información aportando datos interesantes. (TEV03 – TEV04)

Sin embargo, también se encuentran ejemplos donde esto no es así. El uso de recursos poco llamativos para los alumnos, como pueden ser los gráficos o esquemas complejos o los audiovisuales excesivamente largos o con un lenguaje demasiado científico, junto con la falta de una explicación clara que apoye ese recurso, puede hacer que los alumnos no comprendan y pierdan el interés hacia el conocimiento.

Durante la visita guiada se visualiza un audiovisual con lenguaje y contenido científico que no es comentado por la educadora en ningún momento. (TEV02)

La educadora muestra unas láminas tamaño A4 con bastante texto y unas pequeñas imágenes a los alumnos con el fin de que comprenda cómo eran los hombres que pintaron en las cuevas durante el paleolítico. Los alumnos, que no saben leer, desconectan y la educadora comienza a exponer diferencias entre las imágenes y aportar datos cronológicos que no hacen otra cosa que entorpecer más la comprensión de los contenidos (TEV01)

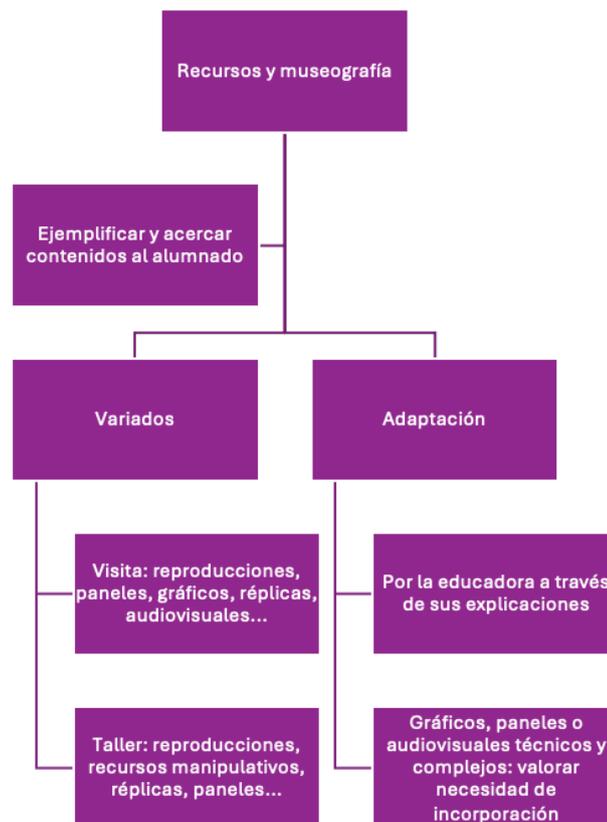


Figura 33. Aprovechamiento de los recursos y la museografía a partir de la observación de las actividades en el Parque de la Prehistoria de Teverga. (Elaboración propia)

Contenidos

Los contenidos expuestos durante las actividades están, por norma, adaptados a la edad y desarrollo de los grupos escolares; sin embargo, en todas las propuestas se registró el tratamiento de la evolución del hombre desde una perspectiva cronológica, en la que se aportaban datos bastante complejos haciendo referencia a fechas y cronologías. En este sentido, estos contenidos no se adaptan a la edad y desarrollo de los alumnos, pero, además las explicaciones aportadas por las educadoras en referencia a estos contenidos en concreto no son claras, dificultando más la tarea de comprensión. A pesar de esto, el resto de las explicaciones proporcionadas por las educadoras ayudan a los alumnos a comprender conceptos o contenido complejos, así como, todas las educadoras muestran seguridad en sus explicaciones y en la resolución de dudas.

Tras explicar y mostrar a los alumnos algunos ejemplos de signos, la educadora les invita a reflexionar acerca de su significado. Después de escuchar diferentes hipótesis, les comenta que todas las respuestas pueden ser ciertas, pero no podremos nunca llegar a saberlo porque no existe ningún elemento o documento escrito que pueda confirmarlo. Al terminar, les pregunta a los alumnos si conocen cuál es la pregunta que nunca tendrá respuesta en el arte paleolítico. Ante esto, un alumno responde: “¿Por qué?”. (TEV03)

Las educadoras hacen, a través del discurso, que los contenidos tratados sean significativos para los participantes. Es necesario tener presente que la prehistoria es una etapa que cuenta con muchas diferencias con respecto a nuestra forma de vida actual, por lo que hace de ella un momento histórico complejo para su tratamiento y comprensión. Por tanto, es fundamental que los alumnos generen ciertos vínculos con este momento que motiven este aprendizaje y ayuden a comprender los contenidos tratados.

La educadora invitando a reflexionar a los alumnos sobre de dónde obtenía el hombre del paleolítico los materiales para pintar las cuevas: “Daros cuenta de que no era como ahora. Porque si nosotros ahora queremos pintar, vamos al supermercado y compramos lo que necesitamos, pero antes, ¿dónde iban? La naturaleza era su supermercado, todo lo obtenían de la naturaleza. Entonces, vamos a pensar [...]” (TEV04)

Los contenidos y elementos son contextualizados por las educadoras a través del discurso expuesto, principalmente en la galería, y con el que se responden a las cuestiones

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

antes comentadas: dónde, qué, cómo y quién pintó en las cuevas del paleolítico. A través de estas respuestas se van aportando diferentes características del momento histórico que ayuda a los alumnos a comprender este momento histórico. Sin embargo, en un gran número de visitas observadas se hizo referencia a la evolución cronológica del hombre, aportando fechas y datos cronológicos más específicos, que los alumnos del tramo de edad analizada no llegan a comprender.

Por último, para la comprensión de algunos hechos o elementos las educadoras, aunque existe alguna excepción, explican con claridad las relaciones causa-efecto que dieron lugar al mismo. Esto promueve que el alumnado comprenda los contenidos expuestos y genere un marco histórico de referencia.

La educadora plantea a los alumnos “¿Cómo vivían los hombre que del paleolítico? ¿estaban siempre en el mismo lugar?” Los alumnos, respondieron: “No, eran nómadas”. Ante esto, la educadora les plantea una cuestión sobre la que reflexionar: “Muy bien, eran nómadas, y ¿por qué se movían siempre de un sitio para otro?” (TEV05)

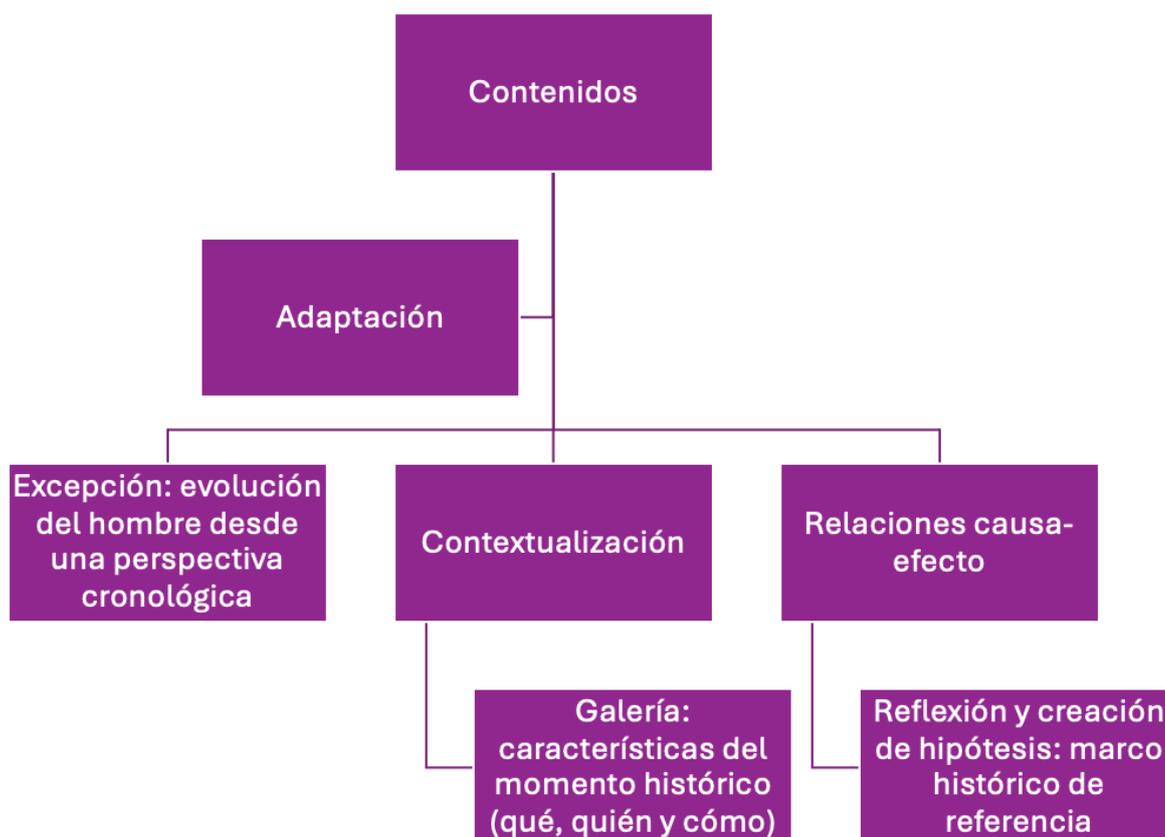


Figura 34. Contenidos a partir de la observación de las actividades en el Parque de la Prehistoria de Teverga. (Elaboración propia)

La intervención de la escuela: participación docente

De forma generalizada, todos los docentes que acompañaban a los escolares durante las actividades observadas estuvieron presentes durante la totalidad de las propuestas, así como, intervinieron en la visita para la gestión y control del comportamiento de los alumnos y alumnas, siempre que fue necesario. Asimismo, es importante destacar que, a excepción de un grupo de escolares (TEV06), todos los alumnos fueron acompañados por el tutor del aula. Por tanto, todos los docentes eran conocedores, en mayor o menor medida, de las actividades a realizar en el Parque y los contenidos y actividades que se habían realizado en el aula, si se había dado el caso, en referencia al tema.

Del mismo modo, cabe mencionar un caso en relación al acompañamiento y la gestión del comportamiento que fue bastante llamativo.

El grupo es acompañado por cuatro docentes. De ellas, sólo una está pendiente del alumnado y presta atención al discurso de la educadora durante la visita, llegando a hacer intervenciones puntuales. Las tres docentes restantes siguen al grupo físicamente, pero pasan toda la visita guiada charlando entre ellas. (TEV05)

Sin embargo, este mismo grupo de docentes se muestran totalmente participativas durante el taller didáctico, llegando a lanzar la azagaya cuando la educadora se lo propone. (TEV09)

Se desconoce el motivo de este cambio de actitud y, evidentemente, no se puede dejar toda la responsabilidad en la invitación a participar por parte de la educadora. Los docentes ha de ser siempre una fuente de ejemplo de respeto e interés hacia el discurso del educador y el patrimonio.

Las intervenciones de los docentes para remarcar algunos contenidos o introducir nuevos no son tan comunes, aunque sí que fueron registradas. A pesar de que todos los docentes acompañasen al grupo durante la visita, no todos ellos realizaron algún tipo de intervención para apoyar el discurso del educador.

La docente pregunta a los alumnos: “¿Os acordáis con qué colores pintaban?”. Tras la respuesta de los alumnos, vuelve a preguntar: “Muy bien, y el rojo, ¿con qué lo hacían? ¿con sangre?”. Los alumnos responden correctamente y la docente invita a observar las vitrinas donde se encuentran los pigmentos. (TEV04)

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

Algunas de estas intervenciones son utilizadas también por los docentes para remarcar alguna pregunta realizada por la educadora. Se observó, principalmente con grupos de Educación Infantil que no habían realizado ninguna salida didáctica previa, que los alumnos necesitan adaptarse al nuevo escenario en el que se encuentran para seguir las dinámicas con fluidez. Por tanto, este tipo de intervenciones en las que las docentes repiten o remarcan las preguntas realizadas por las educadoras, invitan a los alumnos a participar de la actividad.

Después de que la educadora invitase a los alumnos a reflexionar sobre cómo se podría calentar el agua y no obtuviese respuesta, una de las docentes acompañantes se dirige al grupo y les pregunta: A ver, vamos a acordarnos. ¿Qué usaban para calentar las cosas?" (TEV01)

Igualmente, las intervenciones para hacer referencia al trabajo del aula tampoco se registran en todas las actividades observadas. Estas intervenciones fueron siempre registradas en grupos que participaron en la visita guiada y en el taller didáctico.

Tras la pregunta de la educadora en referencia a qué podrían usar para hacer hilo, la docente acompañante apunta: "¿Os acordáis del cuento de "Cromiñón"? ¿Qué usaba él?" (TEV01)

Durante la visita a la galería, ante el techo de Altamira y el discurso de la educadora, la docente comentó: "Ayer nos preguntábamos en clase cómo podrían llegar a pintar el techo de Altamira". (TEV04)

La educadora preguntó a los alumnos sobre los factores que afectaban a la conservación de las pinturas rupestres. La docente, para apoyar la respuesta, comentó: "Recordad lo que vimos en el tema 6" (TEV05)

Por último, ninguno de los docentes que acompañaban al grupo concedieron un tiempo final para que los alumnos pudiesen plantear sus dudas, experiencias o temas. Este hecho se relaciona con la prisa excesiva que se observó en la mayor parte de los docentes, llegando incluso algunos a solicitar a las educadoras que redijesen el tiempo entre las propuestas haciendo referencia a "es que no llegamos al autobús" (TEV01). Del mismo modo, también se pudo registrar un caso bastante llamativo, no sólo por las palabras utilizadas, sino porque a pesar de la petición del alumno, el docente no concedió este espacio o tiempo final de dudas.

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

Mientras que todo el grupo volvía hacia la zona de recepción al finalizar la visita, un alumno se acerca a una docente y le hace una pregunta (que no se llega a oír por completo) en referencia a la cueva de Camarín. La docente contesta al alumno: “Ahora se lo preguntas a la chica”. Finalmente, el alumno no realiza ninguna pregunta, ni la docente invita a este o a otros niños y niñas a realizar una intervención. (TEV02)



Figura 35. Participación del profesorado a partir de la observación de las actividades en el Parque de la Prehistoria de Teverga. (Elaboración propia)

La intervención de la escuela: participación del alumnado

Todos los grupos observados presentaron un comportamiento adecuado respetando en todo momento los turnos de palabra y normas durante la visita y/o taller. Esto se puede relacionar con los resultados observados sobre la participación docente en referencia a la gestión del comportamiento y el acompañamiento. Los alumnos tienen como referencia directa de respeto al educador y al espacio al docente que los acompaña, por tanto, suele existir esta relación. Asimismo, se puede destacar un ejemplo que ilustra esto:

El grupo de alumnos tuvo muy buen comportamiento durante toda la visita guiada a excepción del paso por la cueva de cuevas. Al parar delante de las réplicas, los alumnos y alumnas comenzaban a mover los pies levantando una gran cantidad de polvo y haciendo ruido. La educadora les pidió en repetidas ocasiones que parasen, sin embargo, siguieron con este comportamiento hasta que la docente responsable del grupo pidió, con relativo enfado, que parase. (TEV03)

Relacionado con el comportamiento adecuado y el respeto al discurso del educador, se observó que todos los grupos prestaron atención al discurso de las educadoras y respondieron a las preguntas planteadas en las diferentes actividades.

Por el contrario, se registraron muy pocas intervenciones por parte del alumnado en las que se expusiesen dudas, temas o experiencias relacionadas con el discurso del educador.

En la cueva de Camarín, uno de los alumnos pregunta a la educadora: “¿Cómo pintaron ahí arriba todo eso rojo?” (TEV02)

Tras la presentación de los signos por parte de la educadora y la observación de algunos ejemplos, un alumno plantea: “Entonces, igual era una forma de escribir”. (TEV05)

Del mismo modo, las referencias a actividades o trabajo de aula fueron muy escasas, igual que ocurría con las referencias a este trabajo por parte de los docentes.

Tras la pregunta de la educadora en referencia a qué podrían usar para hacer hilo, la docente acompañante apunta: “¿Os acordáis del cuento de Cromiñón? ¿Qué usaba él?”. Una alumna responde: “Ah, sí, *cartílogo*, como Cromiñón” (TEV01)

La educadora preguntó a los alumnos sobre los factores que afectaban a la conservación de las pinturas rupestres. La docente, para apoyar la respuesta, comentó: “Recordad lo que vimos en el tema 6”. Ante esto, los alumnos y alumnas comenzaron a dar respuestas: “las fotos”, “tocar”, “respirar”... (TEV05)

A pesar de que las intervenciones por parte del alumnado fuesen escasas, a excepción de aquellas que pretendían dar respuesta a las preguntas de las educadoras, todas ellas muestran un conocimiento de base por parte del alumnado. Se observó que la mayor parte de los grupos tenían conocimiento sobre conceptos como “nómada”, “edad de piedra” y “carbón vegetal”. Lo que permite pensar en la existencia de un trabajo previo a la visita y una motivación hacia el tema.

Por último, los tiempos concedidos (no en las salas) delante de los paneles o réplicas son aprovechados por los alumnos para la tarea que se les propone: la observación. En todos los casos, ante la petición de la educadora de observar cierto elemento, todos los grupos permanecían en silencio observando lo que se les había pedido.

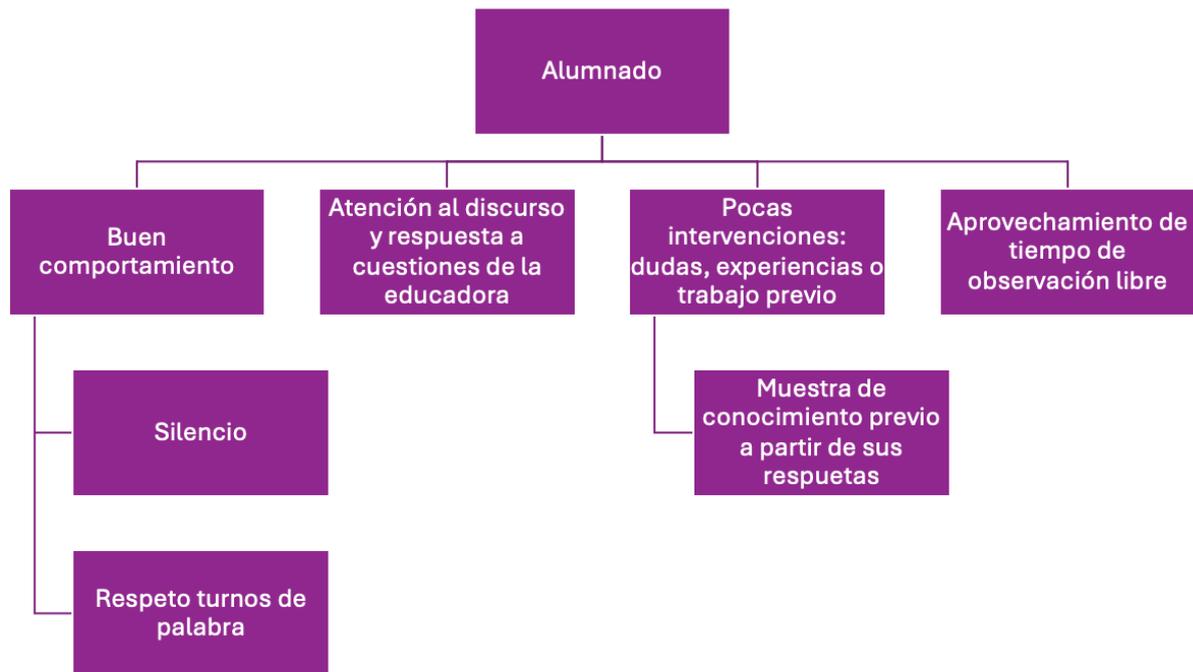


Figura 36. Participación del alumnado a partir de la observación de las actividades en el Parque de la Prehistoria de Teverga. (Elaboración propia)

4.1.4. Museo Nicanor Piñole y Museo Casa-Natal Jovellanos

El análisis de las visitas a los museos Nicanor Piñole y Casa Natal de Jovellanos se ha realizado de forma conjunta ya que ambos comparten la gestión de sus actividades, tanto las destinadas al público escolar, como al general y familiar. De esta forma, las educadoras que llevan a cabo las actividades y talleres son las mismas para ambos museos, desarrollando estas propuestas bajo unas premisas y directrices comunes en todos los casos.

La actividad educativa de estos dos museos es ofertada a través del Ayuntamiento de Gijón, organismo público al que pertenecen ambos museos. Desde la web institucional del ayuntamiento se gestionan las inscripciones y reservas de todos los museos de la red museística y cultural de la ciudad asturiana. La información sobre las actividades y talleres ofrecida a los docentes hace referencia a la duración de las mismas (siendo de una hora y media para los grupos de Educación Infantil y de dos horas para los de Primaria), la gratuidad de los servicios (incluyendo la entrada a los museos, el transporte para los centros educativos de Gijón, el servicio de taller y los materiales usados en el mismo), los requisitos de presencia y participación en las actividades, una pequeña descripción de la actividad, el centro museístico donde se desarrolla, y el formulario de inscripción para los grupos.

En relación con la inscripción en la actividad, es necesario destacar que todos los grupos observados pertenecieron a centros educativos de la ciudad gijonesa y en las entrevistas posteriores realizadas a los docentes acompañantes, todos ellos comentaron que el proceso de inscripción en las actividades de la red museística y cultural del ayuntamiento no permitían una selección concreta de actividad y fechas. Sino que ésta se lleva a cabo por medio de una selección múltiple entre toda las propuestas y talleres ofertados, concediendo sólo una parte de la selección. Por tanto, los docentes comentaron que este método de reserva no les permitía llevar a cabo una planificación de los contenidos del aula con relación a la visita al museo.

“Es complicado organizar las salidas y que coincidan con las propuestas de aula porque nosotros hacemos una selección de varias propuestas que nos interesan, pero al final el Ayuntamiento te concede en función de la demanda de cada una de ellas.” (MNP03)

La oferta educativa de estos dos museos es amplia, procurando dos talleres diferentes por ciclo educativo, desde el segundo ciclo de Educación Infantil, hasta Bachillerato. En esta

investigación, puesto que la intención es observar y analizar las propuestas educativas en museos para el alumnado de Educación Infantil y Primaria, se ha observado un total de seis propuestas diferentes entre los dos museos. Todas las actividades observadas cuentan con una estructura común donde la parte inicial en todos los casos es la acogida al museo y bienvenida al grupo escolar; la puesta en común de los conocimientos y experiencias previas en relación a conceptos y temas relacionados con el de museo y museo de bellas artes y el pintor Nicanor Piñole o el escritor, juez y político ilustrado Gaspar de Jovellanos (en función del museo en el que se esté desarrollando la actividad); y el repaso de las normas de comunicación y comportamiento en el museo. Como excepción, en la actividad *Con la cabeza en las nubes*, tras la acogida y bienvenida, la educadora dirige directamente al grupo ante la obra de Nicanor Piñole *José Manuel estudiando*, para llevar a cabo una observación y debate en base a la interpretación personal de cada alumno como punto de partida para seguir por las propuestas comentadas anteriormente. Tras esto, se lleva a cabo la construcción colaborativa entre alumnos y educadora de la vida de uno de los dos personajes antes mencionados: Jovellanos o Piñole. A excepción de la visita-taller *La vida en suspenso: paisajes como bodegones* en la que esto se realiza a partir de una dinámica de preguntas y respuestas donde la educadora va aportando o completando la información en base al conocimiento previo de los niños y niñas sobre la vida y obra de Jovellanos. En el resto de las propuestas, las educadoras apoyan este diálogo y discurso en una serie de ilustraciones que representan la historia de estos personajes, suponiendo un soporte visual que los alumnos pueden ir construyendo su propio conocimiento.

Tras esta parte común, se introducen contenidos más específicos y actividades y dinámicas más exploratorias y creativas donde la estructura se modifica en base a las necesidades del taller. En este momento, las propuestas se centran en observar una parte concreta de la colección del museo a través de la que trabajar contenidos específicos como la luz, el color u otros elementos artísticos, y relacionada directamente con la propuesta creativa y manipulativa del taller, donde los alumnos y alumnas desarrollan una actividad plástica. Por último, la visita se concluye con un repaso de los contenidos tratados en la misma y la invitación al museo como espacio cultural abierto a la sociedad.

A continuación, se procede a comentar de forma más específica la parte diferencial de cada uno de los talleres.

- (TAC01) *El árbol y el tambor* (Museo Nicanor Piñole): La educadora acerca al alumnado a una selección de obras centrando su atención en la búsqueda de los árboles y el tambor. En el proceso comentan los elementos que componen las obras y a través de diferentes preguntas se construye una interpretación colaborativa alumno-educadora de cada una de ellas. Tras la observación de la última obra los alumnos desfilan por la sala del museo para dar paso a la propuesta creativa en la que los alumnos tienen que dar color -con pintura y esponjas y mediante la técnica del *collage*- a las ilustraciones de dos árboles.
- (TAC02) *La naturaleza del color* (Museo Nicanor Piñole): A través de la observación de la selección de obras del museo la educadora promueve la reflexión del alumnado entorno a las gamas cromáticas frías o cálidas usadas en las mismas, así como las emociones que despiertan en ellos. Por último, se propone completar dos dibujos haciendo uso de estas gamas cromáticas.
- (TAC03) *Paraguas y sombrillas. Las cuatro estaciones en los cuadros de Piñole* (Museo Nicanor Piñole): La selección de obras de esta propuesta supone la reflexión sobre el uso del color y la luz para la representación de las cuatro estaciones. Tras la observación de la exposición de forma dirigida los alumnos crean sus propias gamas cromáticas inspiradas en las cuatro estaciones al tiempo que escuchan *Las cuatro estaciones* de Vivaldi.
- (TAC04) *Bienvenidos a mi casa. Taller para pequeños grandes visitantes* (Museo Casa-Natal Jovellanos): Haciendo uso de una marioneta de Jovellanos, la educadora propone a los niños y niñas plantear sus inquietudes al protagonista de la visita y, posteriormente, cantar juntos una canción. La visita a la exposición se centra en las piezas y obras del museo que pertenecieron al ilustrado, así como, los diferentes retratos en los que aparece representado. Tras esto, se ofrece al alumnado representar la casa de Jovellanos y, a medida que los alumnos van terminando, se propone hacer un retrato de éste a partir de la marioneta.
- (TAC05) *Con la cabeza en las nubes* (Museo Nicanor Piñole): A partir de la selección de las obras se invita al alumnado a reflexionar sobre la representación de los diferentes momentos del día a través de su reflejo en el cielo. Para concluir el tema, crean un globo aerostático de papel en el que representan el cielo en los diferentes momentos del día, sirviendo como inspiración la muestra observada.

- (TAC06) *La vida en suspenso: paisajes como bodegones* (Museo Casa-Natal Jovellanos): La educadora a través del recorrido por la selección de obras va contrayendo junto al alumnado el concepto de bodegón. Tratando al tiempo elementos de las obras y sus significados. Por último, se propone la realización de un bodegón cubista a partir de la composición del mismo en grupos con frutas y verduras de juguete.

Comunicación e interacción

La comunicación e interacción de las educadoras está determinada y consolidada en base a las directrices del departamento educativo que ambos museos comparten. Las diferentes actividades observadas fueron desarrolladas por tres educadoras diferentes que, a pesar de tener estilos diferenciados en su comunicación y gestión de los grupos, desarrollaron todas las propuestas en base a unas características comunes que consolidan una línea de trabajo uniforme y una forma de comunicación e interacción con los grupos muy adecuada.

Esta afirmación se puede ver representada en los diferentes criterios y aspectos que se tuvieron en cuenta durante la observación de cada una de las visitas.

Las tres educadoras centraron su discurso en el diálogo con los alumnos y alumnas. Desde el comienzo de la visita-taller las educadoras interaccionan con el grupo a través de preguntas y planteamiento de temas de debate adaptado a su edad, consiguiendo que su discurso se vaya creando a partir de la conversación entre la educadora y el alumnado.

Antes de destacar algunos ejemplos más concretos y específicos registrados en alguna de las visitas, es interesante comentar que estos no son casos aislados y sino que ilustran la dinámica general de interacción durante las propuestas.

Durante el cuento ilustrado sobre la vida de Nicanor Piñole, la educadora explica al grupo que éste era un alumno al que no le gustaba demasiado estudiar y por ello sacaba malas notas, él prefería pintar. Ante esta situación, la educadora plantea al alumnado qué harían ellos para que estudiase. Una alumna responde rápidamente: “castigarlo”. Ante su respuesta, la educadora se dirige sus compañeros para ver si ellos están de acuerdo y tras su afirmativa inicia un debate sobre si a ellos les gustaría que les castigasen, tratando entonces de buscar una mejor solución. (PIN03)

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

La educadora presenta al alumnado, a través de una de las obras del museo, a la hermana de Jovellanos, Xoxefa Jovellanos. A raíz de esta obra y la relación de esta mujer con la lucha por el derecho de las mujeres a la educación, se plantea al alumnado la opinión y reflexión acerca de este tema. (JOV02)

La educadora sitúa al alumnado ante la obra *Paisaje con vaca* de Nicanor Piñole y les plantea la cuestión sobre si ellos creen que en la misma el autor ha representado el amanecer o el atardecer. Los alumnos dan diferentes respuestas en base a la observación de las nubes del cielo, complementando o rebatiendo los argumentos de sus compañeras y compañeros. Tras el debate y motivada por los alumnos, la educadora explica al alumnado que todos ellos tienen la razón en sus argumentos, ya que puede ser tanto un atardecer como un amanecer, ya que en este caso Nicanor Piñole no lo especificó, dejando esto a la interpretación del espectador. (PIN06)

Este planteamiento promueve que las educadoras construyan su discurso en base a las preguntas y respuestas y la proposición de temas de debate fomenta la interacción y participación del alumnado, pudiendo así incorporar sus dudas o experiencias en torno a un tema o concepto. De esta forma, el discurso de las educadoras se adapta siempre a los intereses y gustos de las alumnas y alumnos, pero también a sus conocimientos previos o conocimientos de base, dejando espacio e incorporando en el propio discurso didáctico las experiencias previas del alumnado.

La educadora a través de las ilustraciones va contando, con la participación del alumnado, la vida de Nicanor Piñole. Al presentarlo apunta que Piñole no tuvo hermanos e invita a los alumnos a comentar cuántos hermanos tienen ellos: “Vamos a ver, que levante la mano los que de aquí no tengáis ningún hermano [...], los que tengáis un hermano [...], los que tengáis dos hermanos [...], los que tengáis tres [...]”. Tras esto pregunta si ellos saben cuántos hermanos tenían sus abuelos, comparando estas respuestas. (MNP01)

La educadora, antes de comenzar la visita a la muestra de obras seleccionadas para la visita-taller, pregunta a los alumnos y alumnas si saben qué es un bodegón con la intención de partir de sus conocimientos iniciales. Tras las respuestas de varios niños y niñas, la educadora comenta: “Veo que sabéis qué son los bodegones. Algunas personas también los llaman naturaleza muerta. ¿Habéis visto alguna obra de este tipo?”. Ante esta última pregunta, un alumno responde: “Sí, en casa de mis abuelos hay un cuadro que es un bodegón.” (JOV03)

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

Después de la presentación, la educadora plantea algunas cuestiones al grupo para conocer su experiencia en torno a los museos y su conocimiento base sobre aquel en el que se encuentran: “¿Dónde estamos?”; “¿qué es un museo?”; “¿qué hay en un museo?”; “¿habéis visitado algún museo?”; “¿qué museos habéis visitado antes de este?”; etc. (JOV01)

Estos dos aspectos comentados sobre la comunicación y la interacción durante las visitas-talleres promueven que el lenguaje usado por las educadoras sea sencillo y adaptado a las necesidades y características del público en todo momento. El hecho de que todo el discurso didáctico de estos museos se articule en base a la comunicación bidireccional entre las educadoras y los alumnos y alumnas hace necesario el uso de un lenguaje muy cercano al alumnado ya que, de ser de otra forma, el diálogo no podría fluir.

Igualmente, a pesar de que cada educadora tiene su propia voz y estilo personal se pudo observar cómo sus discursos compartían elementos comunes relacionados con el lenguaje utilizado. Esto podría relacionarse con la existencia de unas directrices comunes marcadas desde el departamento educativo que ambos museos comparten; pero también con la formación de las educadoras a partir de la observación previa del desarrollo y ejecución de los talleres por otras educadoras. Este hecho fue comentado durante las entrevistas, pero también observado durante una de las visitas (PIN08) en la que participó una futura educadora como observadora.

Esta formación de las educadoras centradas en la observación, así como, el uso de un lenguaje sencillo y adaptado muy cercano al alumnado, promueven unas explicaciones claras que muestran la seguridad de las educadoras en las mismas.

Por un lado, elementos que se han comentado como la existencia de unas directrices comunes por parte del departamento que gestiona la acción educativa del museo y la formación específica en base a la observación del desarrollo de la visita-taller, confieren a las educadoras cierta seguridad a la hora de llevar a cabo la propuesta y desarrollar su discurso educativo. Sin embargo, la experiencia de los años desarrollando diferentes actividades en estos museos en torno a diferentes temas, es la que confiere la confianza y seguridad para responder a algunas de las cuestiones complejas que plantean los alumnos y hacer claras las explicaciones.

La educadora invita a los alumnos a realizar las preguntas que quieran a la marioneta que ha presentado como Jovellanos. Uno de los alumnos pregunta por el nombre de sus

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

padres y la educadora, después de responder con los nombres de ambos, remarca la importancia del padre en la promoción de la educación de todos sus hermanos. Tras esta pregunta, otro alumno pregunta por el nombre de los hermanos y, después de la respuesta, los primos de Jovellanos. Ante esta última cuestión, la educadora (manejando la marioneta de Jovellanos) apunta: “No me acuerdo bien, porque han pasado ya muchos años”. (JOV01)

La educadora invita a los alumnos a buscar algún retrato y/o autorretrato por la sala en la que se encuentran. Los alumnos y alumnas señalan varios de ellos y clasifican cuáles se tratan de un retrato y cuáles un autorretrato. En ese momento, un alumno levanta la mano y pregunta: “¿Por qué en ese (señala) Piñole sale enfadado?”. La educadora responde: “Pues realmente no podemos saber bien por qué, ya que no se lo podemos preguntar, pero podría ser porque a él le gustaba salir así o porque ese día estaba lloviendo y por eso estaba enfadado.”. (MNP04)

A pesar de que este aspecto es difícilmente observable, ejemplos como los anteriores muestran esta seguridad y confianza que avala la experiencia de las educadoras, posteriormente confirmada a través de las entrevistas.

Por otro lado, aunque como se ha mencionado todas ellas usan un lenguaje cercano al alumnado, en ocasiones es necesario el uso de conceptos más técnicos o complejos que si no son explicados con claridad pueden dificultar la comprensión de toda la propuesta. Así, todos los elementos comentados anteriormente son incorporados en muchas de estas explicaciones sirviendo de recurso: el uso de preguntas, la incorporación de elementos cercanos al alumno o de alguna de las experiencias comentadas por ellos y ellas o el uso de un lenguaje sencillo promueven las explicaciones claras de los conceptos técnicos. Igualmente, la formación basada en la observación de otras educadoras y las directrices comunes hacen que muchas de estas explicaciones de los conceptos más técnicos se puedan observar en las distintas intervenciones de las educadoras.

La educadora comienza a introducir la figura de Jovellanos después de haber comentado los conceptos de museos y establecido unas normas básicas para la visita. Para ello plantea unas cuestiones: “¿Sabéis quién era Jovellanos?”; “¿Sabéis por qué fue tan importante?”. Ante las preguntas una alumna responde: “Hizo muchas cosas y escribió muchos libros”. La educadora felicita a la alumna y comenta si saben sobre qué temas escribió Jovellanos en sus libros. Tras la negativa del grupo, ella introduce y explica el concepto de Ilustrado: “Pues Jovellanos era un Ilustrado. ¡Uy, qué palabra más rara! Jovellanos era un

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

Ilustrado porque era una persona que quería que todas las personas pudiesen vivir bien y pudiesen estudiar. Y esas cosas, y algunas otras que vamos a ir descubriendo hoy, fue lo que escribió en sus libros.” (JOV02)

La educadora comenta con el alumnado la vida y obra de Nicanor Piñole apoyada en las ilustraciones de algunos momentos clave para la comprensión de esto. Así, indica que Piñole viajó a otros países como Francia e Italia para conocer y aprender de otros pintores impresionistas. En ese momento, les explica: “Los impresionistas eran los pintores más modernos que había en este momento y ellos lo que querían con sus obras es que cuando las personas las viesen se quedasen impresionados al momento. Pintaban haciendo manchas con las que conseguían crear la forma de las personas, los árboles, las casas...”. (PIN01)

Asimismo, cabe destacar la actividad “La vida en suspenso: paisajes como bodegones”, donde la educadora, además de utilizar las herramientas anteriormente comentadas para hacer más sencillas sus explicaciones, va construyendo el concepto de bodegón en profundidad a lo largo de toda la visita-taller a partir de la observación y comentario de una selección de obras del museo (JOV03; JOV04).

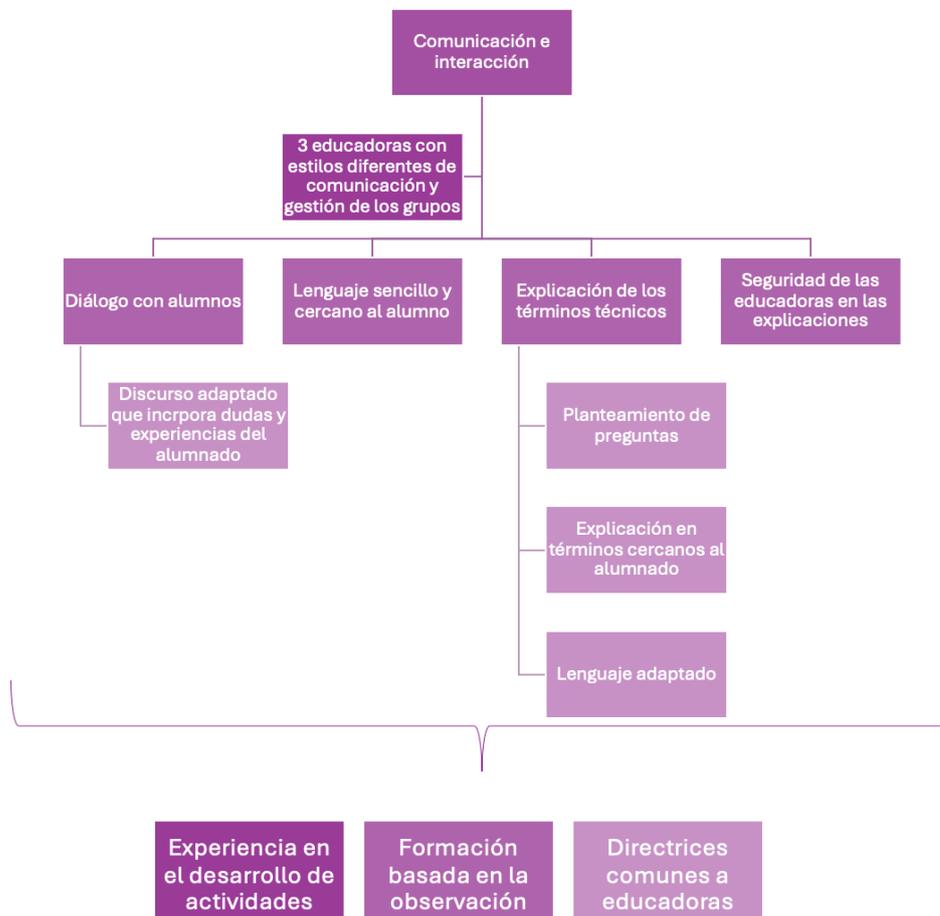


Figura 37. Comunicación e interacción a partir de la observación de las actividades en el Museo Nicanor Piñole y Casa Natal de Jovellanos. (Elaboración propia)

Metodología

Tal y como se ha expuesto más arriba en la introducción al análisis de las observaciones de este museo, entre las seis diferentes actividades observadas se ha detectado que todas ellas cuentan con una estructura muy clara y definida que es común a todas ellas. Esta organización y estructura de las visitas-taller hace que toda la propuesta tenga sentido en sí misma, ya que se relaciona de forma directa los contenidos tratados en la visita, aplicándolos en el taller.

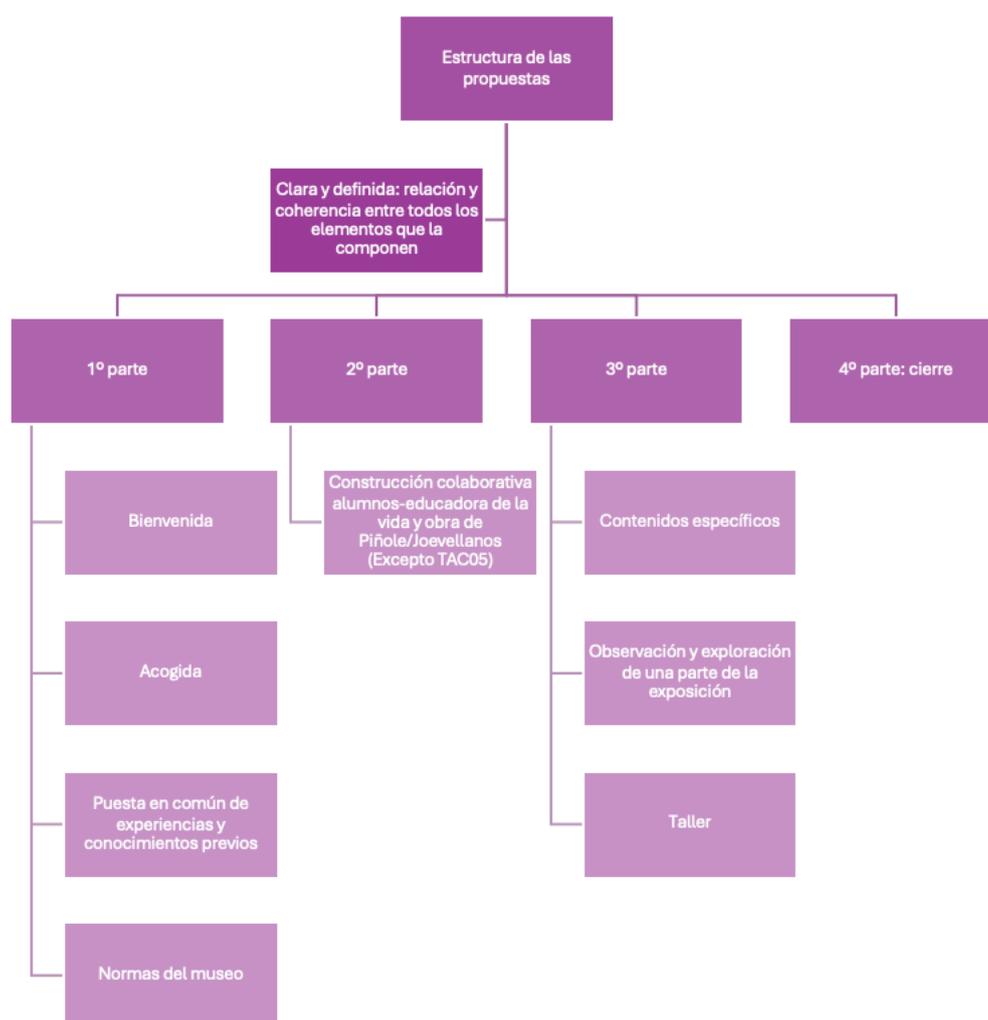


Figura 38. Estructura de las actividades en el Museo Nicanor Piñole y Casa Natal de Jovellanos. (Elaboración propia)

A partir de la observación de las diversas actividades se desprende que la propuesta de estos dos museos tiene por objetivo principal el acercamiento y disfrute del patrimonio, y a su vez, objetivos más específicos relacionados de forma directa con la visita-taller como

conocer la vida y obra de Jovellanos/Piñole, conocer y diferenciar las principales características de los bodegones o conocer y observar diferentes obras representativas del patrimonio asturiano.

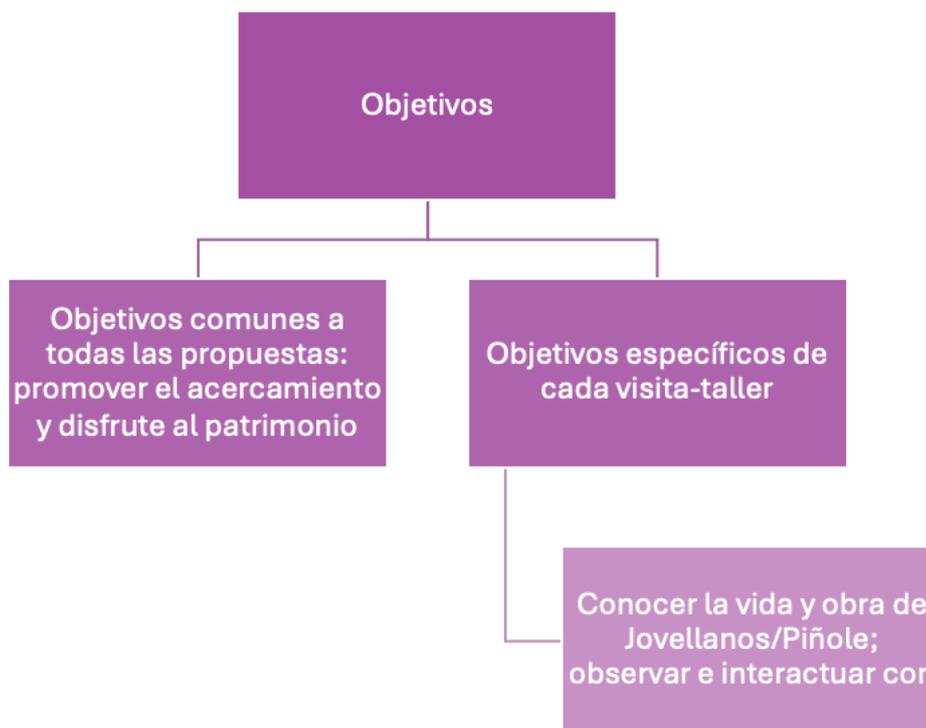


Figura 39. Objetivos de las actividades a partir de la observación de las mismas en el Museo Nicanor Piñole y Casa Natal de Jovellanos. (Elaboración propia)

La puesta en marcha de esta estructura da lugar a una metodología que promueven un aprendizaje cercano al significativo durante las propuestas, donde la interacción y el diálogo que llevan a cabo las educadoras a través de su discurso es el eje vertebral. Las diferentes actividades que componen la estructura antes comentada incluyen procesos de análisis y reflexión que dan lugar a nuevos aprendizajes a partir del descubrimiento, la deducción y la interpretación.

El uso de los cuentos ilustrados la vida de Nicanor Piñole y Gaspar de Jovellanos promueven la comprensión e integración de la historia gracias al planteamiento de esta actividad. En esta propuesta los niños y niñas no actúan como agentes pasivos escuchando la historia; sino que las preguntas de las educadoras y la interacción con las ilustraciones del

cuento permiten que sean ellos quienes lo van construyendo y narrando, haciendo la historia propia.

La observación, primero, libre y después guiada de las obras también es uno de los elementos que promueve estos procesos de análisis y reflexión. Por un lado, la observación libre, aunque sea por un tiempo corto, supone para una gran parte de los alumnos y alumnas una experiencia novedosa. Es importante tener presente que los grupos observados pertenecían a los primeros cursos de Educación Primaria y Educación Infantil, por lo que es probable que muchos de ellos nunca estuviesen delante de una obra de arte real, lo que supone una experiencia en sí misma. De esta forma, este tipo de propuestas generan en el alumnado procesos de análisis e interpretación personal de las obras, pero, sobre todo, el desarrollo de sensaciones y emociones a partir de la observación.

Asimismo, el análisis de las entrevistas realizadas a los docentes acompañantes refleja el interés por el acercamiento del alumnado al patrimonio y el arte, repitiéndose esto como objetivo mayoritariamente en estos dos museos.

“Principalmente, el objetivo es que conozcan el museo y puedan ver una obra de arte porque el nivel sociocultural y económico de muchas familias es muy bajo y no van a traer a sus hijos aquí o a otro museo. Entonces me parece esencial que todos tengan esa oportunidad.”
(MNP08)

“La intención es acercar al alumnado al arte de forma real. Este museo nos facilita esa tarea ya que es gratuito y permite el acceso a todos ya que, si no fuese así habría algunos alumnos que no podrían pagar el autobús o la entrada.” (MNP03)

Sin embargo, cuando se trata de observación libre de una obra la intención de la propuesta tiene que centrarse en la libertad del observador para reparar en aquellos elementos que llamen su atención y desarrollar ciertas emociones o sensaciones de forma personal. Por tanto, hacer referencia a la observación por libre, al tiempo que se invita al alumnado a buscar determinados elementos en la obra limita o condiciona en cierto modo la observación. Esta actuación se pudo observar únicamente en la visita-taller *El árbol y el tambor* del Museo Nicanor Piñole.

La educadora plantea la dinámica que se va a desarrollar para observar cada una de las obras: “Ahora vamos a ir, despacio y tranquilos, a ver unos cuadros. Os voy a dejar unos segunditos para que los miréis y después vamos a comentar qué hemos visto, como en el

juego del veo-veo. Pero tenéis que fijaros bien a ver si en los cuadros que vamos a ver hay algún árbol o algún tambor. ¿Os parece bien?”. (MNP03)

La educadora sitúa al grupo ante la obra *Corpus de Carrió* y plantea: “Vamos a mirar unos segundos este cuadro. Y acordaros, fijaros bien a ver si encontramos en este algún árbol o algún tambor”. (MNP04)

En este sentido, se entienden estas referencias de búsqueda planteadas por la educadora en el momento que indica a los alumnos que observen de forma libre cada una de las obras se realiza con la intención de aunar los elementos a los que hace referencia el título de la visita-taller *El árbol y el tambor*. Sin embargo, esta misma propuesta de observación libre de la obra y posterior dinámica lúdica de *veo-veo* podría desarrollarse exactamente igual, pero evitando la referencia directa a la búsqueda de árboles o tambores previa a la observación inicial. Asimismo, si los alumnos no reparasen en estos elementos la educadora podría guiar su mirada hacia ellos a través de preguntas diversas.

Por otro lado, la observación dirigida de las obras se lleva a cabo en todas las propuestas después de un pequeño espacio de observación libre y personal. Esta dinámica se realiza a través de la interacción de la educadora con los alumnos, planteando preguntas entorno a la obra que permite un diálogo muy interesante obra-alumno-educadora en el que los niños y niñas se muestran muy receptivos respondiendo y desarrollando sus propias interpretaciones.

La educadora comenta a partir de las respuestas del grupo: “Habéis dicho que esto era el Museo-Casa Natal de Jovellanos. A mí no me queda claro, ¿es una casa o un museo?”. Una alumna responde rápidamente: “Antes era una casa, pero ahora se ha hecho un museo”. La educadora continúa enriqueciendo el diálogo: “Entonces decís que antes era una casa, ¿quién vivió aquí?”. Los alumnos y alumnas contestan que el morador de la misma era Jovellanos. Ante esto se les plantea una pregunta para que ellos puedan interpretar aquello que están reflexionando a partir de su observación: “¿Y no os parece una casa muy grande?, ¿viviría aquí sólo Jovellanos?”. Los alumnos comienzan a desarrollar sus propios planteamientos hasta llegar a la conclusión de que Jovellanos vivió en esa casa con su familia, siendo ampliada esta información por la educadora: “Eso es. Esta fue la casa en la que nació Jovellanos y sus hermanos. Era la casa familiar.” (JOV01)

La educadora sitúa a los estudiantes ante la obra de Nicanor Piñole “José María estudiando” y les invita a su observación detallada. Tras este espacio de observación

autónoma, ésta plantea: “Este cuadro se llama *José María estudiando*. ¿Vosotros creéis que está estudiando?”. Todos los alumnos responden que el protagonista de la obra está aburrido. Así, la educadora invita al grupo a comentar algunas de las expresiones usadas para reflejar esto. Ellos comienzan a comentar diferentes expresiones con las que podrían definir la obra: “mirando las moscas”, “perdiendo el tiempo”, “despistado”, “con la cabeza en las nubes”, etc. (MNP06)

Así, se ha podido concluir que la combinación de estas dos dinámicas de observación de las obras, libre y dirigida, supone una herramienta muy adecuada para la interpretación y comprensión del arte. Ya que por un lado supone en el desarrollo y la experimentación de la observación libre y personal del arte; pero por otra parte, la observación dirigida supone un recurso para la interpretación y análisis de la obra adaptado a sus necesidad y características y enfocado en aquellos temas y conceptos que se están exponiendo en la visita-taller.

De igual forma, en estas propuestas también están presentes las emociones y las experiencias personales de cada uno de los alumnos y alumnas, ya que en el trabajo con la selección de obras de la exposición y su interpretación se tiene muy presente las sensaciones o emociones que estas evocan y su relación con sus experiencias o conocimientos previos.

La educadora sitúa a los alumnos ante la obra de Nicanor Piñole “Mujeres en la playa” y pregunta a los niños y niñas sobre aquello que ven en el cuadro. Los alumnos comienzan a responder: “arena”, “agua”, “niños”, “personas”, “una playa”... Ante sus respuestas la educadora trata de relacionar la experiencia personal del grupo con aquello que están observando, generando sensaciones y emociones como reacción a la obra: “¿qué están haciendo estas personas en la playa?”, a lo que el grupo responde que están leyendo. La educadora pregunta entonces sobre aquello que hacen ellos en la playa y los alumnos y alumnas comienzan a responder: “Yo en verano cuando voy a la playa siempre me baño, aunque el agua esté fría”, “a mí me encanta hacer castillos de arena”, “mi madre siempre que vamos a la playa está leyendo mientras que yo juego con mi hermana”. (MNP07)

Asimismo, todas las visitas taller se relacionan con el sentido de la vista a través de la observación directa de las obras y el trabajo directo con el color, las formas y/o las perspectivas como elementos expresivos en todos los talleres; pero además se desarrollan las propuestas a través de otros sentidos, como son el oído o el tacto.

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

En la visita-taller TAC03 *Paraguas y sombrillas. Las cuatro estaciones en los cuadros de Piñole*, tras haber observado la temperatura, luz y textura usadas por Piñole en sus obras para representar cada estación del año, se propone al grupo crear un registro cromático por estaciones. Para esta tarea se partirá de la obra musical de Vivaldi, *Las Cuatro Estaciones*, como fuente de inspiración para el alumnado en la tarea identificando la cualidad ambiental en cada uno de los fragmentos escuchados. (MNP01-MNP02)

Por su parte, a través de la visita-taller TAC06 “La vida en suspenso: paisajes como bodegones”, los alumnos podrán desarrollar el sentido del tacto en relación con la vista, dando lugar a obras donde la perspectiva tiene un papel importante. En esta se reparten entre los estudiantes diferentes piezas de juguete de frutas y verduras para que las observen y toquen, y después coloquen formando una composición de referencia para representar su bodegón cubista: “Ahora que tenéis las frutas y verduras del grupo, podéis intercambiarlas para observar sus detalles, tocar su forma, volumen y entre todos las vais a colocar de la forma que más os guste y decidir el lugar desde el que vais a pintar vuestro bodegón” (JOV03)

Por último, la metodología de estas visitas-taller también tiene presente el aprendizaje a través de la manipulación y el desarrollo de la creatividad. En este sentido, estos museos, a pesar de no contar con elementos manipulativos o recursos museográficos variados que puedan ayudar en la comprensión del mensaje, hacen un uso muy productivo de la combinación del discurso y el taller creativo. De esta manera se logra un aprendizaje completo en el que no sólo se desarrollan unos contenidos, sino que estos, o una parte de estos, se experimentan a través de la propuesta del taller.

En necesario aquí destacar la propuesta *Bienvenidos a mi casa. Taller para pequeños visitantes*, donde el elemento manipulativo e interactivo más interesante es la marioneta de Jovellanos. A través de este recurso los estudiantes pueden interactuar con este personaje y plantear preguntas sobre su vida. La observación de estas propuestas refleja que este recurso supone una fuente de interés y motivación en el alumnado ya que en estos casos se registraron diversas preguntas a este personaje, mientras que en los momentos previos y posteriores al uso de este recurso el número de cuestiones planteadas a la educadora por parte de los alumnos fue menos elevado.

Tal y como se acaba de exponer, el componente lúdico y motivador está presente en todas las propuestas a través de los diferentes aspectos que se han ido mencionando, como los planteamientos creativos y manipulativos de los talleres, el uso del cuento ilustrado como

elemento cercano al alumno, o las dinámicas de interacción. Durante las observaciones se destaca el disfrute de los grupos a través de diferentes aspectos como la atención sostenida en la actividad durante toda su duración sin que fuesen necesarias demasiadas llamadas de atención por parte de los docentes o educadoras; la motivación hacia las actividades propuestas, mostrando ganas e intención en su desarrollo; y la participación en la interacción con la educadora.

La educadora después de observar y comentar la última obra de la selección para esta visita-taller invita al alumnado a realizar un desfile con tambor y bandera, tal y como han observado en el cuadro de Piñole: *Corpus de Carrió*. La educadora pregunta: “¿os apetece hacer un desfile?”. Tras la afirmativa del grupo, ésta enseña una bandera imaginaria e indica: “¿de qué color es la bandera?. Venga, quién lo acierte, lleva la bandera”. Todos los alumnos y alumnas comienzan a mencionar posibles colores para esa bandera imaginaria, mostrando su interés y gusto por participar en la propuesta. Tras la elección de la bandera imaginaria, la educadora pide que formen una fila coronada por ella y la alumna portadora de la bandera y empiezan a desfilar por el museo al ritmo marcado por la educadora con un pequeño tambor. Se observa como los alumnos disfrutaban al moverse por el museo y reproducir una de las escenas que acaban de observar en una de las obras de Piñole. (MNP03)

Por su parte, además del planteamiento de las actividades, los contenidos están seleccionados atendiendo a la edad de los participantes y las características del taller y las actividades durante la visita. Esto, aunque se tratará más adelante con mayor profundidad, también contribuye a la motivación de los grupos hacia las propuestas y, por tanto, a su disfrute. Ya que el hecho de que todos los elementos que componen la visita-taller tengan sentido dentro de la propuesta hacen de esta un conjunto más interesante, favoreciendo la atención sostenida de forma natural y de esta forma, el aprendizaje significativo.

A este respecto, es muy importante también destacar la actuación de las educadoras, siendo su papel fundamental en el desarrollo y promoción de la motivación en torno a las actividades y contenidos. Se destacan a aquí comentarios realizados por algunas de las docentes entrevistadas como acompañantes de los grupos escolares.

“Es una visita que hacemos de forma recurrente en el centro. Nos gusta mucho a todas porque la actividad es muy interesante y los niños disfrutaban mucho. Es que la verdad, esta chica [se refiere a la educadora] lo hace muy bien. No sé qué habrá estudiado, pero es una educadora nata.” (JOV01)

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

Este taller en concreto no lo había visto nunca. Sí que había venido a otros talleres aquí y a la Casa-Museo Jovellanos y siempre salimos encantados. Así que, aunque este nunca lo había visto, como tengo la referencia de otros que siempre han salido muy bien y aquí todas las chicas trabajan muy bien, pues solicitamos también éste por la web del Ayuntamiento de Gijón.” (MNP04)

Continuando con lo planteado sobre la adecuación de los contenidos y actividades a la edad y características de los participantes es importante tener presente que la dirección del museo ofrece ya las visitas-taller atendiendo a los grupos de edad. Por tanto, no se trata de una o varias propuestas genéricas, sino que están ya diseñadas y ofertadas en base a las características y posibles necesidades educativas del alumnado. A pesar de que muchos de los elementos que componen la estructura de la visita-taller sean comunes en muchos de los casos, muchos de ellos son adaptados a las necesidades de cada uno los grupos de edad, dando lugar a propuestas muy diferentes. Por un lado, la selección de obras es adaptada en función de la temática y los contenidos de la propuesta, pero también en función de la edad de los participantes. Así, la cantidad de obras es mayor en las propuestas destinadas a grupos de 3º y 4º de Educación Primaria; y los temas o contenidos tratados a partir de selecciones pueden relacionarse con elementos más cercanos e interesantes para el alumnado. Por su parte, la actividad realizada en el taller también tiene en cuenta las posibilidades y limitaciones de cada uno de los grupos. De esta forma, las propuestas realizadas con los más pequeños promueven la creación de obras o elementos creativos a partir de formas más simples donde el color tiene un papel muy importante; mientras que las planteadas para los alumnos del segundo ciclo de Educación Primaria requieren mayor elaboración, utilizando formas más complejas y en perspectiva -como es el caso del taller de *La vida en suspenso: paisajes como bodegones-* o siendo necesaria la encadenación de distintas acciones más complejas donde interviene la motricidad fina -como en la propuestas *Con la cabeza en las nubes-*.

Por último, es importante destacar que además de esta adaptación de los contenidos y actividades desarrolladas durante la visita-taller en el momento de diseño del mismo, las educadoras también realizan una tarea de adaptación de estos muy importante. Elementos comunes en las propuestas, como es el caso de las historias de vida ilustradas de Nicanor Piñole o Gaspar de Jovellanos son adaptadas por las educadoras a la edad de los participantes

haciendo, por ejemplo, referencia a elementos conocidos o interesantes para ellos, promoviendo así una mayor motivación hacia los contenidos y una mejor comprensión de los mismos.

La educadora procede a contar la vida y obra del ilustrado Jovellanos a apoyada en las láminas ilustradas. Cuando ésta enseña la primera de ellas en la se puede ver en el centro de la imagen un bebé y sus padres, y en la parte superior de la misma, los tres reyes magos junto a la fecha de nacimiento de este Gaspar de Jovellanos. La educadora comienza presentando a los personajes: “Este bebé de aquí es Gaspar Melchor de Jovellanos y estos sus padres. Y estos de aquí arriba, ¿quiénes son?”. Los alumnos rápidamente responden: “son los reyes magos”. La educadora les pregunta entonces: “¿y por qué creéis que salen aquí los reyes magos? [a la vez que señala la fecha de nacimiento del ilustre Jovellanos]”. Los alumnos llegan rápidamente a la conclusión: “porque nació el día de reyes”. La educadora sigue profundizando en este concepto: “Muy bien, y ¿cuándo es el día de reyes?”. Una alumna responde rápidamente: “el día 6 de enero”. La educadora felicita a la alumna y puntualiza que “Jovellanos nació el día 5, el día que vamos a la cabalgata a ver a los reyes”. (JOV01)

La educadora cuenta la vida y obra de Nicanor Piñole apoyándose en diferentes ilustraciones creadas para ello. Para referirse a los viajes de Piñole a diferentes países, y más concretamente a París, la educadora señala: “Piñole viajó a diferentes países a ver cómo otros artistas pintaban y a aprender de ellos. Fue a París, ¿os suena París?”. Únicamente un alumno responde afirmativamente, por tanto, incluye una referencia que los alumnos comprenden: “¿conocéis a *LadyBug*?”. A partir de esa referencia todos los alumnos y alumnas contestan indicando que conocen a la serie de dibujos animados que la educadora ha referenciado, por lo que ésta aclara: “pues donde vive *LadyBug* es París”. (MNP08)

De igual forma, aunque todas las propuestas incluyesen la observación de diferentes obras, así como, algunas de las propuestas cuentan con obras ya incluidas en otras selecciones. Las educadoras adaptan su discurso a las necesidades del taller, así como, del grupo escolar, modificando así las preguntas que realizan en torno a la obra y los elementos en los que centran la atención de los escolares.

La obra *La Primavera* de Nicanor Piñole es tratada en tres de las cuatro visitas-taller observadas en el museo Nicanor Piñole (TAC01: *El árbol y el tambor*, TAC02: *La naturaleza del color* y TAC03: *Paraguas y sombrillas. Las cuatro estaciones en los cuadros de Piñole*). En

tratamiento de estas es diferente en función de las necesidades de la visita-taller, así como, del grupo de alumnos.

La educadora pregunta al alumnado: “¿Qué veis en este cuadro?”. Dos alumnos contestan: “Vacas”, “Caballos”. La educadora sigue preguntando: “y, ¿qué colores vemos aquí?”. Al no existir respuesta, la educadora continúa: “¿hay alguna cosa de color verde?”. La alumna que antes había respondido vuelve a hacerlo: “La hierva”. La educadora sigue preguntando: “y el color verde, ¿es un color frío o cálido?”. Después de esto, se guía la atención de los alumnos hacía las personas ilustradas en la obra: “¿qué están haciendo esas personas?; ¿están jugando?; ¿están trabajando?; ¿qué creéis que hace ese señor?”. Aunque hay muy pocas respuestas, un alumno contesta: “está tirando tierra”. La educadora indica: “casi, casi. Son semillas. Está sembrando. ¿Para qué estará sembrando?”. Algunos niños y niñas responden: “para que salgan flores”. (PIN08)

La educadora sitúa al grupo ante la obra y pregunta sobre la estación del año que representa. Todos ellos confirman que se trata de la primavera ya que en la obra “hay muchas flores”. La educadora dirige la atención del alumnado hacia la acción de siembra representada en la obra comentando: “¿qué creéis vosotros que hacen esas personas con la ayuda de los animales?”. Los alumnos comienzan a razonar con la educadora partiendo de la afirmación realizada por varios de los alumnos: “están tirando algo a la tierra”; hasta llegar, apoyados por la educadora a la conclusión de que estarían sembrando. Después de que la educadora relacionase la siembra con la primavera, dirigió la atención de los alumnos nuevamente hacia las flores, elemento que ellos habían destacado como clave para afirmar que el cuadro estaba enmarcado en la primavera: “y ese árbol con las flores tan bonitas que podemos ver en esta obra que a vosotros os llamaron tanto la atención y os dieron la pista de que se trataba de la primavera, ¿cuál es?”. Los alumnos no dan respuesta a la pregunta planteada por la educadora y ésta continúa aportando pistas al grupo: “las flores de este árbol salen en primavera y a partir de ellas nace una fruta que se usa mucho aquí en Asturias para hacer una bebida”. Tras esto, todos los niños comienzan a responder al unísono: “manzanas”; “es un manzano”. (MNP01)

La educadora había planteado la observación de una selección de cuatro obras del museo a partir de una dinámica basada en la observación autónoma de la misma durante un pequeño lapso de tiempo para después, comentar qué habían observado en la misma. La obra de “La Primavera” fue la cuarta dentro de la selección, por lo que los alumnos ya conocían la dinámica. Después de la selección, la educadora procede a preguntar: “¿qué habéis visto?, ¿hay algún árbol?”. Los alumnos responden afirmativamente y la educadora invita a comentar

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

algún elemento más representado en la obra. El grupo añade: “flores”, un caballo”, “animales”, “personas”, “un niño”. La educadora dirige la atención de los niños y niñas hacia las personas, y concretamente hacia la acción de siembra. Ésta les explica los conceptos de arado y siembra partiendo de una definición sencilla seguida del término al que se refiere. Tras esto, la educadora pregunta a los alumnos: “y vosotros, ¿qué creéis que estarán plantando?”, ante lo que algunos alumnos realizan diferentes aportaciones. (MNP04)

Por último, durante las visitas no se concede un tiempo de observación o exploración autónoma por las salas de museo, con el fin de que los alumnos y alumnas puedan profundizar u observar aquellos elementos que más les interesen o llamen su atención, a pesar de que, como se ha comentado con anterioridad, sí se propone un tiempo de observación libre de cada una las obras seleccionadas para la visita. Sin embargo, cabe destacar que en ambos museos toda la actividad -desde la introducción, hasta el taller- se llevan a cabo en las salas del museo, ya que en ninguno de los dos casos se cuenta con una sala o aula preparada para el desarrollo de este tipo de actividades. Por tanto, esta situación favorece el contacto constante a lo largo de toda la actividad con las obras de la sala.

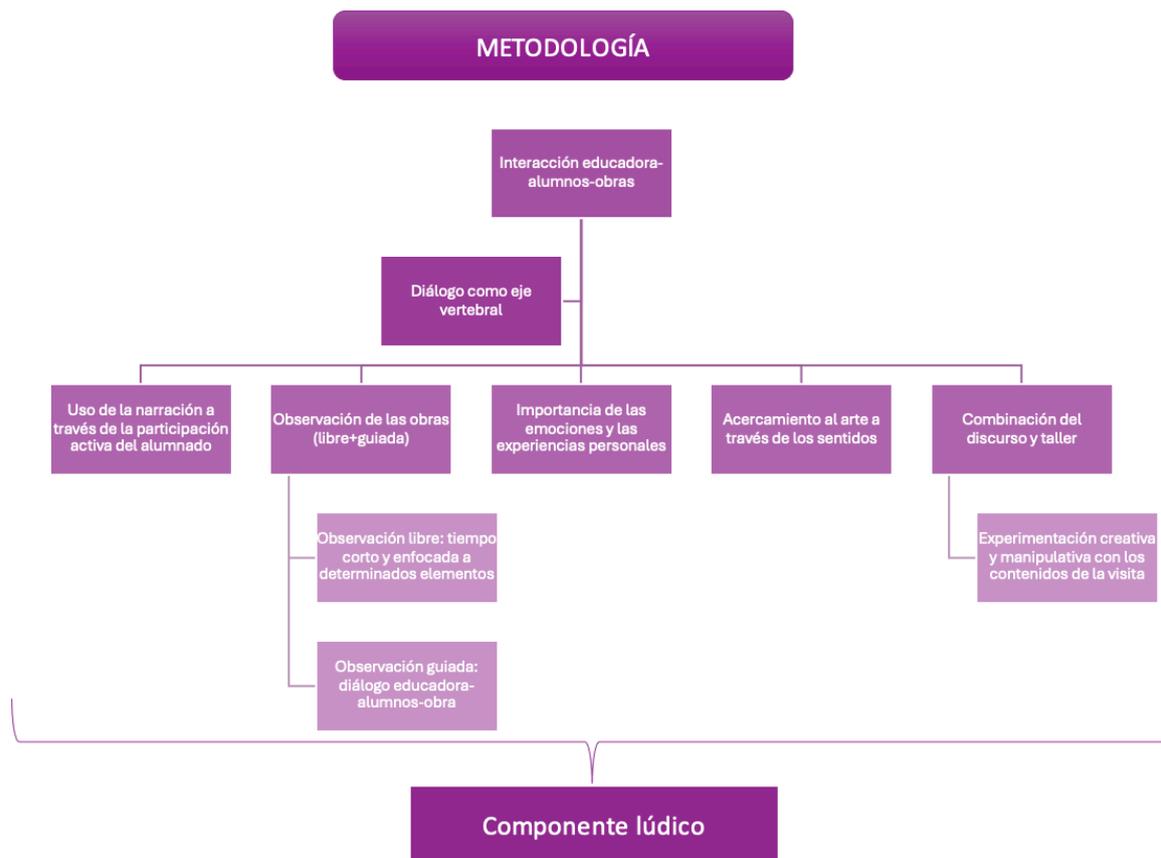


Figura 40. Metodología a partir de la observación de las actividades en el Museo Nicanor Piñole y Casa Natal de Jovellanos. (Elaboración propia)

Aprovechamiento de los recursos

Dado que la museografía de estos dos museos no cuenta con recursos variados que fomenten la comprensión del discurso expositivo, las visitas-taller no pueden apoyarse en los mismos para su aprovechamiento didáctico. Sin embargo, las educadoras se sirven de algunos elementos y recursos externos, creados específicamente para la tarea didáctica y divulgativa: marioneta de Jovellanos, la historia de vida ilustrada de estos dos personajes, reproducciones a pequeña escala con dos de los retratos de Jovellanos, etc.

Algunos de estos recursos son exclusivos de una propuesta en concreto, como puede ser el caso de la marioneta de Jovellanos (*Bienvenidos a mi casa. Taller para pequeños visitantes*); y otros que son compartidos por más de una de las visitas-taller, como las reproducciones a pequeña escala con dos de los retratos de Jovellanos (*Bienvenidos a mi casa. Taller para pequeños visitantes* y *La vida en suspenso: paisajes como bodegones*).

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

En este último caso, son las educadoras las que adaptan el recurso a través de su interacción con el alumnado, enfocando las preguntas y los contenidos en torno al mismo en función de la edad, pero también de las necesidades y objetivos de la visita-taller.

En esta misma línea se trabaja en torno a las obras incluidas en la propuesta. Todas las actividades del museo incluyen una selección de obras, más o menos amplia en función de la edad de los participantes y las necesidades de las mismas, que atiende a un tema y a través de las que se desarrollan unos contenidos. Estas obras, como se ha comentado anteriormente y al igual que ocurre con los recursos, pueden incluirse en una visita-taller únicamente o en varias de ellas. Así, esta selección contribuye también a una mejor comprensión del discurso didáctico.

Además de esto, es interesante comentar que la selección de obras no está indicada en la información brindada a los docentes en la oferta educativa del museo. La incorporación de este dato supondría una fuente de información más completa para el profesorado, facilitando el trabajo previo y/o posterior en torno a los contenidos de la visita.

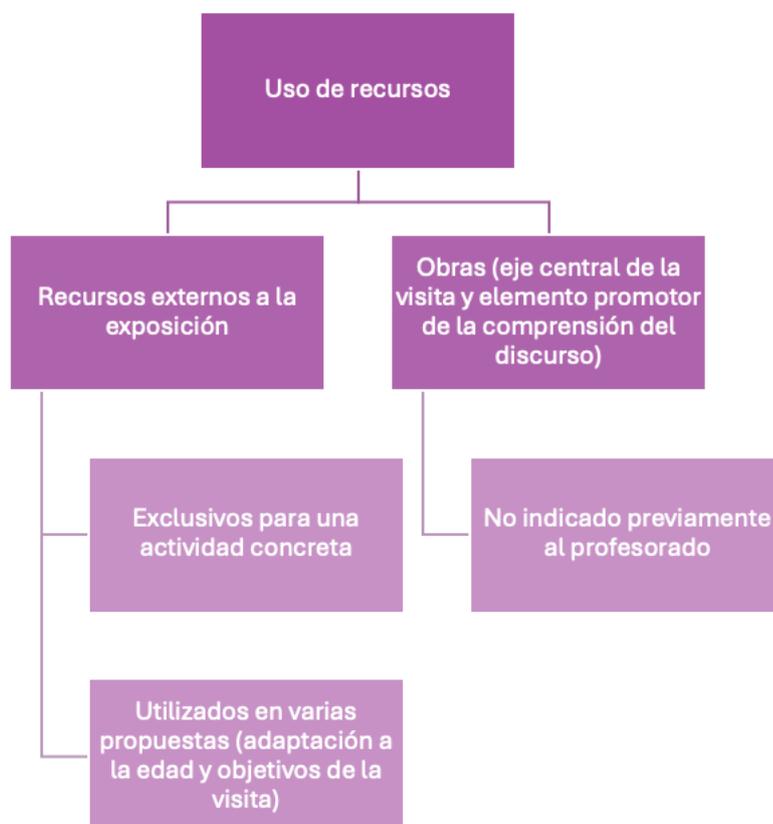


Figura 41. Aprovechamiento de recursos a partir de la observación de las actividades en el Museo Nicanor Piñole y Casa Natal de Jovellanos. (Elaboración propia)

Contenidos

La adecuación y adaptación de los contenidos a la edad y características de los participantes es algo que ya se ha comentado en diferentes ocasiones a lo largo del análisis, ya que el planteamiento de cada una de las propuestas establece una relación estrecha entre las actividades que la componen, los recursos utilizados y los contenidos expuestos. Así, sin intención de repetir todo lo comentado hasta el momento, se insiste en la adecuación de éstos a la edad de los participantes y sus gustos y necesidades, la temática concreta de cada una de las visitas-taller, y el concepto y tratamiento del patrimonio por parte de estos dos museos.

Esta adaptación de los contenidos se ve reflejada en la significatividad de los mismos para los participantes. Todas las visitas observadas en ambos museos fueron desarrolladas por grupos de centros escolares ubicados en Gijón. Por lo que muchos de los temas y contenidos tratados durante estas actividades tiene relación directa con el entorno cercano en el que estos niños y niñas se desarrollan. Así, el patrimonio presentado durante las visitas-talleres representa en todos los casos elementos, escenas y/o lugares conocidos y relevantes para ellos, como pueden ser la Playa de San Lorenzo tratada en obras como *Pescadoras de masico* de Buenaventura Álvarez-Sala Vigil (TAC06: *La vida en suspenso: paisajes como bodegones*) o *Mujeres en la playa* de Nicanor Piñole (TAC02: *La naturaleza del color*; TAC03: *Las cuatro estaciones en los cuadros de Piñole*); o la Calle Corrida y la Calle de Los Moros a través de las obras también de Nicanor Piñole *La calle Corrida* y *La calle de Los Moros* (TAC05: *Con la cabeza en las nubes*).

Asimismo, los temas que se desprenden de la interacción alumno-obra-educadora y los contenidos tratados durante las actividades son también elementos que tienen relevancia en la vida y desarrollo de los pequeños, vinculándose con su realidad diaria, la naturaleza o su propia visión del mundo.

La educadora introduce los conceptos de paisaje, retrato y autorretrato preguntando a los alumnos por las características y diferencias entre estos. Así, los alumnos hacen referencia al paisaje describiendo una escena de la naturaleza, como puede ser una montaña o el campo. Ante esto, la educadora les plantea un problema para reflexionar en torno a la hipótesis que ellos mismos plantearon sobre el concepto de paisaje y que además van a ver ejemplificado en la selección de obras más adelante: “¿Y si vivimos en la ciudad? Si vivimos aquí en Gijón, abrimos la ventana de nuestra habitación y ¿qué vemos?”. Todos los niños y

niñas responden haciendo referencia a elementos como edificios, coches, calles, etc. Así, la educadora concluye que el concepto paisaje no sólo tiene que hacer referencia a estampas de la naturaleza. (PIN03)

Ante el retrato de la hermana de Jovellanos, Josefa Jovellanos, la educadora comenta al grupo quién es esa mujer y la importancia que tuvo al ser una de las mujeres impulsoras del acceso a la educación del colectivo femenino, poniendo también así en contexto la época en el que vivieron estas personalidades. Relacionando esta situación con la vida de los alumnos y, más concretamente, con la de las alumnas, la educadora pregunta: “¿Qué os parecería a vosotros que las niñas no pudiesen ir al colegio; que las mujeres no pudiésemos estudiar?”. (JOV01; JOV02)

Del mismo modo, otro de los contenidos, que además es tratado en todas las visitas-talleres es el concepto de patrimonio y carácter social. A través de las visitas no sólo se trata de acercar un patrimonio concreto al alumnado y trabajar en torno y a través de él una serie de contenidos; sino que estas actividades muestran el patrimonio que estos dos museos albergan como un elemento que pertenece a la sociedad, y por tanto, es importante conocerlo, respetarlo y conservarlo para transmitirlo. Estos conceptos son trabajados a lo largo de toda la propuesta, pero sobre todo al comienzo de las mismas cuando se tratan los conceptos de museo y sus funciones, y al final cuando se invita a los alumnos y alumnas a volver siempre que quieran, mostrando el museo como un lugar propiedad de la sociedad.

La educadora al comienzo de la visita, tras dar la bienvenida y presentarse al grupo comienza a hacer preguntas relacionadas con los museos y las experiencias previas de los niños y niñas en estos: “¿Habíais estado aquí antes?; ¿Y en otros museos?; ¿Todos los museos son iguales?, ¿hay las mismas cosas?; Por ejemplo, ¿qué visteis en el Museo del ferrocarril?; ¿Para qué sirven los museos?”. Ante esta última pregunta y las respuestas del alumnado, la educadora destaca aquellas que tienen que ver con la función social del museo, como: “Aprender” o “Enseñar a la gente que viene los cuadros”. (JOV01)

Al finalizar la visita, después de que todos los alumnos y alumnas se pongan sus abrigos y formen una fila para salir de la sala hacia la puerta del museo, la educadora les invita a volver como forma de despedida: “Muchas gracias por visitarnos y acordaos que podéis venir con vuestras familias y enseñarles todo lo que hemos visto hoy”. (PIN04)

Esta adaptación de los contenidos también se lleva a cabo a través de la selección de las obras. Esta selección se corresponde con una temática concreta, como pueden ser las estaciones del año, los colores del cielo en relación a la climatología o los bodegones. Pero además de atender a una temática concreta, cada una de las visitas-taller y las obras tratadas en la misma se vincula a unos contenidos más o menos abstractos en función de la edad de los participantes.

Aquellos temas más abstractos, como son la perspectiva (TAC06: *La vida en suspenso: paisajes como bodegones*) o los cambios en la luz (TAC05: *Con la cabeza en las nubes*) se corresponden con las visitas-taller destinadas a los grupos de edad más avanzados (3º y 4º de Educación Primaria). En el extremo contrario, conceptos relacionados con la naturaleza y sus colores (TAC01: *El árbol y el tambor*), la temperatura del color (TAC02: *La naturaleza del color*), las cuatro estaciones (TAC03: *Las cuatro estaciones en los cuadros de Piñole*) o la vida y casa natal de Jovellanos (TAC04: *Bienvenidos a mi casa: taller para pequeños visitantes*) son enfocados a los participantes más jóvenes (2º ciclo de Educación Infantil y 1º y 2º de Educación Primaria).

Por último, las piezas son contextualizadas en base a los contenidos referentes a la vida y obra de estos dos personajes asturianos, Jovellanos y Piñole. A través de los cuentos con los que las educadoras introducen la historia de cada uno de ellos, el alumnado puede hacerse una idea del momento histórico que vivieron y por qué sus vidas se desarrollaron de una forma concreta y no otra a partir de relaciones de causa-efecto.

“Jovellanos fue una persona que se preocupó e intentó a lo largo de su vida por hacer que las personas viviesen mejor y pudiesen estudiar. Él tuvo suerte porque su familia tenía dinero por lo que pudo estudiar. Pero en ese momento no todas las personas tenían acceso a la escuela, como tenemos ahora. Antes solo iban los chicos y si sus familias tenían dinero. Así que él decidió que eso debería cambiar. [...]” (JOV01)

Además del uso del recurso comentado para narrar la vida y obra de cada una de estas personas, las educadoras también hacen referencia a la selección de piezas del museo que, además de ejemplificar alguno de los temas y contenidos más técnicos en relación al arte, refuerzan los contenidos sobre el contexto o historia tratados en la narración ilustrada.

“Nosotros vivimos en Gijón. Así que, si queremos pintar un paisaje a través de nuestra ventana, pintaríamos, por ejemplo, los edificios que tenemos enfrente. Así que Piñole, que ya

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

hemos dicho que vivió aquí en Gijón, también pintó paisajes donde vemos algunos edificios de Gijón.” (MNP01)

“Está mujer de aquí era Xoxefa Jovellanos, la hermana de Jovellanos. Ella era escritora y eso era algo muy raro, porque como ya dijimos antes, las mujeres no podían ir a la escuela. Pero ella sí que estudió porque el padre de Jovellanos quería que estudiase igual que lo hacían los hombres. ¿Os imagináis que ahora sólo los chicos pudiesen ir al cole?.” (JOV02)

De forma general no se hace un tratamiento de las piezas o los contenidos a partir de la referencia a fechas concretas y específicas que puedan suponer un elemento demasiado abstracto para el alumnado, a excepción de. las fechas de nacimiento y muerte de Jovellanos y Piñole.

Por lo que se refiere a la propuesta TAC06: *La vida en suspenso: paisajes como bodegones*, en la que no se trata la vida y obra de Jovellanos, sino que se centra en la reflexión en torno a una selección de cinco bodegones expuestos en el Museo-Casa Natal de Jovellanos. En este caso, sí se destaca la fecha concreta en la que fueron pintadas algunas de las obras de la selección, junto al autor de la obra. Este hecho, que podría estar relacionado con una cuestión del discurso o como un recurso de apoyo usado por la educadora y que complementa la exposición de algunas de las características del momento histórico que ayudan al alumnado a comprender mejor, por un lado, la obra en concreto, y por otro la selección de la exposición como un conjunto.

Ante la obra *Bodegón de la caza* la educadora expone: “Este bodegón fue pintado por una mujer que se llamaba Julia Alcaide en 1897”. Tras esta pequeña introducción comienza a hacer preguntas al alumnado sobre los elementos que pueden observarse en la misma y los pone en contraposición de aquellos observados en *Bodegón de la langosta* de Dionisio Fierros y Álvarez. Tras haber analizado gran parte de sus elementos, la educadora pone la atención de los niños y niñas en el nivel de realismo con el que cuenta este óleo haciendo referencia a la especialización de las mujeres en la naturaleza muerta por la imposibilidad de acceso a las clases en las que se incluían modelos al natural, y por tanto, éstas aprovechaban estos momentos para seguir practicando sobre referencias a las que sí tenían acceso, como eran los paisajes y bodegones – ejemplos reflejados en esta obra -. (JOV03 y JOV04)

La educadora sitúa a los alumnos delante del cuadro *Pescadoras de marisco* de Buenaventura Álvarez-Sala Vigil y, tras exponer estos datos, pregunta a los niños y niñas si

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

reconocen el lugar que está representado en la misma. A partir de sus respuestas explica que se trata de la Playa de San Lorenzo en 1912 – fecha en la que se data esta obra – y crean entre todos una comparativa entre aquello que están observando y la realidad actual de la Playa de San Lorenzo y el Puerto del Musel. Asimismo, después de completar este análisis comparativo entre pasado y presente, también se pone esta obra en relación con las dos anteriores (*Bodegón de la langosta* de Dionisio Fierros y Álvarez; y *Bodegón de la caza* de Julia Alcaide), destacando que ésta no sólo se trata de un bodegón y un paisaje, sino que también se puede considerar una obra costumbrista. Así, introduciendo y poniendo el foco del alumnado en las mujeres y niñas representadas en esta obra pictórica y el trabajo que están realizando, la educadora aporta también contenidos sobre el contexto histórico de la misma. (JOV03 y JOV04)

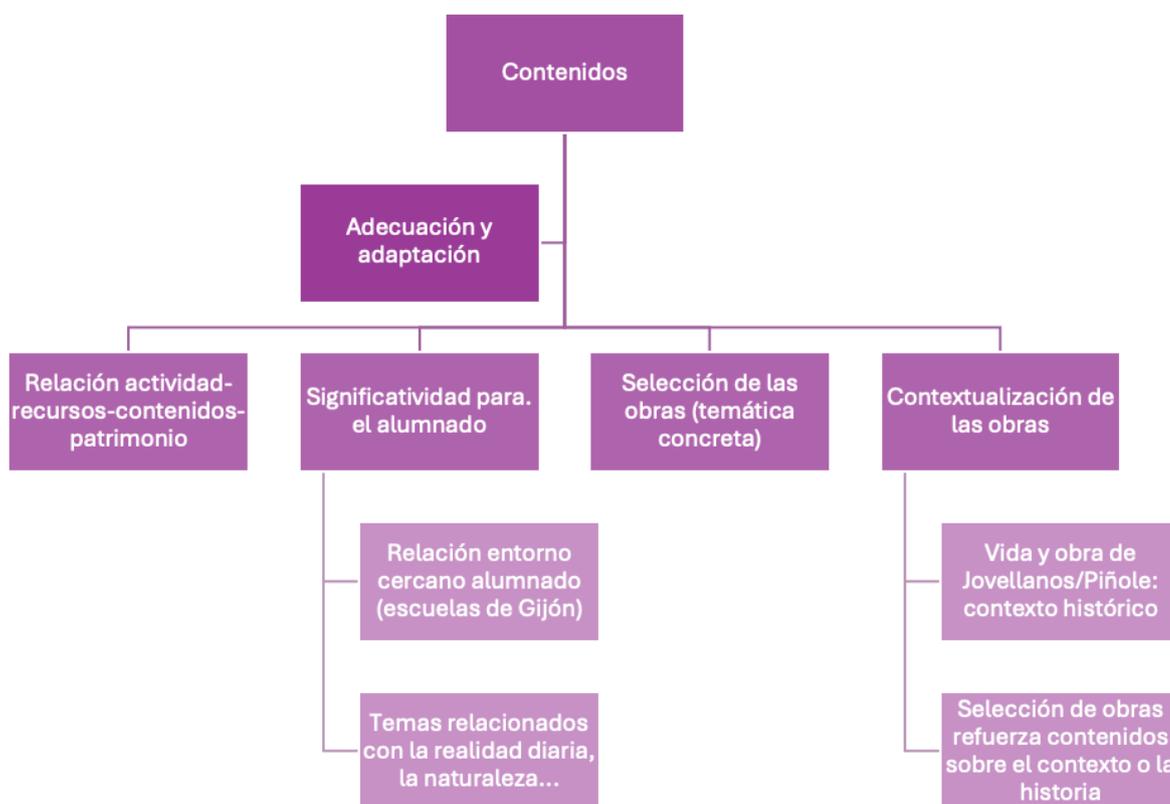


Figura 42. Adecuación y adaptación de los contenidos a partir de la observación de las actividades en el Museo Nicanor Piñole y Casa Natal de Jovellanos. (Elaboración propia)

Intervención de la escuela: participación docente

La intervención y participación docente, de forma general, es muy escasa y se reduce al acompañamiento del grupo durante la visita y la gestión del comportamiento del mismo.

A pesar de que todos los docentes acompañan a sus grupos durante la visita, en la mayor parte de los casos están hablando entre los docentes asistentes a la actividad o prestando atención a su teléfono móvil.

En relación con esto es importante destacar la actuación de las educadoras para tratar de promover la implicación de los docentes, principalmente durante la parte del taller y el cierre de la actividad, momentos en los que se requería de su intervención por ser acciones en las que la actividad de los niños y niñas crece. Así, las educadoras promueven la intervención docente pidiendo su ayuda para repartir algún tipo de material o invitándolos a participar de la actividad realizando la misma tarea que el alumnado. Este tipo de actuación, además de ser bien recibidas por el profesorado (únicamente una docente se negó a llevar a cabo la propuesta junto a sus alumnos – MNP05–), suponen una fuente de motivación y referencia para el alumnado.

De igual forma, estas llamadas a la acción por parte de las educadoras también influyen en la gestión del comportamiento de los y las docentes responsables. De esta forma se pudo observar un cambio en las actuaciones e intervenciones de los docentes durante el taller respecto al que habían llevado a cabo durante la visita, pasando de una intervención nula o inexistente al apoyo en la ejecución y desarrollo de la educadora. Destaca especialmente un grupo en el que este cambio fue muy pronunciado, pero que ilustra lo observado en la mayor parte de las visitas:

La intervención de los docentes durante la primera parte de la propuesta fue totalmente inexistente, pasando la mayor parte del tiempo hablando entre ellas y atendiendo su teléfono móvil. Igualmente, no existió ningún tipo de intervención que apoyase el discurso y/o preguntas de la educadora, ya que en la mayor parte de los casos esta no recibía respuesta por parte del alumnado. Al tratarse de un grupo de alumnos y alumnas de tres años, el apoyo de los docentes reformulando las preguntas para fomentar la participación del alumnado y el diálogo con la educadora hubiera sido importante. Sin embargo, esta actitud de los docentes se modificó por completo al comienzo del taller cuando la educadora solicitó su ayuda para repartir los diferentes materiales. Desde ese momento, los docentes intervinieron apoyando la ejecución de la propuesta, prestando ayuda a los niños y niñas en la realización de las tareas a completar y gestionando su comportamiento ante los diferentes conflictos que pudiesen surgir, principalmente en relación al uso de los materiales. En este caso concreto, el apoyo por parte del profesorado, junto a la educadora y la auxiliar de sala, fue fundamental para el

desarrollo efectivo del taller, puesto que se trataba de un grupo numeroso (17 participantes) de tres años. (MNP08)

Por otro lado, a nivel general el comportamiento de la mayor parte de los grupos destaca por ser adecuado, pero la falta de acompañamiento real y activo de los docentes supone que, en muchos casos, sea la educadora quien tenga que llamar la atención al grupo de forma puntual. Generalmente, si esta llamada de atención no parte del docente de referencia, o en el caso de que sea realizada por la educadora, no es reforzada, la conducta tiende a repetirse. Este hecho fue destacable especialmente en una de las visitas-taller observadas, donde a lo largo de la visita la educadora tuvo que pedir en numerosas ocasiones al grupo que se colocasen correctamente las mascarillas y guardasen silencio. Asimismo, fue necesario que la auxiliar de sala tuviera que llamar la atención al alumnado para que respetasen la distancia necesaria con las obras expuestas y reiterar las llamadas de atención de la educadora sobre el uso de la mascarilla y el nivel de ruido. A pesar de esto, las docentes acompañantes del grupo no tomaron ninguna acción al respecto. (JOV02)

Por tanto, el acompañamiento activo de los docentes durante la visita, prestando atención a todo lo que ocurre en esta, es fundamental para la intervención ante determinados comportamientos, pero también para la realización de intervenciones puntuales a través de las cuales se pueda destacar alguno de los contenidos aportados por la educadora o relacionarlos con el trabajo previo o posterior del aula.

La ausencia de este acompañamiento activo por parte de los docentes supone la observación de intervenciones muy puntuales durante las visitas. Únicamente se registraron dos intervenciones durante todas las actividades observadas, lo que puede reflejar la falta de relación de la visita al museo con los contenidos del aula; cuestión que fue confirmada por los docentes en la entrevista posterior, ya que todos los docentes entrevistados, a excepción de uno (JOV03), no estaba llevando a cabo ninguna propuesta educativa relacionada con la visita al museo.

Pero también podría relacionarse con la necesidad de llevar a cabo un acompañamiento activo, en el que el o la docente esté participando de toda la actividad y prestando atención al discurso de la educadora; para, a partir de esta escucha y atención, poder intervenir y participar activamente.

Estas tres intervenciones tienen la finalidad reforzar algunos conocimientos previos del alumnado en relación a los contenidos aportados por la educadora y relacionar el discurso educativo y las piezas expuestas con los contenidos del aula.

Después de que la educadora comentase a los alumnos que el pintor Nicanor Piñole había viajado a París para seguir aprendiendo sobre arte, la docente que acompañaba al grupo preguntó: “A ver si nos acordamos de lo que trabajamos el año pasado. ¿Qué otro pintor que nosotros conocemos viajó también a París?”. Los alumnos rápidamente respondieron: “Picasso”. (MNP03)

Tras observación y análisis de una de las obras seleccionadas en la muestra de bodegones (*El retablo del mar* de Sebastián Miranda), la educadora se apoya en una muestra de fotografías para que el alumnado relacione la obra con la referencia, la antigua rula de Gijón, y comprenda su contexto histórico y evolución. Ante la muestra fotográfica, uno de los alumnos comenta que le llama la atención que escultor aparece vestido con un traje. Uno de los docentes responsables del grupo hace un apunte sobre la vestimenta de la época y relaciona esto con el proyecto realizado en el primer trimestre: “Te acuerdas como habíamos visto cómo iba cambiando de la forma de vestirse a través de los cuadros.” (JOV03)

Por último, la concesión de un tiempo al final de la visita para profundizar en aquellos aspectos que más llamen la atención del alumnado a través de preguntas o la observación de las obras de la exposición no se concede, en los dos únicos casos en lo que sí se hizo fue de una forma muy precipitada en la que el grupo ya estaba en dinámica de despedida.

La falta de intervenciones por parte de los docentes que fomenten este tipo de actuaciones se debe, principalmente, al propio planteamiento de la actividad. La escuela llega con el tiempo justo, programado con la empresa de transporte, para la realización de la vista-taller. Asimismo, las educadoras, que son conocedoras de este hecho, incluyen el cierre de la actividad dentro de su propio discurso, organizando a los alumnos para ponerse los abrigos, formar una fila y, finalmente, despedirse e invitarlos a volver pronto. De esta forma, la mayor parte de los docentes disponen del grupo ya organizado para su salida y el tiempo justo para llegar al lugar de encuentro con la empresa de transporte. Así, al final de las visitas, aunque la mayor parte de los docentes invitan a dar las gracias y despedirse de la educadora, unos pocos también invitaron al grupo a proponer alguna cuestión más a la educadora (JOV04; MNP03; MNP05). Sin embargo, en todos los casos, ningún alumno o alumna planteó ninguna pregunta.

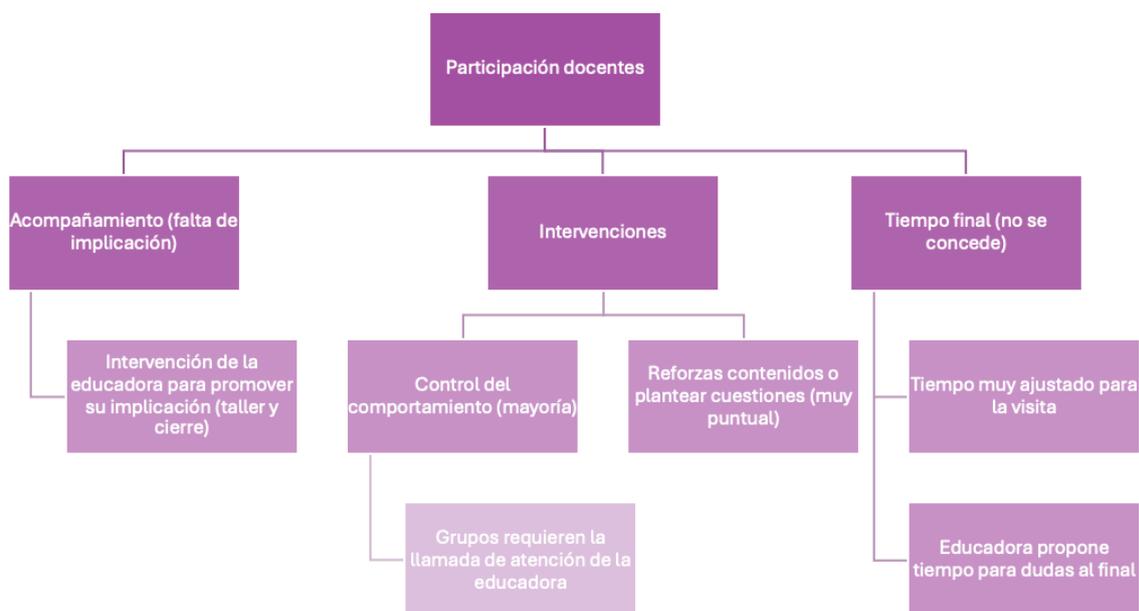


Figura 43. Participación del profesorado a partir de la observación de las actividades en el Museo Nicanor Piñole y Casa Natal de Jovellanos. (Elaboración propia)

Intervención de la escuela: participación alumnado

De forma generalizada, tal y como se ha comentado previamente, prácticamente la totalidad de los grupos presentan un buen comportamiento, respetando los turnos de palabra y las normas establecidas junto a la educadora al comienzo de la visita, así como, prestan atención a su discurso y responden a las cuestiones planteadas por la educadora. Ante este escenario es interesante comentar dos cuestiones.

Por un lado, aunque una parte del buen comportamiento del alumnado puede estar ligada a la presencia activa del docente responsable del grupo que actúa como adulto de referencia, como se ha comentado anteriormente en el apartado relacionado con la participación docente y el acompañamiento del grupo. En el caso de estos museos, ya que la mayor parte de los grupos no contaron con este acompañamiento activo – principalmente en la parte de la visita – por parte del profesorado, este buen comportamiento es necesario vincularla al planteamiento de la propuesta, destacando el diálogo educadora-alumnos y el componente lúdico, que promueve la atención hacia la visita. De igual forma, también es importante destacar que las normas de comportamiento son acordadas al comienzo de la

visita entre la educadora y los alumnos y alumnas, haciendo que estos últimos se sientan partícipes de las mismas y las tengan presentes durante el desarrollo de la actividad.

Por otro lado, todos los grupos atienden y responden a las preguntas planteadas por la educadora, generándose ese interesante diálogo que se acaba de destacar en el párrafo anterior. Sin embargo, destaca uno de los grupos (MNP08) en el que únicamente respondían dos de los alumnos; frente al resto de los grupos en el que las respuestas estaban más repartidas entre todos los alumnos y alumnas. Esta cuestión podría relacionarse con que esta propuesta fue la única observada con alumnado de tres años.

Con relación a la exposición de dudas y experiencias por parte del alumnado, no se registró un número elevado de intervenciones de este tipo. En este caso, y siguiendo de la línea de lo comentado sobre el grupo de menor edad observado (MNP08), en aquellas visitas destinadas a alumnos y alumnas de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria, las intervenciones de estos que no tuviesen la intención de responder a las cuestiones planteadas por la educadora fueron muy escasas o prácticamente inexistentes. En contraposición, los grupos de alumnos de mayor edad (segundo ciclo de Educación Primaria), si plantearon un mayor número de cuestiones a la educadora durante el desarrollo de la actividad.

La educadora comenta con el grupo la vida y obra de Piñole a través del cuento ilustrado y hace referencia al interés del artista por continuar aprendiendo a pintar. Así, pregunta: "¿Cómo creéis que lo hizo?". Los alumnos comenzaron a aportar soluciones al problema planteado y en un momento, un alumno pregunta: "¿Y cómo hizo el primer artista? ¿Quién le enseñó?" A partir de estas preguntas, la educadora fomentó un debate haciendo referencia al arte rupestre. (MNP06)

La educadora comenta la peculiaridad del edificio donde se encuentra el Museo Casa Natal de Jovellanos destacando que fue la casa en la que nació y vivió Jovellanos. Esto impactó al alumnado surgiendo dos cuestiones al respecto: ¿Seguro que en esta casa vivió alguien? Porque es muy grande, ¿cuántas personas vivían?"; "¿Cómo es que Jovellanos nació aquí?, ¿No nació en el hospital?" Estas cuestiones permitieron a la educadora introducir el contexto histórico del ilustrado. (JOV03)

Asimismo, también se observaron dos grupos (MNP02 y JOV04) a los cuales se restringió, en cierta medida, esta exposición de dudas y experiencias. En ambos casos, no se podría concretar las razones (falta de tiempo, grupos inquietos y/o habladores...), tanto la

educadora como los docentes responsables preguntaban al alumno o alumna si su cuestión estaba relacionada con el museo, el discurso o la obra que se estaba tratando. Esto generó, en ambos casos, que después de un primer momento en el que los alumnos se mostraron ciertamente activos levantando la mano, éstos únicamente participasen para responder las cuestiones que la educadora planteaba.

En consecuencia, se concluye que es una cuestión fundamental, aunque también compleja, encontrar el equilibrio entre fomentar la participación del alumnado y darle la oportunidad de expresarse y plantear sus preguntas, pero tratando de evitar desviarse demasiado del tema tratado. En cualquier caso, si esa idea o duda ha surgido a partir de la exposición y el contacto con las obras y el discurso de la educadora podría ser interesante dar voz a la misma y, en el caso de que esta relación no se perciba, plantear al alumno o alumna cuál ha sido el motivo o elemento que ha inspirado dicha intervención.

Por último, ningún grupo hace referencia explícita a materiales o actividades de aula. Sin embargo, llama la atención que algunos grupos si contaban con conocimientos previos relacionados con el museo o el patrimonio que alberga.

La educadora pregunta al grupo de alumnos: “¿Dónde estamos?”. Uno de los alumnos responde rápidamente: “En el Museo de Jovellanos.” La educadora, intentando profundizar más en la pregunta: “¿Y esto es sólo un museo o es algo más?”. Una alumna: “Es también la casa de Jovellanos”. La educadora afirma y continúa preguntando: “Ah, muy bien. Es el Museo-Casa Natal de Jovellanos, pero ¿Por qué es museo y casa natal?, ¿qué es entonces, un museo o una casa?”. Nuevamente la alumna que había respondido con anterioridad: “Es que antes era una casa y ahora se ha hecho un museo aquí”. (JOV02)

La educadora, después de dar la bienvenida, pregunta al grupo por el nombre del museo en el que se encuentran. Un alumno responde: “Paraguas y sombrillas”. La educadora le indica: “Bueno, ese es el nombre del taller que vamos a hacer...”. Antes de que pueda terminar la frase, nuevamente responden: “El Museo Nicanor Piñole”. Seguido, la educadora pregunta quién era Piñole y un alumno responde que se trata de un hombre que pintaba cuadros. (MNP03)

La educadora comenta a los alumnos que Nicanor Piñole pintó cuadros de diferentes tipos, como retratos, autorretratos o paisajes, y preguntó a los alumnos y sabían qué era un autorretrato. Una alumna respondió: “Es pintarte a ti mismo. Te puedes mirar en un espejo y te pintas.”. Seguidamente, otro alumno completó la respuesta de su compañera: “Es como hacerte un *selfi*.”. La educadora confirmó las respuestas y continuó preguntando por la

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

diferencia del autorretrato y el retrato y, después, por el paisaje. Los alumnos dieron respuesta a todas estas preguntas. (MNP04)

A pesar de este conocimiento más o menos específico sobre el museo y/o algunos de los contenidos tratados en la visita-taller el alumnado no hizo ninguna referencia directa a algún tipo de trabajo previo en el aula. Asimismo, todos los docentes, a excepción de uno (JOV03), confirmaron en las entrevistas posteriores que la visita no se enmarcaba en ninguna propuesta concreta de aula y no habían realizado ningún tipo de actividad preparatoria más allá de comentar algunos datos básicos. Sin embargo, muchos de estos docentes destacaron en dichas entrevistas que algunos alumnos ya habían visitado el museo previamente en cursos anteriores, aunque para desarrollar una actividad diferente.



Figura 44. Participación del alumnado a partir de la observación de las actividades en el Museo Nicanor Piñole y Casa Natal de Jovellanos. (Elaboración propia)

4.1.5. Museo Del Jurásico Asturiano (MUJA)

La oferta educativa presencial del Museo del Jurásico Asturiano (MUJA) destinada a centros escolares de Educación Infantil y Primaria cuenta con una visita guiada por las salas del mismo, además de diversos talleres. Sin embargo, las restricciones del COVID-19 y la nueva normalidad hicieron necesario que ésta se viese reducida únicamente a la visita guiada por el museo -única actividad que fue observada en éste-. La intención de dicha propuesta es acercar al alumnado al Mesozoico o Era de los dinosaurios a través del conocimiento de las características principales y diferentes de los dinosaurios carnívoros y vegetarianos. Esta propuesta es única para las etapas educativas mencionadas, por lo que es necesario que la adaptación de las visitas a la edad y características de los participantes tiene que ser realizada por las educadoras que las desarrollan.

Asimismo, el museo destaca en su web la opción de realizar una visita “a medida” si el grupo ya ha visitado esta institución museística previamente; sin embargo, todas las visitas que fueron observadas siguieron el mismo esquema en cuanto a recorrido por el museo y contenidos.

Comunicación e interacción

Existen dos elementos que se percibieron como limitantes en cuanto a la interacción de las educadoras con los niños y niñas durante el desarrollo de la visita: el tamaño de los grupos y el volumen de visitantes autónomos en el museo. Por una parte, el volumen medio de los grupos observados es de 30 alumnos, llegando a observarse alguno formado por 47 participantes. Esta situación dificulta la tarea de los educadores para mantener la atención del alumnado, ya que muchos de ellos eran incapaces de oír el discurso. Por otra parte, a la problemática anterior es necesario tener en cuenta que la totalidad de las visitas observadas se llevaron a cabo en miércoles, día de visitas gratuitas. De esta forma, las actividades para grupos escolares dejan de pagar 4,75€ por participante, a pagar 1,76€. Esta situación hace en ocasiones que sea complicado desarrollar la visita, ya que a estos hay que sumarle un volumen importante de visitas autónomas y en función del tamaño del grupo, su atención y comportamiento, los decibelios en las salas suben considerablemente. Siendo de nuevo complicado escuchar el discurso y, por ende, interactuar con él.

Ante esta situación, es importante destacar la necesidad de una buena comunicación bidireccional entre la escuela y el museo en la que se puedan comentar estos aspectos y tratar de buscar una solución que promueva la calidad de la experiencia en base a las necesidades, pero también las características del grupo. De igual forma, es fundamental la participación e implicación de los docentes en la gestión del comportamiento, movilización de los participantes en el espacio e, incluso, la promoción de la atención al discurso de la educadora si percibe que algún alumno o alumna no está escuchando, buscando un sitio más cercano donde pueda escuchar o repitiendo algunas partes del discurso para llamar su atención.

De forma general el discurso de las educadoras utiliza las preguntas para fomentar la interacción con los participantes. Estas preguntas sirven generalmente para que éstas puedan introducir los diferentes conocimientos y conceptos en el caso que los alumnos no conozcan la respuesta, o completarlas en el caso de que éstos partan de un conocimiento base, así como, permiten poner en práctica y repasar durante la visita los conocimientos tratados en la misma.

Después de observar la reproducción de las huellas de la playa de La Griega, la educadora pide a los alumnos que hagan un “foto mental del tamaño de las huellas” antes de avanzar a ver el esqueleto del dinosaurio que pudo dejar esas huellas. En base a la relación de éste con sus huellas, comienza a preguntar sobre sus características: “Antes decíamos que caminaba despacio, y si venía otro dinosaurio a cazarlo, ¿cómo se defendería? Porque seguro no podía correr más que el velociraptor, por ejemplo.”. (MUJ04)

La educadora señala el cráneo de un triceraptos y pregunta a los alumnos: “¿Qué creéis que comía este dinosaurio?”. Los alumnos conocen el dinosaurio y la respuesta, así que la educadora continúa: “¿Y en qué nos fijamos para saber esto?”. Los alumnos no conocen la respuesta, así que ésta introduce el conocimiento sobre la forma de su boca y la relación con su alimentación. (MUJ07)

A su vez, se registraron preguntas a través de las cuales se pueda favorecer el debate entre los alumnos y con la educadora. Prácticamente la totalidad de las preguntas que fomentaban de alguna forma el debate fueron las mismas para todos los grupos, dejando ver así la sistematización del discurso; aunque cada educadora matizase la intervención con su propio estilo y recursos.

La educadora sitúa a los alumnos ante dos esqueletos: uno de un dinosaurio y otro de un reptil y comenta: “¿Cuál creéis que es de estos dos un dinosaurio?”. Después de escuchar las diferentes respuestas, añade: “¿Por qué este y no este otro?”. De nuevo, los alumnos

comienzan a dar sus diferentes respuestas e hipótesis. Finalmente, la educadora da las pistas a los alumnos para distinguir a un dinosaurio carnívoro de un reptil y entre todos, descubren cuál es verdaderamente el dinosaurio. (MUJ01)

La educadora pregunta a los alumnos: “Hay un animal que sigue vivo ahora y lo conocemos bien y es un dinosaurio, ¿alguien sabe cuál es?”. Los alumnos empiezan a enumerar diferentes animales sin llegar a la solución correcta. La educadora da diferentes pistas para que consigan acertar la respuesta: “Es un animal que se puede comer”, “Camina a dos patas”, “Tiene pico”. (MUJ07)

Asimismo, la edad de los alumnos también se percibió como un elemento determinante en la interacción, observando que en aquellos grupos de menor edad el discurso y la información del mismo se proporcionaba de una forma más controlada, limitando las preguntas realizadas al alumnado. Esta cuestión supone un elemento limitante en el acceso a la información para los alumnos de primeras edades. En estos casos, al igual que ocurre con niños y niñas de mayor edad, la interacción es una fuente de motivación hacia el mensaje, así como de comprensión e integración de los contenidos; siempre y cuando estos estén adaptados a la edad, características y conocimientos previos de los alumnos. La construcción del discurso de forma compartida entre el educador y los educandos es el medio para llegar a la asimilación del discurso.

El volumen de preguntas o la frecuencia con las que estas se realizan no es igual en todos los momentos de la visita. Generalmente, el mayor número de preguntas se realizaban en la primera parte de la visita; se enciente con la intención de conocer las características y conocimientos previos del alumnado para así, poder adaptar el discurso en base a ese primer contacto. De igual forma, hacia el final de la visita el discurso se desarrolla de una forma más magistral, sin dar tanto espacio a la interacción. Así, esta cuestión se relaciona a la falta de tiempo de las educadoras y la necesidad de concluir la actividad, pero queriendo ofrecer una visión completa de los contenidos y temas a tratar en el museo.

Esta cuestión puede relacionarse, a su vez, con la falta de **adaptación del discurso a los intereses de los participantes**, incluyendo en él, por ejemplo, referencias a cuestiones o temas que los alumnos puedan plantear a lo largo de la visita. Es evidente que, si la mayor parte de los casos, la interacción con los participantes se centra en realizar preguntas que dan lugar a una única respuesta (como los ejemplos expuestos anteriormente), la adaptación de

la visita se ve limitada, puesto que no se conocen los intereses y motivaciones del alumnado. A pesar de esto, las educadoras sí ofrecen espacios y momentos para la consulta de dudas o experiencias. Esto, junto al enorme interés de los niños y niñas por los contenidos de este museo y el trabajo previo en el aula, permitieron observar algunas adaptaciones en base a los temas o cuestiones planteadas por los alumnos.

La educadora ante el esqueleto expuesto de dos T-rex, comenta: “Antes me dijisteis que un esqueleto que vimos se parecía al T-rex. ¿Seguís pensando lo mismo?”. Los alumnos comentan que no, que este es mucho más grande. A partir de aquí, la educadora adapta su discurso, intentando que los alumnos observen y analicen la pieza expuesta en base a esta comparativa. (MUJ08)

El lenguaje generalmente es claro y se explican los conceptos que son más complejos para que los alumnos puedan acceder al mensaje del discurso. Sin embargo, en algunas de las visitas observadas de los alumnos de menor edad se registraron quejas por parte de los docentes acompañantes sobre el nivel de la visita. Haciendo referencia a la complejidad de los contenidos tratados y su explicación.

Durante la visita, una de las docentes que acompañaban al grupo, le comentó a la educadora: “Son muy pequeños, esto está siendo demasiado”. (MUJ03)

Al finalizar la visita, la docente responsable del grupo en la entrevista realizada: “Yo creo que esta visita tiene demasiado nivel. Nosotros habíamos planteado la visita como cierre del proyecto de los dinosaurios, pero yo lo he visto demasiado complejo para ellos. Creo que no han comprendido todo.” (MUJ02)

En cualquier caso, es fundamental la comunicación previa entre el museo y la escuela, permitiendo que los docentes conozcan con total profundidad y transparencia los contenidos y metodología de la visita, pero a su vez, el museo pueda conocer de antemano cuál es el objetivo de la visita, la existencia del trabajo previo y el planteamiento didáctico posterior a la misma. De esta forma sinérgica, la visita puede ser adaptada a la finalidad didáctica concreta y por tanto, promover un aprovechamiento real de la misma. En este sentido, también se presenciaron actividades en las que los alumnos y alumnas, a pesar de pertenecer también a la etapa educativa de Infantil, conocían términos y conceptos que llegaron a sorprender a la educadora.

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

La educadora, ante la vitrina de la primera sala en la que se exponen diferentes fósiles, explica a los alumnos lo que son los fósiles y, tras observar que ellos poseen conocimiento sobre el tema les pregunta: “¿Conocéís algún fósil?”. Ellos responden: “Las icnitas”. La educadora sorprendida: “Uy, ¿y qué son las icnitas?”. Una alumna responde rápidamente: “Son los fósiles de las huellas de dinosaurios”. (MUJ08)

Por último, todas las intervenciones de las educadoras fueron realizadas a partir de la seguridad y el conocimiento del discurso. Como excepción a esto, se pudo observar a una educadora dubitativa y nerviosa a raíz de uno de los comentarios antes expuestos (MUJ03). Cabe mencionar que era su primera visita guiada a un grupo escolar en ese museo y ese comentario pudo afectar en mayor medida.



Figura 45. Comunicación e interacción a partir de la observación de las actividades en el MUJA. (Elaboración propia)

Metodología

Todas las propuestas observadas siguieron la misma estructura de visita guiada por el Museo, con la intención de alcanzar el objetivo de acercar a los grupos a las características del Mesozoico y los dinosaurios y animales que habitaron la tierra en esa Era. Esta estructura es clara para el objetivo que se plantea, puesto que en todos los casos se sigue el mismo recorrido museográfico en el que se avanza por los tres periodos del Mesozoico: Triásico, Jurásico y Cretácico, presentando las diferencias entre ellas por medio de las características de los dinosaurios y su alimentación. En cambio, aunque esta estructura sea clara, puesto que atiende al discurso museográfico de la exposición, hay algunas cuestiones que podrían interferir en la consecución del objetivo planteado.

La adaptación de la propuesta a la edad y características de los participantes es fundamental para la consecución de los objetivos. En este caso, desde la web del Museo existe una única visita guiada ofertada para todas las etapas educativas. Generalmente, cuando esto ocurre por el interés o necesidad - como tener una colección demasiado concreta o pequeña para realizar diferentes recorridos - del museo por realizar un único recorrido para su visita guiada, las educadoras adaptan su discurso al público. Sin embargo, a pesar de que las educadoras puedan modificar dicho discurso en función de los requerimientos de la visita, se registraron algunos aspectos que dificultan esta adaptación.

Las cuestiones de número de participantes y características de los mismo son claves en la adaptación de cualquier propuesta. El volumen medio de las visitas observadas fue de aproximadamente 32 alumnos y alumnas por visita, encontrando entre ellas propuestas con 47 niños del primer curso de Educación Primaria (MUJ02) o 42 alumnos de 4 años (MUJ01). Igualmente, las características de los grupos fueron variadas, desde visitas de grupos con edades variadas -grupo de 23 alumnos de 3, 4 y 5 años (MUJ05), hasta diversas necesidades educativas especiales (NNEE) dentro de un mismo grupo – visita de 40 alumnos de 4 años, tres de ellos con NNEE (MUJ07)-. La mayor parte de las escuelas que acuden a este museo tratan de aprovechar el desplazamiento en autobús a nivel económico. Por lo que los centros intentan llenar el autobús por completo, haciendo que las visitas se formen por grupos grandes. A pesar de esto, el centro de reservas debería organizarlos evitando que se junten más de un aula por visita, así como, los docentes deberían comprender la necesidad de desarrollar visitas en grupos más reducidos.

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

Igualmente, la responsabilidad no puede recaer únicamente sobre el museo. Así, informar sobre las necesidades y características específicas del grupo en el momento de realizar la reserva es fundamental para ajustar estas cuestiones relacionadas con el volumen del grupo. Del mismo modo, la puntualidad es clave en la relación entre el museo y la escuela, pero también afecta al desarrollo de las propuestas y, por tanto, a la calidad educativa. Así, se registraron retrasos en la mayor parte de las observaciones.

Relacionado con estos dos aspectos: la comunicación de NNEE del grupo y la puntualidad, se observaron dos situaciones diferentes en las que la actuación docente fue decisiva para la resolución de ambos aspectos.

El grupo escolar llega treinta minutos tarde a la puerta del Museo. Una vez allí comentan que hay dos alumnos con NNEE (información de la que no disponían previamente las educadoras). La intención inicial era dividir el grupo en las dos aulas que lo conformaban, pero el importante retraso en la llegada hizo que fuese necesario unificar y realizar una única visita a pesar del gran volumen del grupo, ya que si no hacían esto no podrían atender otra reserva posterior. (MUJ02)

A pesar de que el grupo no llega totalmente puntual (cinco minutos tarde), las docentes ya habían avisado al museo de la existencia de alumnos con NNEE y creían oportuno desdoblar el grupo de cincuenta alumnos y alumnas en dos. Así, el departamento de reservas y las educadoras decidieron que esa opción era la más adecuada. Por tanto, a pesar de llegar todos juntos, el gran grupo se dividió en dos en función de la organización de las aulas y uno de ellos comenzó la visita unos minutos más tarde para evitar el solapamiento. (MUJ04)

El tamaño de los grupos también se puede relacionar con la posibilidad del aprovechamiento de la propuesta, atendiendo a la duración y la colocación en el espacio museístico. El tiempo medio de estas visitas guiadas es de una hora, aunque algunas se alargaron ligeramente – entre 10 o 20 minutos –, coincidiendo con aquellas con mayor volumen de alumnos. Así, esta mayor duración de la visita se puede asociar a una mayor dificultad para mover al grupo de un espacio a otro. En cualquier caso, se considera que una visita guiada de una hora de duración, a pesar de que pueda haber interacción entre los participantes a través del diálogo o las preguntas, es demasiado tiempo para niños y niñas entre 3 y 7 años (rango de edad en el que se encuentran las observaciones realizadas). Este hecho se vio reflejado en algunas propuestas en las que alumnos y/o docentes pidieron de forma verbal acabar la visita.

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

Llegando al final de la exposición, dos de los docentes acompañantes comentan entre ellos: “Es interminable, son muy pequeños y es demasiado tiempo”; “Si no termina ya, le voy a decir que corte, porque debería haber acabado hace ya un rato. Están agotados y no están disfrutando. No puede detenerse en cada cosa que hay en la exposición”. (MUJ03)

En el área del museo dedicada a los saurópodos (exposición del Jurásico) una niña levanta la mano y pregunta a la educadora: “¿cuándo vamos a tomar el pincho?”. Tras esta pregunta, varios compañeros indican también que tienen hambre. (MUJ07)

También se registró información no verbal en los alumnos que llevan a pensar en la duración excesiva de las visitas. De esta manera, se pudo observar como el alumnado miraba hacia otros elementos u objetos del museo en vez de aquellos que la educadora señalaba, se acercaban a sus docentes en busca de acompañamiento o gestión emocional.

Se percibió como una tarea complicada mover a los alumnos por el espacio museístico y colocar a todos ellos de forma que tuviesen acceso al mensaje expositivo a través de la observación y al discurso de la educadora a través de la escucha, principalmente en aquellos grupos más numerosos (MUJ01, MUJ02, MUJ07, MUJ08). Por tanto, el gran volumen de los grupos también afecta a la calidad educativa y, por tanto, a la consecución de los objetivos. Sin embargo, no es posible centrar toda la responsabilidad en el museo y las educadoras, ya que el papel de los docentes también es fundamental en el control de los grupos, participando en las tareas de movilidad y colocación de los alumnos en el espacio, y promoviendo que todos los alumnos tengan acceso al discurso y la exposición.

A pesar de ser un grupo no muy voluminoso (veintidós alumnos y alumnas), la docente recoloca a los alumnos para que puedan escuchar y/o ver el discurso y la exposición. Destaca su actuación en la zona de comienzo de la sala del Jurásico, ante la exposición de huellas de saurópodo, donde el espacio es reducido y la reproducción de estas huellas se sitúan en el suelo. Así, dos niños no podían ver lo que la educadora estaba señalando y la docente acompañante se acercó a ellos y fue describiendo las huellas a través de palabras y gestos y apoyándose en una imagen que sí llegaban a ver. Además, cuando el grupo avanzó al siguiente elemento, ella se detuvo con estos alumnos para que pudiesen observar las icnitas que acababan de tratar. (MUJ04)

Durante la visita los alumnos y alumnas no tienen espacio para colocarse (cuarenta y dos niños) y tienen que estar muy juntos, impidiendo que muchos de ellos puedan escuchar a la educadora y ver lo que se está referenciando a través del discurso. Por ello, algunos alumnos

se dan la vuelta y miran hacia otras vitrinas u objetos. Las educadoras aprovechan este tiempo para hacer fotografías del grupo. (MUJ01)

Además, el gran número de alumnos y la dificultad para acceder al discurso y mensaje expositivo fomentan la dispersión y desconexión de la visita en aquel conjunto de alumnos y alumnas más alejados de la educadora, y por tanto, de su exposición. Esto da lugar, en la mayor parte de los casos, a murmullo entre los alumnos, que unido al producido por las visitas autónomas y familiares, da lugar a un ruido contante que dificulta aún más el seguimiento y comprensión de la visita. Esto se pudo observar diferentes visitas, principalmente en las más voluminosos, pero destaca un caso que es necesario exponer ya que refleja los niveles de ruido alcanzados y la necesidad de compartir las responsabilidades entre el museo y la escuela:

A lo largo de la visita fue necesario que la educadora pidiera silencio en repetidas ocasiones. Los niveles de volumen fueron subiendo progresivamente a medida que se avanzaba en la exposición y en ningún caso las docentes acompañantes pidieron silencio. De esta forma, el elevado volumen hizo necesaria la utilización de la megafonía para pedir silencio. (MUJ02)

Teniendo presente todo lo tratado con anterioridad sobre el tamaño de los grupos y la problemática que ello supone en relación con la movilidad por el espacio museístico, la concesión de un tiempo para explorar el espacio de forma autónoma por los alumnos y alumnas también se ve afectado. Así, en la mayor parte de los casos, este tiempo entre salas o espacios de la exposición fue aprovechado para movilizar a los grupos.

A pesar de esto, también se pudo ver como grupos muy implicados y motivados por el tema del museo, aprovechaban este espacio entre salas para acercarse a la educadora y preguntarle sobre cuestiones que no han sido tratadas durante la exposición, pero han llamado su atención.

Tras terminar el discurso en la sala del Triásico y comenzar a moverse hacia el siguiente espacio, un alumno se acerca a la educadora y pregunta: “¿Por qué hay esos huesos enterrados en la arena?”. La educadora hace referencia a las arenas movedizas para dar respuesta a su cuestión. (MUJ07)

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

Por su parte, el componente lúdico está fuertemente marcado por el estilo de cada una de las educadoras y el uso que hacen de la interacción con los participantes, pero también de la edad, la duración de la visita y el número de alumnos.

En relación con este aspecto lúdico y en línea también con el estilo de comunicación e interacción de cada una de las educadoras está la metodología utilizada en las visitas. Sin embargo, a pesar de que el estilo de comunicación de cada educadora pueda afectar a la metodología, haciéndola más participativa y reflexiva y abogando por un discurso basado en la observación y análisis a través de las preguntas y el diálogo, la propuesta de visita del museo cuenta con unos elementos metodológicos referenciales que son interesantes.

Por un lado, la visita parte de unos conocimientos que se presentan inicialmente sobre la alimentación de los dinosaurios y como esas diferencias en su alimentación definen muchas de las características que sirven para diferenciar los dinosaurios vegetarianos y carnívoros. La forma de su boca y dientes, la forma en la que caminan, el número de dedos o la forma de sus huevos, son algunos ejemplos de ese conocimiento inicial que se presenta al comienzo de la visita en la sala dedicada al Triásico. Así, a lo largo de la visita se utilizan esa información inicial para promover la reflexión en de los alumnos a través de preguntas que enlazan las cuestiones antes presentadas con los diferentes elementos de la exposición. Este planteamiento es muy interesante ya que no sólo fomenta un aprendizaje reflexivo, sino que también promueve el repaso de todos los contenidos de forma lúdica, favoreciendo la adquisición de los mismos.

Por otro lado, como se ha comentado anteriormente las visitas más voluminosas suelen tener una duración más larga dada la mayor necesidad de un tiempo para organizar y mover al alumnado entre los espacios del museo. De esta forma, se pudo observar como la visita se convertía en una exposición con un fuerte componente magistral cuando la educadora percibía que el tiempo de la visita se estaba alargando demasiado y los niños y niñas comenzaban a estar inquietos. Esto pudo verse reflejado en diferentes visitas, haciéndose muy llamativo sobre todo al final de las mismas. Igualmente, es fundamental volver a remarcar la importancia de la responsabilidad compartida entre la escuela y el museo, ya que las educadoras, principalmente para concluir la actividad, necesitaban pedir silencio en muy repetidas ocasiones y elevar la voz. Por tanto, también puede ser este un factor que promueva este discurso más magistral y no tan lúdico y participativo.

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

En el momento del cierre de la vista, durante la exposición sobre la extinción de los dinosaurios se observa a los alumnos muy cansados, hablando entre ellos y desconectados de la educadora. Esta tiene que pedir silencio y elevar mucho la voz (a pesar de llevar micrófono) para que se escuche algo. Así, desarrolla este tema de forma completamente magistral, enumerando los factores que dieron lugar a la extinción de estos animales, sin la utilización de una metodología más participativa. (MUJ02)

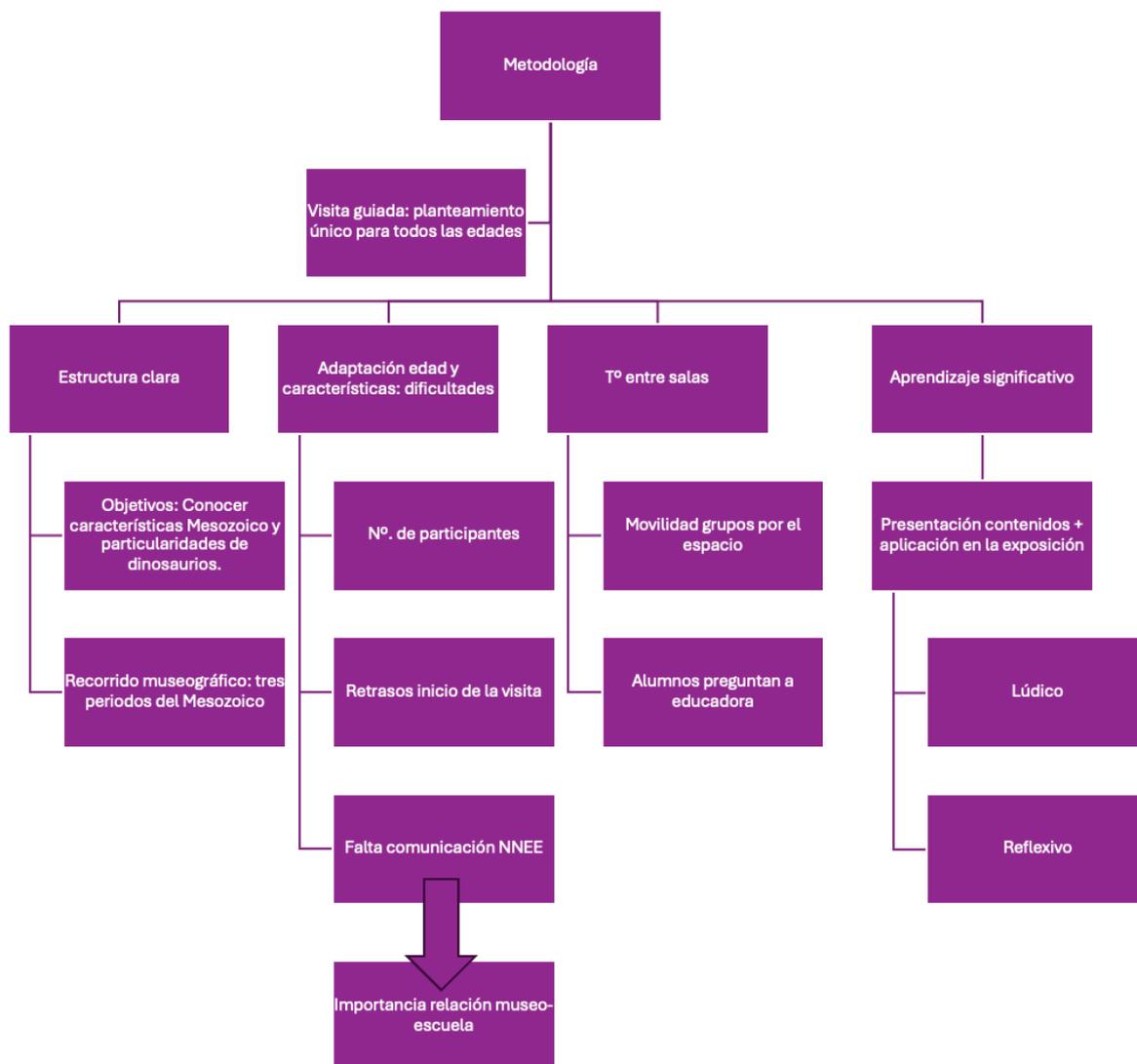


Figura 46. Comunicación e interacción a partir de la observación de las actividades en el MUJA. (Elaboración propia)

Aprovechamiento de los recursos

El Museo del Jurásico Asturiano cuenta con gran variedad de recursos en su museografía. Éstos son aprovechados durante las visitas guiadas por las educadoras, introduciéndolos en su discurso a través de referencias directas a los mismos para ejemplificar algún contenido o haciendo preguntas a los estudiantes sobre el propio elemento. Generalmente, son utilizados los gráficos y paneles, así como, un recurso manipulativo concreto: un fósil de hueso de dinosaurio que los alumnos y alumnas pueden tocar. Aunque todas las educadoras hacen referencias y tratan de incluir estos recursos en su discurso expositivo, la interacción no es igual en todos los casos. En función del estilo de la educadora, el recurso puede ser aprovechado de una forma más explicativa, apoyando éste en el recurso como ejemplo visual o tangible; o de una forma más interactiva, promoviendo una interacción entre el recurso, el discurso y los participantes a través de preguntas. Asimismo, no sólo influye en este aspecto el estilo de la educadora, sino que la participación docente o el tamaño del grupo son cuestiones fundamentales a este respecto.

La educadora pregunta a los alumnos y alumnas: “¿Habéis tocado un fósil alguna vez?”. El grupo cuenta sus experiencias y, tras esto, les propone tocar el fósil invitando a que fijen su atención en características como la dureza o la temperatura. (MUJ04)

La educadora propone a los alumnos tocar un fósil: “aquí tenemos un fósil de verdad que se puede tocar. Si queréis podemos hacer una fila e ir tocando el fósil”. El grupo es muy numeroso y en la espera antes y después de tocar el fósil los alumnos se aburren. Algunos comienzan a apoyarse en las protecciones y meter los brazos entre ellas, por lo que la educadora tiene que acudir a llamar su atención, impidiendo que haga preguntas sobre la experiencia con el elemento manipulativo. (MUJ02)

En ambas experiencias la propuesta es la misma, aunque presentada a los alumnos de diferente forma, pero en cualquier caso, la participación docente es crucial para un aprovechamiento educativo y enriquecedor de cualquier experiencia.

Los recursos utilizados por las educadoras durante la visita están diseñados para el público general, puesto que pertenecen a la museografía de la exposición. A pesar de esto, todos ellos son accesibles para los niños y niñas, puesto que el museo desde su planteamiento museográfico tiene en cuenta este tipo de público. Sin embargo, también es necesario destacar la adaptación de los mismos realizada por las educadoras durante la visita guiada,

aprovechando gráficos, imágenes o partes de algunos paneles para explicar o profundizar en algún contenido relacionado o no con aquellos para los que fue diseñado.

La educadora coloca a los alumnos ante un panel que trata de mostrar una clasificación de los dinosaurios en base a su alimentación, pero lo aprovecha para fijar la atención de los alumnos y alumnas en las diferentes formas de defensa o caza de los dinosaurios ahí representados. Para ello, realiza preguntas como: “¿cómo creéis que se defiende el seudópodo?”; “¿Por qué pensáis que tiene la cola tan larga?”. (MUJ02)

Igualmente, se pudo observar que el hecho de intentar mostrar o aprovechar la mayor parte de los recursos de la exposición dificulta la comprensión de los mismos a pesar de que estos estén adaptados museográficamente a este público.

Por tanto, la selección de los recursos, al igual que las piezas durante la visita es fundamental para lograr una adaptación, así como, una comprensión del discurso y mensaje expositivo. La **selección de las piezas** en las que se centra el discurso de las educadoras tiene por objetivo principal transmitir a los niños y niñas las diferencias entre los dinosaurios carnívoros y vegetarianos a través de su forma de vida, rasgos de su esqueleto, huellas y su adaptación al medio durante los tres periodos del Mesozoico.

El uso de estos recursos y la selección de piezas de la exposición ayuda a **clarificar las explicaciones** puesto que en todos los casos supone un apoyo visual para el discurso de las educadoras.

En la sala del jurásico, la educadora hace referencia al esqueleto del saurópodo y lo relaciona el panel ilustrado detrás del mismo: “como dijisteis los saurópodos se defendían con su cola y con su gran tamaño, pero además, también vivían en manadas, lo que evitaba que los carnívoros de menor tamaño se acercasen a ellos”. (MUJ07)

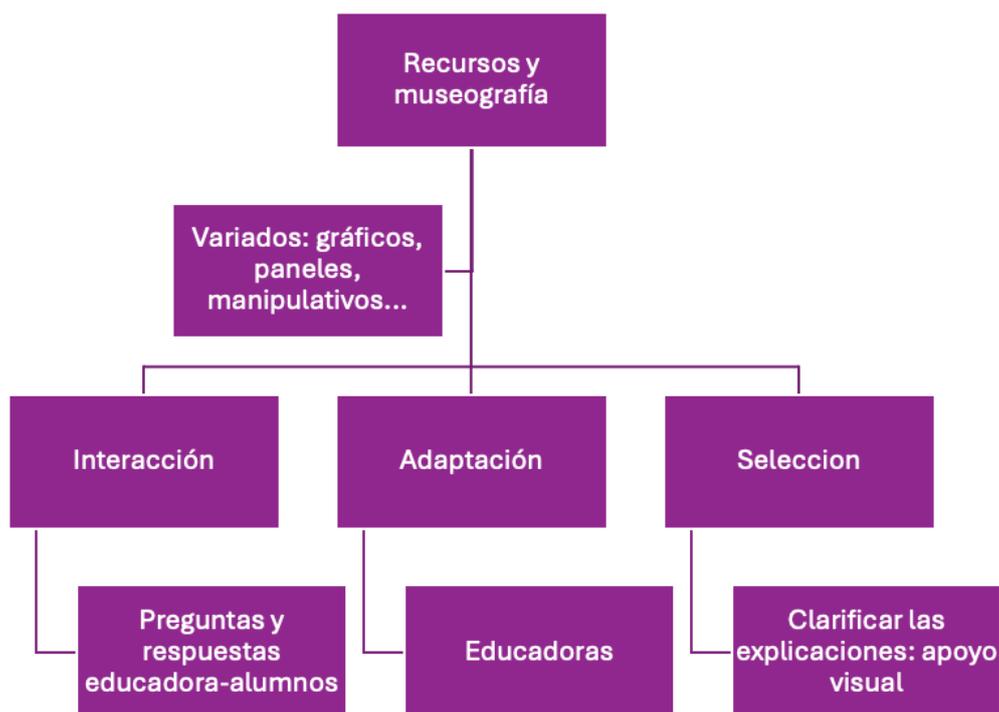


Figura 47. Aprovechamiento de los recursos y la museografía a partir de la observación de las actividades en el MUJA. (Elaboración propia)

Contenidos

Los contenidos tratados durante la visita, tal y como se ha expuesto en el punto anterior, se centran en transmitir a los alumnos las diferencias entre los dinosaurios carnívoros y vegetarianos. Sin embargo, se detectó que en todas las visitas las educadoras hacían referencia a determinados contenidos que no eran necesarios para comprender el discurso y, contrariamente, en muchos casos dificultaban la comprensión del mismo y alargaban la visita de forma innecesaria. Son los casos, por ejemplo, de las referencias a la vida y trabajo de algunos y algunos paleontólogos o los periodos del Mesozoico referenciando la duración de cada una de estas etapas o su temporalización.

Por tanto, la mayor parte de **los contenidos tratados durante la visita están adaptados a la edad de los participantes** a través de las intervenciones de las educadoras y la interacción con el público, mediante ejemplos, explicación de aquellos conceptos más complejos o el aprovechamiento de los recursos museográficos, tal y como se ha expuesto en el punto anterior.

La educadora adapta los contenidos referentes a las piezas de la vitrina de la sala del Triásico a través de preguntas: “¿Sabéis de qué otra forma pueden saber los científicos qué

comían los dinosaurios además de por sus dientes? A través de los coprolitos [señala]. Los coprolitos son los fósiles de la caca de los dinosaurios. Los científicos las estudian y analizan y pueden ver los restos de los alimentos de los dinosaurios” (MUJ04)

La educadora, con la intención de explicar a los alumnos que no es posible conocer con exactitud el color de la piel de los dinosaurios, comenta: “Es igual que cuando vamos a la playa y caminamos por la arena. Dejamos una huella. Pero si después alguien ve esa huella sin verme a mi, no puede saber de qué color tengo el pelo, ¿o si?” (MUJ02)

La temática de los dinosaurios es un tema muy interesante para los niños y niñas de Educación Infantil y Primaria, por lo que suelen contar con conocimientos previos sobre el tema y estar motivados a la adquisición de nuevos aprendizajes. Así, los **contenidos del museo son significativos *per se*** para los alumnos y alumnas. Pero además, las educadoras utilizan algunos recursos que ayudan a promover una relación más estrecha y fomentan la comprensión de algunos contenidos concretos, a través de la vinculación de piezas o contenidos a ellos o a su entorno.

La educadora, después de explicar que el nombre del *herrerosauro* fue una forma de homenaje al campesino que había encontrado el esqueleto del dinosaurio poniéndole su nombre, un alumno pregunta si él podría descubrir un nuevo dinosaurio. Después de interactuar con el alumno, ésta aprovecha la intervención e invita a todo el grupo a inventar su propio nombre para su dinosaurio: “¿vosotros qué nombre le pondríaís al dinosaurio?” (MUJ07)

Sin embargo, a pesar de que los contenidos sean interesantes y significativos para el alumnado receptor, así como, cuenten con un bagaje previo en relación con los contenidos, en ocasiones se da por hecho su amplio conocimiento previo y se introducen contenidos demasiado complejos para su edad y conocimiento, como los que se han referenciado más arriba.

La educadora hace referencia a los diferentes periodos del Mesozoico sin dar una explicación que contextualice estos contenidos. “Los dinosaurios se extinguen al final del Cretácico por la acumulación de gases en la atmósfera [...]” (MUJ05)

Esto no es algo que únicamente fuese registrado a través de la observación, sino que se recogieron comentarios de algunos docentes acompañantes durante las visitas y al finalizar las mismas.

Durante la visita, una de las docentes que acompañaban al grupo, le comentó a la educadora: “Son muy pequeños, esto está siendo demasiado”. (MUJ03)

Al finalizar la visita, la docente responsable del grupo en la entrevista realizada: “Yo creo que esta visita tiene demasiado nivel. Nosotros habíamos planteado la visita como cierre del proyecto de los dinosaurios, pero yo lo he visto demasiado complejo para ellos. Creo que no han comprendido todo.” (MUJ02)

La comprensión de los contenidos depende en gran medida de la **contextualización de las piezas** a través de explicaciones que ayuden a los alumnos a entender, en este caso, como las condiciones medioambientales y las diferencias entre los dinosaurios fueron influyendo en su evolución. Toda la visita es contextualizada en este sentido, permitiendo a los alumnos comprender estas diferencias y su adaptación al medio. Sin embargo, la inclusión en el discurso de los contenidos antes mencionados (vida y trabajo de algunos y algunas paleontólogos y periodos del Mesozoico) son contextualizadas haciendo referencia a la cronología. Usando en su explicación, como eje principal, las fechas y periodos referentes a cada uno de ellos, sin aportar las explicaciones suficientes o apoyándose en recursos museográficos para comprender estos contenidos de forma contextualizada.

Al pasar de la sala del Triásico a la del Jurásico, la educadora se detiene delante de las fotografías de los paleontólogos más influyentes y comenta: “Éste que veis aquí, se llama Richard Owen y ya en 1841 propuso la palabra de dinosaurio. ¿Sabéis lo que significa esta palabra?” (MUJ05)

Al comienzo de la visita, la educadora sitúa a los niños delante de una huella de dinosaurio (que representa el logo del museo) y el nombre del mismo. A través de este recurso comienza a explicar qué van a ver en las diferentes salas del museo y relacionar cada uno de los dedos representados en la huella con los periodos del Mesozoico y la duración aproximada en millones de años de cada uno de ellos. (MUJ02/MUJ04/MUJ05/MUJ08)

Por último, el hecho principal que se expone en estas propuestas es la extinción de los dinosaurios. En todos los casos **se explican las causas y efectos que dieron lugar a este fenómeno**, pero la claridad y profundidad de esta explicación difiere en función de la visita y

la duración de la misma. Como es evidente, la extinción de los dinosaurios supone el final de la visita al museo, sirviendo de cierre de la misma. Así, si la educadora observa que los alumnos y alumnas siguen estando receptivos y no están cansados o con ganas de terminar, suele exponer todas las causas que dieron lugar a la extinción.

La educadora explica las relaciones causa-efecto que generaron la extinción de los dinosaurios, centrándose no sólo en los fenómenos medioambientales sino en cómo ellos afectaron en la cadena alimenticia de estos animales, llevando a su extinción: “[...], entonces como no había plantas, los dinosaurios vegetarianos, ¿qué les pasaba? Se morían de hambre. Como los vegetarianos comenzaron a morir, los carnívoros también se quedaron sin alimento, así que también fueron muriendo [...]” (MUJ08)

Sin embargo, se observó que, si la visita se alargó en exceso y la educadora tiene que atender a otro grupo o ésta percibe que los alumnos tienen ganas de finalizar la actividad, la explicación tiende ser bastante rápida, evitando profundizar en esta relación causa-efecto.

Después de que una de las docentes acompañantes solicitase terminar la visita porque los alumnos y alumnas estaban muy cansados, la educadora procede a finalizar la misma resumiendo la extinción de los dinosaurios: “Hace 66 millones de años, un montón de volcanes entraron en erupción y se levantó una nube de polvo que cubrió el cielo. Esto hizo que comenzase a hacer muchísimo frío y los dinosaurios empezaron a morir” (MUJ03)

La educadora explica con muchísima velocidad la extinción de los dinosaurios, sin explicar la relación de causalidad entre la erupción de los volcanes y los meteoritos con la desaparición de los dinosaurios. (MUJ02)

Asimismo, la relación causa-efecto también es usada como recurso por las educadoras para tratar otros contenidos y fomentar la comprensión y aprendizaje de determinados contenidos fundamentales de la visita, como es la relación entre la forma del cráneo y dientes de los dinosaurios y su tipo de alimentación.

En la sala del Jurásico, la educadora invita a los alumnos y alumnas a que se fijen en la forma de la boca del esqueleto de dinosaurio ahí expuesto y les pregunta qué creen ellos que comería ese dinosaurio. Tras la pregunta de los alumnos comenta: “¿Y sabéis por qué tenían en cuello tan largo? Para poder llegar a las hojas más altas de los árboles.” (MUJ01)

Ante el esqueleto del T-rex la educadora pregunta al grupo qué creen ellos que come ese dinosaurio. Los alumnos y alumnas están emocionados porque conocen el

dinosaurio y tenían ganas de verlo. Responden rápido. Tras su respuesta la educadora pregunta: “¿Y sabéis por qué tenían esos agujeros de nariz tan grandes?”. Los alumnos desconocen la respuesta y la educadora continúa: “Pues porque los T-rex son carroñeros, comían carne, pero de otros animales que ya estaban muertos, que los había cazado otro carnívoro y tenían esas grandes fosas nasales para detectar dónde estaba esa carne. ¿Conocéis algún animal carroñero?”. (MUJ08)

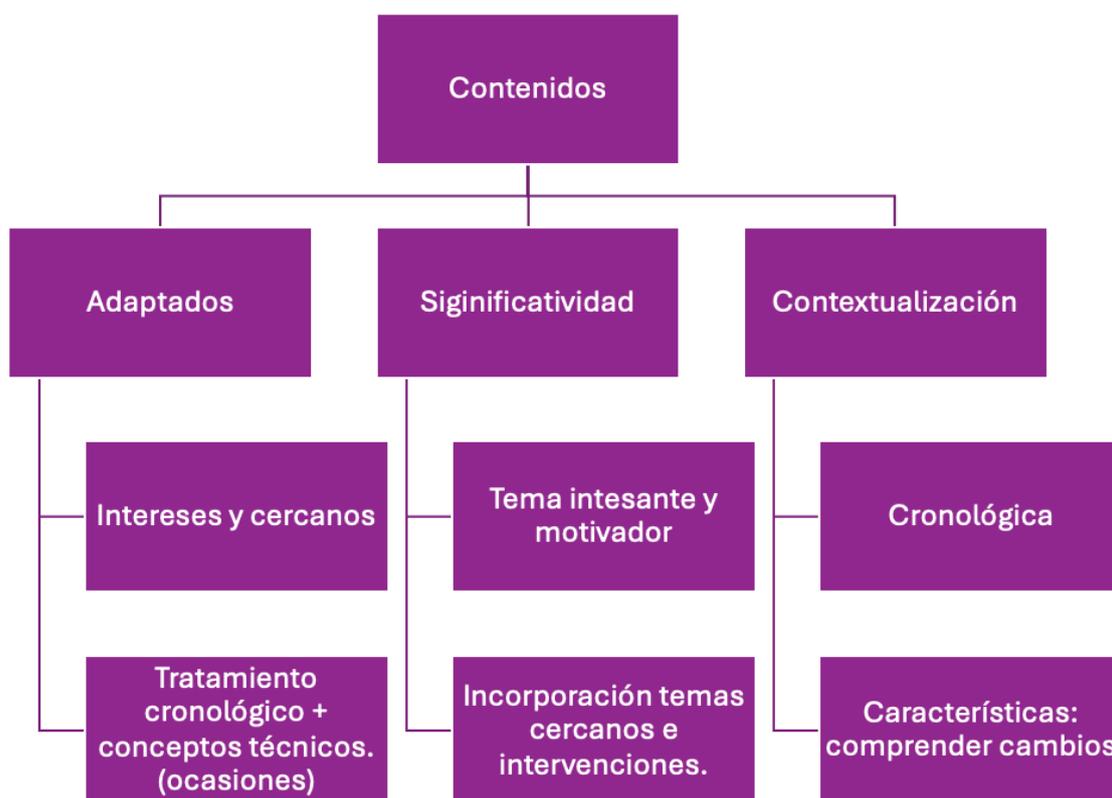


Figura 48. Contenidos a partir de la observación de las actividades en el MUJA. (Elaboración propia)

La intervención de la escuela: participación docente

La intervención de la escuela se centra, principalmente, en el acompañamiento de los alumnos y alumnas durante la visita y la gestión de su comportamiento, ya que se registraron muy pocas intervenciones de estos para apoyar los contenidos de las educadoras o hacer sus propias aportaciones. Sin embargo, el acompañamiento no puede restringirse a estar presentes físicamente. Se detectó que un gran número de docentes utilizaban sus teléfonos

móviles durante la visita, generalmente para enviar mensajes instantáneos (algunos de ellos de audio).

A través de estas apreciaciones es necesario reivindicar la importancia de la responsabilidad compartida entre el museo y la escuela. Al igual que sería deseable que el museo adaptase sus prácticas a las necesidades de los grupos escolares de forma más individualizada, los docentes deben asumir que durante la visita o actividades en el museo ellos también son parte activa de la misma, al igual que son ejemplo para el grupo. Por tanto, no sólo deben estar presentes físicamente, sino que deben llevar a cabo tareas como reconducir la atención de los alumnos y alumnas que se han desconectado del discurso del educador, ofrecer atención a los niños y niñas que la puedan requerir o vincular los contenidos del museo con actividades o contenidos del aula, entre otros. De forma contraria, (aunque existiendo excepciones positivas) se registraron actitudes docentes que no favorecen un ejemplo de actitud receptiva para el alumnado.

El grupo llega 30 minutos tarde al museo. (MUJ02)

Una de las docentes acompañantes envía y escucha mensajes de audio durante la visita. (MUJ03)

Las docentes acompañantes, situadas siempre al final del grupo, hablan entre ellas durante toda la visita. (MUJ07)

Otra de las funciones clave en la participación docente durante la visita al museo es la gestión del comportamiento y necesidades del grupo. En la mayor parte de los casos, los alumnos y alumnas tuvieron un comportamiento muy adecuado, tal y como se comentará más abajo, pero es destacable el gran tamaño de los grupos. Al comienzo de este análisis, se exponía que la media de alumnos por visita era de 32, existiendo grupos de hasta 47. Esta cuestión supone un problema para la gestión del espacio y, por consiguiente, para la del comportamiento. Muchos de los alumnos y alumnas no contaban con espacio físico para ver o escuchar aquello que la educadora estaba comentando, esto generaba una desconexión forzada del mensaje expositivo, haciendo que iniciasen conductas no adecuadas, como hablar entre ellos o tocar piezas y vitrinas. En estos casos, la intervención de los docentes es clave para evitar este tipo de conductas y promover el aprovechamiento de la visita.

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

Así, se registraron diferentes casos en los que no se llevó a cabo esta gestión del comportamiento y de la movilidad por el museo, facilitando un espacio desde el que todos los alumnos puedan acceder al mensaje de la educadora.

Grupo de 47 alumnos. Parte de estos alumnos no pueden escuchar el mensaje de la educadora puesto que están demasiado alejados de ella y una alumna con NNEE no quiere continuar caminando. La docente acompañante facilita su teléfono móvil a esta alumna para que pueda ver dibujos animados, cuando los alumnos alejados de la educadora observan esto, se sientan con la alumna para ver también la pantalla. (MUJ02)

Grupo de 42 alumnos. Parte de estos alumnos no pueden escuchar el mensaje de la educadora puesto que están demasiado alejados de ella. Se observa que los alumnos comienzan a aburrirse y meten pies y manos entre las barandillas (se registran en diferentes partes del museo). A pesar de las diferentes llamadas de atención de la educadora, los alumnos continúan con su actitud y finalmente es necesario que ésta solicite a los docentes acompañantes que tengan cuidado con esas actitudes puesto que pueden llegar a ser peligrosas. (MUJ01)

A pesar de observar este tipo de actuaciones por parte de algunos docentes, también se registraron actuaciones positivas en las que se observa a docentes comprometidos con la didáctica también en el museo, aunque en menor medida (únicamente en dos visitas).

Entre estas actuaciones positivas, algunas docentes realizaron apuntes para remarcar el discurso de la educadora y/o relacionar el mismo o alguno de los elementos o temas del museo, con los contenidos o actividades del aula. Permitiendo a los alumnos establecer relaciones entre ambos contextos (escuela y museo) y los temas y conceptos tratados en ellos.

Al comienzo de la visita, en el momento de las presentaciones, la docente se dirige a sus alumnos: “A ver chicos, vamos a enseñar a nuestra mascota de la clase, ¿no?”. Los alumnos enseñan un peluche de dinosaurio y una de las alumnas comenta que son la clase de los dinosaurios y están haciendo un proyecto sobre ellos. A través de esta conversación inicial, la educadora obtiene algo de información sobre la existencia de un conocimiento y motivación previos. (MUJ04)

La educadora pregunta a los alumnos si alguna vez habían tocado un fósil, para darles paso a tocar el expuesto en la sala del Triásico. Los alumnos responden afirmativamente y la docente puntualiza: “Es que tenemos la suerte de tener uno en clase. X, ¿quieres contarlo tú? Ya que fuiste la que lo llevó a clase.”. La alumna cuenta la experiencia. (MUJ04)

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

Al comienzo de la visita, ante la vitrina de la sala del Triásico, la educadora percibe que los alumnos cuentan con un conocimiento de base sobre el tema dadas sus respuestas y uso de términos complejos como, por ejemplo, *icnitas*. Así, les pregunta: “¿Vosotros habéis trabajado ya los *dinos* en el cole?”. Los alumnos responden al unísono: “No”. La docente responsable del grupo, comenta: “¿Cómo que no? (MUJ08)

Después de la explicación de la educadora sobre las características del oviraptor, la docente comenta: “¿Os acordáis cómo cuidamos el huevo de *dino* que teníamos en clase? Pues este dinosaurio hacía lo mismo, proteger y cuidar sus huevos para que pudiesen nacer sus crías.” (MUJ08)

La docente apoya la propuesta de la educadora (tocar el fósil), preguntando a los alumnos que ya lo han hecho: “¿Cómo lo habéis sentido?, ¿era igual que el de clase?” (MUJ04)

Del mismo modo, se registraron acciones positivas por parte de estos docentes en relación con los otros parámetros analizados: gestión del comportamiento y acompañamiento del grupo.

En cada una de las paradas, la docente trata de reubicar a los alumnos para que todos ellos puedan acceder al discurso de la educadora y observar aquello a lo que esta hace referencia. Sin embargo, ante la reproducción de las huellas de la playa de La Griega, no consigue colocar a tres alumnas porque el espacio es pequeño [pasillo]. Ante esto, la docente se coloca junto a las alumnas y va repitiendo parte del discurso de la educadora. Cuando el grupo se mueve hacia el siguiente espacio, ésta se queda con el pequeño grupo de alumnas y les muestra aquello que sus compañeros acaban de ver. (MUJ08)

Estos casos muestran docentes comprometidos con la relación entre el museo y la escuela. Se percibe que estas docentes han realizado un trabajo previo en el aula (lo que no implica que el resto de los grupos no lo hubieran hecho), pero que entienden la visita al museo como una oportunidad didáctica y un entorno de aprendizaje que han de aprovechar, buscando una relación entre los contenidos y conceptos tratados en ambos espacios de aprendizaje (el museo y la escuela). De esta forma, no están únicamente pendientes de que el grupo tenga un comportamiento adecuado, sino también participan de forma activa en la visita interactuando con ella.

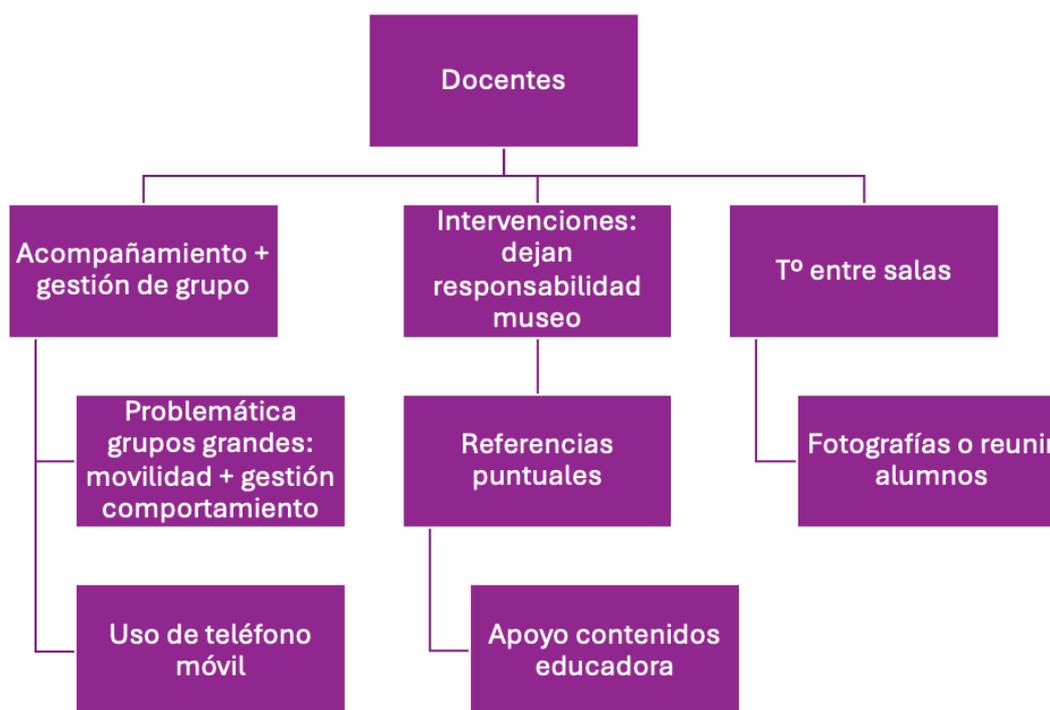


Figura 49. Participación docente a partir de la observación de las actividades en el MUJA. (Elaboración propia)

La intervención de la escuela: participación del alumnado

De forma generalizada, la mayor parte de los grupos observados presentaron un comportamiento adecuado, en el que se respetaban los turnos de palabra y normas básicas del museo, atendiendo la educadora a lo largo de la visita.

Destacan dos grupos, mencionados anteriormente en el apartado sobre la participación docente (MUJ01 y MUJ02), debido a la falta de respeto a las normas básicas y los turnos de palabra. Estos dos grupos coinciden con los más voluminosos de todas las visitas observadas (42 y 47 alumnos y alumnas por grupo), por lo que este comportamiento puede relacionarse con esta situación particular, así como, con la falta de intervención por parte de los docentes acompañantes. Se pudo observar como el elevado volumen de niños y niñas en estas visitas generó que algunos de ellos no pudiesen acceder al mensaje de la educadora, perdiendo el interés por la visita e iniciando comportamientos como hablar con sus compañeros; generando a su vez más ruido y potenciando esta problemática.

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

La educadora llama la atención de los alumnos en diferentes ocasiones a lo largo de la visita solicitando mantener silencio para poder escuchar las preguntas y respuestas planteadas y evitar molestar al resto de visitantes del museo. Finalmente, desde la recepción del museo se solicita silencio puesto que los niveles de ruido eran muy elevados. Al finalizar la visita, la docente acompañante comenta en la entrevista realizada que “son niños, no se les puede pedir que estén en silencio”. (MUJ02)

La totalidad de los grupos, en base a sus características de edad y desarrollo, y conocimientos previos, respondieron a todas las preguntas planteadas por la educadora. Sin embargo, se encontraron diferencias en la observación de este parámetro. A pesar de que todos los grupos respondieron a las cuestiones de las educadoras, destacaron tres grupos (MUJ04, MUJ07 y MUJ08) por su gran conocimiento sobre el tema y motivación hacia el mismo. No es llamativo que las docentes de dos de estos grupos (MUJ04 y MUJ08) destacasen en sus intervenciones durante las visitas.

Al finalizar la visita, la educadora que llevó a cabo la visita comentó: “era un poco frustrante. Parecía que no los podía sorprender. Es que lo sabían todo.”. De igual forma, la docente responsable del grupo expresó en la entrevista posterior: “Aún no hemos comenzado con los contenidos más concretos, sólo hemos visto la visita online que solicitamos al museo y los niños están muy motivados, por eso sabían ya tantas cosas.”. (MUJ07)

Al igual que se ha podido referenciar a través de los ítems anteriores, se pudo observar que los alumnos mostraban motivación e interés hacia el museo y el discurso de la educadora. Pero se registró un interés más evidente en determinados grupos en los que, a través de las entrevistas posteriores a la visita a los docentes acompañantes, se puso de manifiesto un trabajo previo en el aula. Este interés fue reflejado en la realización de preguntas y el uso de términos complejos y concretos, la expresión de experiencias y actividades de aula relacionadas con el discurso de la educadora o alguna pieza de la exposición o el acercamiento a la educadora en los momentos de transición entre las salas para comentar temas o plantear preguntas.

En la primera vitrina de la primera sala, la educadora pregunta a los alumnos si conocen cómo nacían los dinosaurios, justo antes de presentarles el fósil de huevo expuesto en la misma. Una alumna contesta: “Los dinosaurios son ovíparos porque nacen de huevos. Nosotros tenemos un huevo en clase de dinosaurio y lo estamos cuidando.”. (MUJ08)

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

Cuando la educadora coloca al grupo ante el Oviraptor y presenta a este dinosaurio, les pregunta: “Si nos fijamos en la forma de su boca, ¿Cómo se alimentaría este dinosaurio?”. Uno de los alumnos responde: “Este dinosaurio era omnívoro. Porque comía plantas y carne.” La educadora impresionada felicita al alumno y amplía un poco más su respuesta con algunos matices. (MUJ07)

Después de tocar el fósil propuesto en la visita, dos alumnos se acercan a la educadora mientras esperan a que todos sus compañeros hagan lo mismo y le preguntan: “¿Por qué parece que hay un dinosaurio a medio desenterrar aquí?”. La educadora les responde haciendo referencia a las arenas movedizas. (MUJ08)

A pesar de esto, cabe mencionar que algunos docentes también comentaron al finalizar la visita la existencia de un trabajo previo con relación a la visita en los que no se registraron este tipo de intervenciones. Estos casos concretos, su falta de intervención en la visita a través del planteamiento de nuevas preguntas o experiencias podría relacionarse con el volumen del grupo (MUJ02) o la edad de los participantes en relación con la extensión de la propuesta y el uso de términos y conceptos complejos por parte de la educadora (MUJ03).

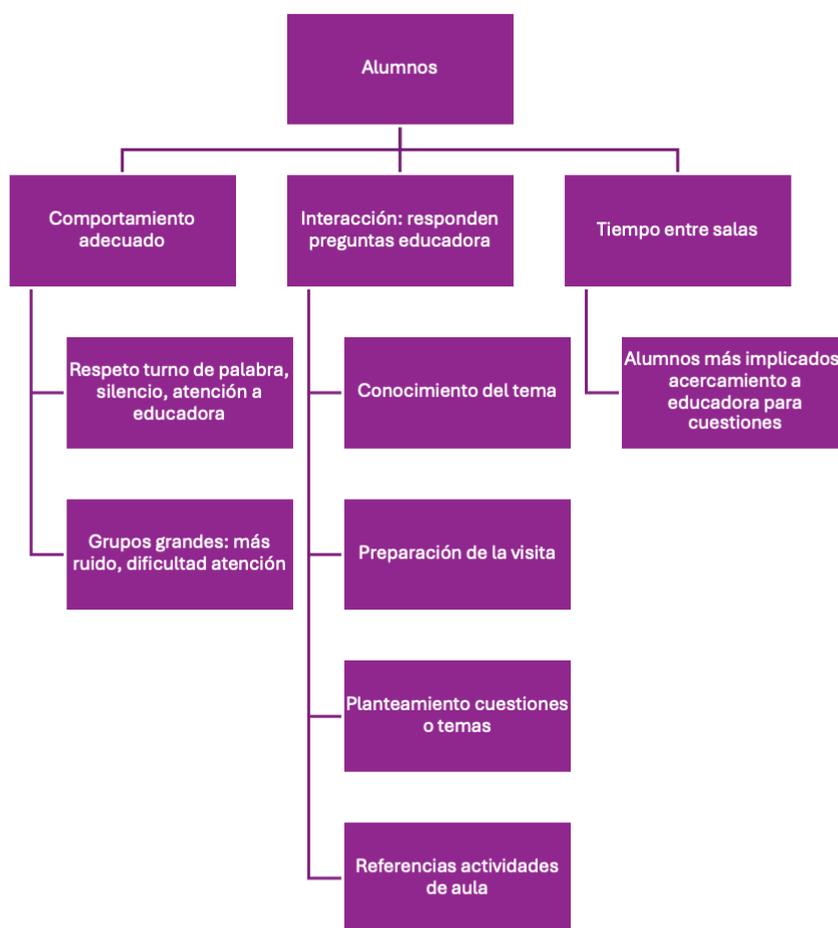


Figura 50. Participación alumnado a partir de la observación de las actividades en el MUJA. (Elaboración propia)

4.1.6. Museo y Centro de Investigación de Altamira

El Museo Altamira desarrolla su actividad educativa con los centros escolares a través de la subcontratación de empresas y educadoras, ya que no cuentan con trabajadores en plantilla que desarrollen esta tarea.

Las propuestas observadas durante el trabajo de campo fueron las siguientes:

- *Las visitas guiadas a la Neocueva y parte de la exposición (ALT01-ALT04)*: en la que la educadora guía al grupo a través de estos espacios con la intención de hacer mostrar al grupo las características principales del Paleolítico, la Cueva de Altamira y sus habitantes. Además, estas visitas podían ser complementadas por los docentes a través de actividades autónomas a desarrollar en la exposición del museo o las zonas exteriores del mismo.

- *Altamira sonora (ALT05-ALT08)*: esta propuesta consta de una visita a la Neocueva y una parte de la exposición, junto con un taller experimental. A través de la misma se pretende acercar al alumnado al paleolítico y la Cueva de Altamira por medio de los posibles sonidos experimentados en época de Altamira.

A lo largo del periodo en el que se llevaron a cabo las observaciones de las visitas en este museo, se pudieron observar dos realidades diferentes marcadas por las dos propuestas comentadas: durante los meses iniciales se pudo observar la visita guiada a la Neocueva y una parte de la exposición, que además podía ser completada con una actividad autónoma a desarrollar por el docente (ALT01-ALT04); frente a la propuesta educativa creada por una empresa subcontratada en colaboración con el museo y desarrollada por educadores dependientes de dicha empresa en la última fase del trabajo de campo (ALT05-ALT08).

A pesar de que estas fueron las propuestas observadas, las entrevistas con la persona responsable del departamento de educación del museo destacan que esta programación no se corresponde con la desarrollada habitualmente en el museo. Así, esta situación se relaciona directamente con una situación marcada no únicamente por las restricciones impuestas por la nueva normalidad tras la pandemia del COVID-19; sino que este museo y el resto de museo estatales que dependen del Ministerio de Cultura estaban atravesando una situación concreta con respecto al personal laboral. Por tanto, fue necesaria la contratación de una persona expresamente para la atención al público escolar hasta la aprobación de los

programas, decisiones y presupuestos por parte del Ministerio de Cultura y Deporte. Esta situación no sólo generó cambios en el planteamiento y desarrollo habitual de las propuestas los primeros meses la observación, sino que la oferta educativa para los centros escolares no fue publicada al comienzo del curso escolar o en fechas próximas, -publicándose en el segundo trimestre del curso académico-.

Lo descrito anteriormente puede suponer para los docentes un problema en relación a la organización de la visita en cuanto a su inclusión en a la programación anual de aula y la integración dentro de una propuesta educativa o proyecto para su adecuado aprovechamiento didáctico. La publicación de la oferta educativa para escolares meses después del inicio de curso académico implica mayor dificultad para la organización y coordinación de las salidas didácticas y los contenidos de aula. Asimismo, las diferencias observadas entre ambas propuestas en relación a la organización de las mismas muestran una mayor estabilidad de la segunda propuesta frente a la primera. A pesar de que ninguna de las educadoras que desarrollaba la propuesta contaba con un puesto dentro de la plantilla fija del museo. La educadora que llevó a cabo la segunda propuesta sí estaba contratada por un tiempo establecido previamente; mientras que la educadora que desarrolló las visitas ALT01-ALT04, era contratada puntualmente para llevar a cabo esta tarea.

Las diferencias entre las propuestas observadas están presentes en el análisis, ya que muchos de los factores que se han tenido en cuenta muestran contrastes reseñables. Tanto las propuestas como las educadoras son distintas y llevan a cabo un estilo diferente en el desarrollo de las mismas. De esta forma, se describen y analizan las diferentes situaciones observadas en cada una de las categorías establecidas con la intención de mostrar la realidad percibida durante el trabajo de campo y destacar aquellas acciones o cuestiones que puedan ser potenciadas para la promoción de la calidad educativa. Asimismo, este apartado no se ha realizado llevando a cabo una subdivisión entre las dos propuestas observadas, puesto que, a pesar de que existen diferencias significativas, también hay elementos comunes entre ambas.

Comunicación e interacción

El recurso principal de ambas educadoras para promover la interacción con el alumnado es el uso de preguntas y respuestas para introducir o plantear los contenidos. Sin

embargo, las preguntas planteadas y el uso que se hace de las mismas son diferentes en función de la propuesta y de la educadora.

Por un lado, en la visita *Altamira Sonora* se observó como la educadora hacía uso de las cuestiones planteadas al alumnado no sólo para guiar la visita, sino también para guiar el conocimiento generado en la misma. A través de estas, la educadora promueve una interacción con los alumnos centrada en la construcción bidireccional del conocimiento a partir de la creación de hipótesis y los debates. Esto es posible gracias a la capacidad de ésta para hacer partícipes a los grupos de la visita, dejando de ser espectadores, para ser agentes principales en la creación de su propio conocimiento.

“La educadora en la exposición permanente sitúa a los alumnos ante una vitrina en la que se expone un elemento similar a una flauta hecho a partir del hueso de un animal. Ahí, invita a los alumnos a deducir: ¿Qué creéis vosotros qué es esto?, ¿Para qué se usaría?” (MA05)

“En la sala de Policromos la educadora destaca las manos en negativo que se pueden encontrar en el techo de la Neocueva y pregunta: ¿Cómo creéis que hicieron esto? Los alumnos aportan rápidamente la respuesta, por lo que ésta les invita a buscar una mano en color negro y cuando los alumnos la identifican, les pregunta nuevamente si saben cómo está hecho. En este caso, los alumnos debaten sobre las posibles formas para su realización.” (MA06)

La educadora aprovecha las preguntas o dudas planteadas por los propios alumnos para promover el debate entre el grupo, invitando a que sean ellos quienes contesten o aporten su opinión ante las cuestiones de sus compañeros.

“En la sala de Policromos, tras observar los primeros bisontes, uno de los alumnos pregunta si los bisontes estaban muertos. La educadora abre la pregunta a todo el grupo, invitándolos a reflexionar sobre esto. Ante la pregunta, surgen hipótesis que afirman o refutan la cuestión planteada por el compañero. Finalmente, la educadora explica que la forma de las pinturas parece representar a los bisontes tumbados, pero no es posible saber si estaban muertos o no.” (MA07)

“La educadora sitúa al alumnado ante un elemento expuesto en una vitrina muy similar a una flauta y tras debatir con el grupo sobre sus usos, una alumna pregunta: ¿De qué está hecho? La educadora, en vez de responder directamente, invita a los alumnos a reflexionar sobre ello: ¿Vosotros de qué creéis que está hecho este objeto? Los alumnos

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

debaten sobre los posibles materiales y finalmente llegan a la conclusión de que el material del que está construido el objeto es el hueso de algún animal. Tras el debate la educadora aprovecha para destacar la importancia al conocimiento que tenían los hombres y mujeres del Paleolítico sobre los animales.” (MA05)

Por otro lado, en *la visita a la Neocueva y la exposición* la educadora también promueve la interacción con el alumnado a través de las preguntas. Pero, en este caso, la mayor parte de las preguntas registradas promueven la respuesta del alumnado a través de la dicotomía si/no. Por tanto, aunque la metodología para la promoción de la interacción tiene la misma raíz: el planteamiento de preguntas al grupo; la función de éstas es diferente. De esta forma, durante estas actividades no se observaron debates o interacciones bidireccionales entre el alumnado y la educadora.

“La educadora sitúa al alumnado ante una parte de la exposición centrada en la artesanía de la piel y pregunta: ¿No creéis que vestían con pieles porque hacía frío? Los alumnos responden afirmativamente y la educadora continúa con el discurso.” (MA02)

A pesar de esto, aunque la mayor parte de las preguntas registradas en estos casos cuentan con las características mencionadas, la educadora también planteó cuestiones con la intención de promover una respuesta más reflexiva en el alumnado, aunque en una frecuencia mucho menor.

Del mismo modo, la educadora también plantea en varias ocasiones a lo largo de la visita guiada al alumnado si están disfrutando de la visita. En este caso, esta actuación podría estar relacionada con un apoyo usado por la educadora en su discurso o como un recurso para centrar nuevamente la atención del alumnado.

El lenguaje usado por las educadoras es generalmente claro y sencillo, evitando conceptos técnicos que puedan dificultar la comprensión del discurso por parte del alumnado. Asimismo, si estos conceptos son usados porque se hace necesario dentro del discurso, éstos son explicados a partir de conceptos cercanos y comprensibles para el alumnado.

En la zona del taller del artista la educadora va haciendo referencia a los diferentes colores usados en Altamira y pregunta a los alumnos qué materiales eran usados para éstos. Al preguntar sobre el rojo, la respuesta del alumnado es: la sangre. Así, esta desmiente el mito

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

de la sangre y explica: “lo que usaban era óxido de hierro. Pero realmente, ¿de dónde sacaban eso que llamamos óxido de hierro? Pues lo que hacían era moler algunas piedras y rocas que lo contienen y lo mezclaban con agua haciendo una especie de pasta que es lo que veis en el vídeo que parece sangre”. (MA05)

El lenguaje usado por las educadoras también difiere en algunas ocasiones. Mientras que en todas las actividades Altamira sonora (ALT05-ALT08) se registró un lenguaje cercano a la edad de los participantes y comprensible, tal y como se explica en el párrafo anterior; durante las visitas guiadas a la Neocueva y la exposición (ALT01-ALT04), se registró el uso puntual de términos técnicos muy complejos que en algunos casos no se explicaron y en otros la explicación facilitada era también demasiado técnica para hacer comprensible el término inicial al alumnado.

La educadora sitúa a los alumnos ante la escenificación de una excavación arqueológica situada en la Neocueva y hace referencias a los elementos que se pueden observar usando expresiones como: “Estos estratos que podemos ver aquí pertenecen al periodo Magdaleniense”. (MA01)

Uno de los alumnos pregunta ante las diferentes figuras observadas en la sala de Policromos si todas ellas fueron pintadas por la misma persona. La educadora le responde haciendo referencia a la cronología de las mismas y la técnica del carbono-14 para su datación. (MA04)

Los casos aquí mostrados son un ejemplo de la falta de necesidad de incluir este tipo de conceptos dentro del discurso, puesto que su uso y la explicación del mismo, si es que se aporta, no añade información al mismo. Es decir, la supresión de dicho concepto no resta información al mensaje que se quiere transmitir; y en contraposición, puede promover que el grupo no lo comprenda y, en consecuencia, se desconecte de la propuesta o visita.

Muy relacionado con el lenguaje se encuentra la adaptación del discurso al grupo, su edad y características. En este caso también se observaron diferencias entre las diferentes propuestas. Durante la actividad Altamira sonora se observó como la educadora adaptaba y flexibilizaba su discurso en función del grupo, respuestas a que los alumnos aportaban a las cuestiones planteadas por ésta y las dudas realizadas por algunos alumnos. Incorporar las respuestas, dudas o intervenciones del alumnado en el discurso permite generar un discurso

mucho más cercano al grupo, sus necesidades e inquietudes. Logrando, por tanto, generar un mayor interés por el patrimonio y el museo.

Tras explorar la sala de Policromos de forma autónoma y comentar qué animales habían observado, uno de los alumnos comenta que al comienzo de la sala había visto un jabalí. La educadora desplaza al grupo hacía la figura que el alumno señala y trata con el grupo las características y pistas que permiten identificar a los bisontes de Altamira a partir de la representación que el alumno había señalado; a pesar de que generalmente estos mismos conceptos los desarrolla a partir de otra de las figuras de la sala. (MA06)

Tras tocar por primera vez la bramadera y comentar sus características y posibles usos, uno de los alumnos pregunta a la educadora si la bramadera de menor tamaño tendrá un sonido igual a la que acaba de tocar (de mayor tamaño). La educadora invita a los alumnos a debatir sobre esta teoría y finalmente les indica que al finalizar el taller lo comprobarán (algo que no se había realizado en ninguno de los talleres anteriores). Antes de finalizar el taller, la educadora pide al docente que se sitúe al final del taller y toque la bramadera de mayor tamaño y seguidamente, ella toca la más pequeña, comprobando que sus sonidos son diferentes. (MA08)

Así, se pone de manifiesto la importancia del tipo de comunicación que la educadora fomenta durante la visita y/o actividad. Promover una comunicación bidireccional centrada en la interacción educadora-alumno-patrimonio es fundamental para la co-construcción del discurso y su adaptación. Por tanto, si la interacción promueve la respuesta dicotómica por parte del alumnado, la flexibilización y adaptación del discurso se convierte en una tarea más compleja.

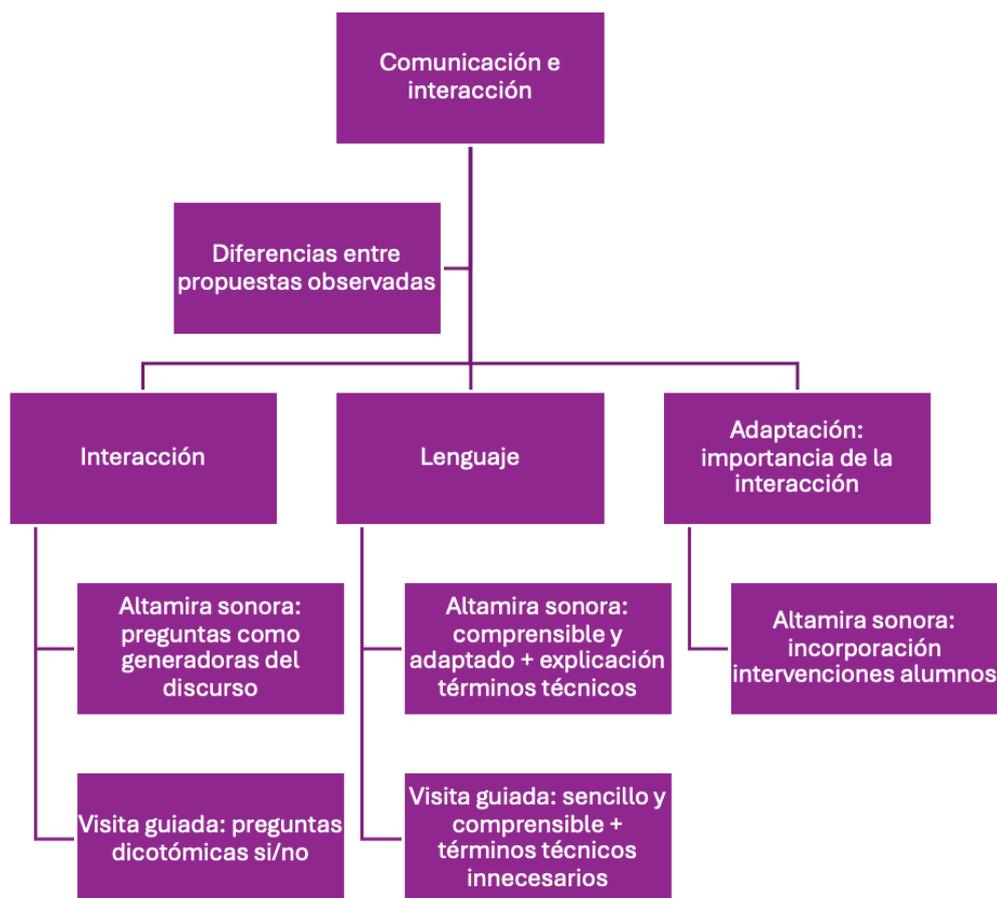


Figura 51. Comunicación e interacción a partir de la observación de las actividades en el Museo Altamira. (Elaboración propia)

Metodología

En relación con la metodología, a pesar de que también existen puntos en los que las propuestas difieren, cuentan también con elementos comunes ya que la visita guiada a la Neocueva es compartida por ambas actividades y el trabajo y aprovechamiento de algunos de los elementos de la misma es muy similar.

La estructura y los objetivos de ambas propuestas, aunque cuentan con similitudes, se han observado diferencias significativas. El objetivo de las dos propuestas observadas es acercar al alumnado al Paleolítico y la Cueva de Altamira, atendiendo a las características del momento histórico y cómo estas determinaron algunos elementos y particularidades del patrimonio hallado en Altamira. A pesar de que el objetivo principal es el mismo en ambos casos, el elemento o hilo conductor que guía los contenidos y la propuesta son el calor del hogar, en el caso de la visita guiada, y el sonido en la propuesta de *Altamira sonora*.

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

La estructura de *la visita guiada* está determinada por los elementos y espacios incluidos en el recorrido de la Neocueva y una parte de la exposición permanente “Los tiempos de Altamira”. Sin embargo, el elemento, que junto al objetivo proporciona cohesión a esta actividad: el calor del hogar, no fue usado durante el desarrollo de las visitas para este propósito. Los diferentes elementos y espacios fueron tratados de forma independiente. A pesar de la existencia de las relaciones evidentes entre los contenidos tratados durante la visita, no se observó cómo la presencia del tema anteriormente mencionado promoviese una estructura definida.

Asimismo, otra de las cuestiones que puede indicar la carencia de una estructura definida y clara es la inclusión de contenidos, elementos y/o espacios de forma aleatoria.

Por ejemplo, durante la visita ALT01 la educadora no hizo mención a la excavación arqueológica que se encuentra en la Neocueva; mientras que en la siguiente (ALT02) sí incorporó ésta en su discurso. Inicialmente, esta diferencia se podría relacionar con una adaptación de la educadora, ya que en la primera visita el grupo de alumnos era de menor edad. Sin embargo, durante la visita a la exposición permanente en esta misma visita (ALT01), la educadora incluyó en su discurso una parada en la sala dedicada a la arqueología prehistórica, contenidos que no se volvieron a tratar durante las visitas siguientes.

Esta falta de estructura clara se podría relacionar con la falta de personal estable. Los efectos de esto pueden influir en la forma en la que se acerca el patrimonio que alberga el museo al alumnado, pero también el propio significado de éste. Por tanto, la estabilidad de las educadoras, junto a su participación e inclusión en los significados y contenidos en torno al patrimonio que éste pretende transmitir al alumnado.

Por su parte, la forma en la que está estructurada la propuesta de *Altamira sonora* permite el establecimiento de los objetivos en base a un tema que aporta un eje sobre el que se vertebra toda la actividad en el museo, en este caso el sonido. Asimismo, la coherencia entre los contenidos tratados durante la visita y su aplicación o repaso durante el taller promueven dicha estructura clara.

La estructura de ambas propuestas determina en gran medida muchos de los elementos observados que hacen referencia a la metodología. En el caso de la adaptación de la propuesta, nuevamente se registran diferencias.

Por un lado, la visita guiada es una propuesta única para todas las edades, donde es el discurso de la educadora el que se va adaptando en función de la edad y/o las necesidades de los

participantes. Sin embargo, tal y como se expone en el ejemplo anterior en relación a las visitas ALT01 y ALT02, los cambios realizados en el discurso o recorrido de la visita no pudieron ser relacionados con alguna razón relativa a la adaptación en base a la edad, intereses o características de los participantes. Sin embargo, las actividades autónomas que los docentes podían seleccionar sí están clasificadas por edad de los participantes.

Por su parte, la propuesta de *Altamira sonora* es una actividad creada específicamente para el segundo ciclo de Educación Primaria. Por tanto, todos los elementos que la componen han sido diseñados específicamente para ese marco de edad teniendo presentes los posibles conocimientos previos y contenidos a desarrollar durante la visita.

A partir de esta reflexión no se pretende generalizar la idea de que una propuesta estará mejor adaptada a la edad de los participantes si es ofertada únicamente para una franja de edad, puesto que la adaptación del discurso por parte de la educadora y/o la adaptación colaborativa museo-escuela -siendo la combinación de ambas la opción más deseable-, puede tener muy buenos resultados. Por tanto, serán las características y oportunidades del museo, junto a las necesidades de los grupos escolares lo que determine la oferta educativa de la institución museística.

Dejando a un lado la adaptación de la propuesta en su concepción, durante el desarrollo de la misma se pudo observar cómo la educadora adaptaba además el discurso a las necesidades y preferencias del grupo, incorporando en el mismo algunas de las dudas o comentarios realizados por los alumnos o profundizado en aquellos temas que ésta percibía que llamaban la atención del alumnado.

En la sala de Policromos una de las niñas señala y pregunta a la educadora por “la pintura del caballo con riendas”. La educadora, ante esta referencia, muestra a los alumnos que se trata de dos pinturas diferentes: el cuerpo de un caballo y la cabeza de un bisonte. Ante esta explicación, la niña que hizo la referencia afirmó dando la razón a la educadora: “Claro, pintaron una cosa encima de la otra”. (MA06)

Todas estas modificaciones del discurso promueven también la adaptación del mismo a las necesidades y preferencias del alumnado, haciéndolo por tanto más accesible e interesante y promoviendo un acercamiento al patrimonio a partir de temas cercanos a la experiencia del alumno.

El componente lúdico se percibió como un elemento clave, principalmente, en el taller de la propuesta *Altamira sonora*. Durante este taller el alumnado se convierte en sujetos activos de su propio conocimiento a través de la manipulación y experimentación con los materiales sonoros que se proponen en el mismo. Asimismo, la creatividad que el taller les permite desarrollar a partir de la composición sonora que se les invita a crear de forma grupal. Además de la presencia de elementos que promueven manipulación, experimentación y creatividad, el componente lúdico también se pudo registrar a través de las reacciones del alumnado ante la actividad. El disfrute de estos y sus ganas por participar de la actividad realizando todas las propuestas de la educadora y realizando aportaciones a través de cuestiones, reflexiones y experiencias, ponen en relieve el componente lúdico de esta actividad.

La educadora pide que los alumnos cierren los ojos y escuchen atentamente. Comienza a tocar la bramadera y los alumnos, con los ojos cerrados, no saben identificar de qué sonido se trata. Finalmente, la educadora les pide que abran los ojos y al hacerlo y ver como hace sonar el objeto, los alumnos se quedan impresionados y hacen comentarios: “Es que suena muy fuerte”, “Parece magia”. (MA07)

Por su parte, el componente lúdico también está presente en el desarrollo de las dos propuestas durante las visitas guiadas observadas. En ambos casos, este componente metodológico que fomenta el disfrute de los participantes se percibió de forma muy marcada en la sala de Policromos. En este espacio la búsqueda y descubrimiento está muy presente, tanto por el ambiente creado a partir de la museografía y la exposición de la sala, como por el planteamiento llevado a cabo por ambas educadoras. En ambos casos, aunque con estilos diferentes, estas invitan a los alumnos a observar las reproducciones de las pinturas paleolíticas y buscar diferentes animales entre las mismas.

Tras haber observado diferentes bisontes y comentado las diferencias entre ellos, la educadora comenta: “Ahora os voy a pedir que busquéis unos caballos que se pintaron hace 22.000 años, por lo que nos fueron pintados por las mismas personas que realizaron los bisontes.” Después de que los alumnos localicen las pinturas, la educadora comenta: “Ahora vamos a jugar a las diferencias. ¿Qué diferencias vemos entre este caballo y los bisontes?”. (MA04)

Durante el tiempo que el grupo permanece en la sala de Policromos se registran un gran número de intervenciones por parte del alumnado, preguntando cuál es el significado de

las pinturas o qué representan, así como, desarrollando sus propias hipótesis sobre éstas: “¿Y si lo que pintaban aquí era lo que querían cazar?”; “¿Y si pintaron bisontes porque no veían muchos y así todos los que vivían en la cueva podían saber cómo eran?”. (MA06)

Después de haber explorado la sala de Policromos y comentado los diferentes elementos señalados por los alumnos y educadora, los niños y niñas siguen señalando nuevas pinturas que reconocen cada vez que miran nuevamente el techo de la sala y realizan nuevas preguntas a la educadora. Tras responder a sus cuestiones en varias ocasiones, expone: “El techo de Altamira cuenta con tantas pinturas que cada vez que lo miremos, veremos figuras nuevas. Así que yo os invito a volver otro día con vuestras familias y seguir explorando aquí”. El interés mostrado por el grupo en esta sala y sus ganas por ampliar sus conocimientos, demuestran, además de la inquietud de éstos, el disfrute hacia el planteamiento y la visita. (MA07)

Muy relacionado con los ejemplos expuestos sobre la sala de Policromos se puede destacar la promoción de la interacción alumnos-educadora-patrimonio. Este tipo de propuestas de búsqueda y descubrimiento promueven la interacción a partir de la observación y la creación de hipótesis sobre lo observado y, por tanto, también del debate y el diálogo.

La educadora invita a los alumnos a reflexionar sobre la iluminación en el interior de la cueva para poder pintar, con la intención de introducir las lámparas de tuétano. Así, les plantea: “Nosotros ahora estamos aquí iluminados por luces artificiales, pero en esa época no había luz eléctrica, ¿cómo creéis vosotros que hicieron para pintar el interior de la cueva?”. Los alumnos hacen referencia al hogar que acababan de observar o el uso de antorchas. Ante esto, la educadora vuelve a hacerles reflexionar sobre los inconvenientes de este tipo de iluminación. (MA06)

Sin embargo, uno de los problemas detectados que pueden afectar a esta interacción es el gran volumen de las visitas. A pesar de que las entradas a la Neocueva se llevan a cabo de forma escalonada para evitar las grandes aglomeraciones y permitir a todos los públicos un tiempo de observación de los espacios suficiente, se observó que en ocasiones la educadora se vio obligada a avanzar con la visita a pesar de que se estaba generando un debate o diálogo interesante, principalmente en la sala de Policromos. Asimismo, también

fue necesario que, en algunas ocasiones, los vigilantes de sala pidiesen silencio al grupo durante la propuesta de búsqueda y descubrimiento en la sala de Policromos.

Después de haber explorado la sala de Policromos y comentado los diferentes elementos señalados por los alumnos y educadora, los niños y niñas siguen señalando nuevas pinturas que reconocen cada vez que miran nuevamente el techo de la sala y realizan nuevas preguntas a la educadora. Tras responder a sus cuestiones en varias ocasiones, expone: “El techo de Altamira cuenta con tantas pinturas que cada vez que lo miremos, veremos figuras nuevas. Así que yo os invito a volver otro día con vuestras familias y seguir explorando aquí”. La respuesta de la educadora se relaciona con la necesidad de continuar con la visita, no únicamente porque después debe atender a otro grupo, sino porque una de las vigilantes de sala pidió silencio ya que el grupo había permanecido más tiempo del previsto en la misma, coincidiendo en la sala con otra visita. (MA07)

Esta problemática fue observada también en otro museo de la muestra (MUJA), pudiendo relacionarse con las dimensiones del museo y su importante afluencia de públicos.

Por su parte, durante el taller que acompaña a la propuesta *Altamira sonora* se pudo registrar la promoción de la interacción del alumnado con objetos y materiales a partir de la creación de una composición sonora. Igualmente, esta propuesta no sólo fomenta la interacción de los participantes con los objetos y materiales disponibles en el taller, sino que dicha interacción también se lleva a cabo con los contenidos a través de su puesta en práctica y experimentación. La propuesta creativa permite reflexionar sobre el posible papel del sonido durante la prehistoria y los materiales que pudieron ser utilizados para ese fin. Por tanto, además de experimentar de forma creativa con los materiales y objetos propuestos, la actividad permite aplicar los contenidos tratados previamente sobre la prehistoria y la vida en la Cueva de Altamira durante la visita y reflexionar acerca de los mismos para generar hipótesis a cerca de un tema.

Uno de los alumnos, tras concluir en a partir de un debate que el uso de bramadera podría ser el de comunicarse entre personas que estuviesen lejos, se plantea: “¿Y cómo sabían lo que querían decirse?”. Los compañeros comienzan a crear sus propias hipótesis a partir de la pregunta, hasta llegar a la conclusión de que podrían ser mensajes pactados previamente. (MA06)

La educadora, después de presentar la bramadera y debatir en grupo sus posibles usos, presenta al alumnado una serie de elementos naturales, como conchas, piedras, palos,

semillas... con los que también va produciendo sonidos. Tras ello, invita al alumnado a reflexionar sobre estos sonidos: “Antes dijimos que la bramadera podría ser usada para comunicarse entre lugares alejados, pero con estos elementos no podemos hacer sonidos tan fuertes, ¿creéis que estos elementos podrían ser usados para hacer sonidos como los que acabo de hacer?” Algunos alumnos responden negativamente, pero otros afirman que sí, aludiendo a melodías o canciones. (MA08)

La concesión de un tiempo entre salas para la exploración de los espacios y temas que puedan ser del interés del alumnado se lleva a cabo en este museo de diferentes formas en función del espacio. Por un lado, como se comentaba anteriormente, a lo largo de la Neocueva únicamente se concede un tiempo de exploración autónoma en la sala de Policromos. Esto podría relacionarse en primer lugar con la cuestión comentada anteriormente en relación al volumen de visitantes del museo y, en segundo lugar, con la disposición de los espacios en la Neocueva. Todas las visitas, tanto para el público escolar como individual, comienzan con la reproducción de un vídeo que introduce al visitante a la historia de la cueva de Altamira. Esta reproducción multimedia es automática y ayuda a la gestión de los tiempos de entrada en la Neocueva. Esta temporalización es necesaria puesto que la dirección de la visita es lineal conduciendo al visitante a la zona de la exposición permanente y por tanto, controla la afluencia de públicos para que no se produzcan aglomeraciones y los visitantes cuenten con el tiempo suficiente para explorar cada espacio con comodidad.

Sin embargo, tal y como se ha expuesto anteriormente, se observó como algunos grupos se demoraban, generalmente, en la sala de Policromos y esto generaba el solapamiento en la misma sala con el grupo que estaba detrás. Por tanto, podría ser interesante que durante las visitas de escolares se conceda un mayor tiempo de espera para la entrada del siguiente grupo. De esta forma, se conseguiría fomentar la exploración autónoma que se comenta y la interacción alumno-patrimonio-educadora que antes se comentaba. Y al mismo tiempo, se podría evitar el solapamiento de dos grupos en el mismo espacio.

Asimismo, al finalizar cualquiera de las dos propuestas se ofrecía al profesorado la opción de visitar de forma autónoma tanto la zona exterior del museo, como la exposición permanente; pudiendo por tanto repasar o profundizar de una forma más autónoma los

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

conceptos tratados durante la visita o profundizar en otros. Cabe mencionar también que aunque no en todos los momentos o salas se permitiese esta exploración autónoma, ambas educadoras destacaron, en múltiples ocasiones, la oportunidad de plantear dudas, temas, etc. A su vez, el planteamiento de la visita en base a preguntas y respuestas promueve el acercamiento y la confianza alumno-educadora para poder realizar las preguntas con mayor seguridad.

Por último, muchas de las diferencias comentadas con anterioridad también influyen en el tipo de aprendizaje que se desprende de ambas propuestas. La estructuración clara y la coherencia entre los contenidos y objetivos de la visita influyen positivamente en la promoción de un aprendizaje cercano al significativo para el alumnado. De igual forma, muchos de los elementos comentados en este análisis, presentes principalmente, en la propuesta *Altamira sonora*, como son la interacción alumno-patrimonio-educadora a través del diálogo, la reflexión y deducción y el desarrollo de propuestas que aluden a la cooperación, creatividad y manipulación de objetos y materiales, fomentan de igual forma un aprendizaje significativo de los grupos que las llevan a cabo.

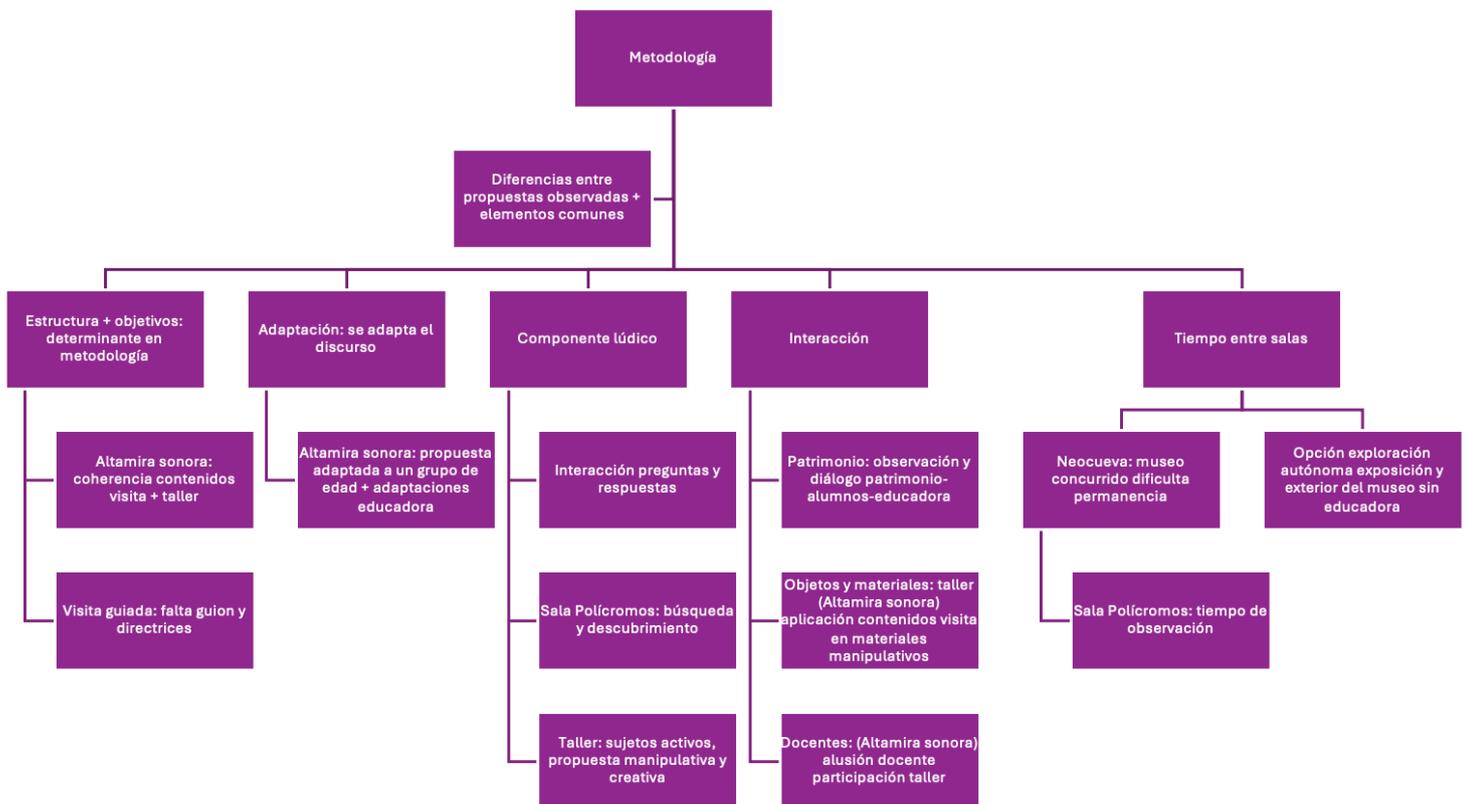


Figura 52. Metodología a partir de la observación de las actividades en el Museo Altamira. (Elaboración propia)

Aprovechamiento de los recursos

Ambas propuestas hacen uso de la museografía y los recursos del museo para desarrollar el discurso. La interacción con éstos difiere en función del tipo de recurso, pero el diálogo entre la educadora y el grupo es fundamental en ambos casos. De igual forma, otros métodos de interacción anteriormente comentados como la observación, la creación de hipótesis y la búsqueda de elementos en la exposición, y la manipulación y la creatividad en el taller *Altamira sonora* también suponen una forma de interactuar con los recursos y la museografía.

Así, las múltiples formas de interactuar con éstos se relacionan directamente con la variedad de recursos y elementos museográficos con los que cuenta este museo, pero también con la promoción del tipo de interacción que llevan a cabo las educadoras. En la adaptación de los recursos, la educadora y la manera en la que fomenta la interacción con los mismos tienen un papel fundamental. Haciendo así, que la adaptación de los recursos genere un cambio en el acceso a los mismos, y por tanto en el acceso a los significados que se desprenden de éstos.

La educadora pregunta al alumnado qué están escuchando en el momento en el que el audiovisual muestra el paso del tiempo mientras la cueva estuvo bloqueada por el derrumbamiento de su entrada. Los alumnos responden: “Silencio”, “Gotitas”, “Nada”. La educadora les explica que no se escucha nada porque el derrumbamiento de su entrada impidió que nadie, ni nada pudiera habitarla. Igualmente, cuando se reproducen las imágenes de aglomeraciones de visitantes en la cueva, pregunta nuevamente por los sonidos. Los alumnos responden haciendo referencia a la degradación de la misma. (MA08)

La educadora entra en la sala del audiovisual acompañando al grupo y pide a los alumnos que tomen asiento en los bancos dispuestos para ello y presten atención al vídeo. Al terminar el mismo y encenderse las luces, conduce al grupo a la entrada a la Neocueva. (MA01)

Estos dos ejemplos ilustran la forma en la que cada una de las educadoras adapta y promueve la interacción con un mismo recurso. Por un lado, las preguntas planteadas durante la reproducción del audiovisual por la educadora guían la atención del grupo y promueven su reflexión y creación de hipótesis, así como, enfocan la observación del mismo hacia los aspectos que ella considera importantes y los relaciona con el tema que será el nexo de toda

la propuesta: los sonidos. Al mismo tiempo, este diálogo que se genera entre la educadora, el grupo y el contenido multimedia supone una fuente de información para la educadora en relación al conocimiento previo del alumnado. Por otro lado, el silencio mencionado en el otro ejemplo durante la reproducción del mismo recurso permite un acercamiento autónomo, en el que los alumnos son quienes van generando sus propios significados a partir de aquello que están observando. Sin embargo, esto también puede dar lugar a la dispersión del grupo o una parte de él. Cabe mencionar que los grupos observados pertenecen a la etapa educativa de Educación Infantil y primeros cursos de Educación Primaria, así como, este audiovisual se sitúa al comienzo de la visita. Teniendo esto presente podría ocurrir que el alumnado no cuente con los suficientes conocimientos previos como para poder comprender el mensaje que se desprende de dicho recurso y sacar sus propias conclusiones.

Por tanto, a través de estos dos ejemplos es posible observar como la inclusión de un mismo recurso en la visita con una adaptación e interacción con éste diferente determina un distinto aprovechamiento y acceso al mismo y sus significados. Así, es determinante la adaptación de los recursos y elementos museográficos incluidos en la propuesta, no sólo a la edad de los participantes, sino también a su conocimiento previo sobre el tema.

La selección de los recursos, elementos museográficos y piezas de la exposición se realiza en base a la significatividad de estos dentro de la misma, pero existen diferencias entre las propuestas. Por un lado, la selección presente en Altamira sonora es coherente con todo el discurso, logrando que este se vuelva más claro. Además, la selección de elementos y piezas se relaciona directamente, a través del discurso de la educadora, con el tema del sonido, anexionando toda la propuesta en un conjunto final sólido y significativo.

La educadora señala uno de los grabados de la sala de Policromos y comenta al alumnado: “A través de este grabado se está representado el sonido.” Los alumnos miran extrañados y la educadora comienza a hacer preguntas sobre qué ven en él. Tras llegar a conclusión de que se trata de un ciervo, la educadora explica que se trata de una representación de la berrea, un sonido emitido por los ciervos cuando llega la época de apareamiento. (MA08)

La educadora llama la atención del alumnado señalando la posibilidad de realizar sonidos no sólo a través de objetos creados por el humano, como la bramadera o la flauta, sino que usando elementos de la naturaleza también se pueden crear sonidos. Presenta a los

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

alumnos al litófono, donde el sonido se obtiene golpeando las estalactitas. Los alumnos destacan su parecido con los xilófonos. (MA06)

Por otro lado, la selección de elementos y piezas llevada a cabo en la propuesta de la visita guiada, aunque incluye elementos significativos en relación con el discurso que se transmite, también se hace referencia a otros cuya relación con el objetivo de la visita no es tan evidente.

Al llegar al final de la sala de Policromos, la educadora hace referencia a los grabados situados tras esta galería y explica: “Si nos fijamos, las personas que habitaron la cueva de Altamira iluminaron la entrada y pintaron su interior. Donde más acumulación de pinturas encontramos es en la zona que acabamos de ver, pero la cueva mide en total 270 metros y pintaron a lo largo de toda la cavidad.” (MA02)

De esta forma, tanto la selección de elementos tratados en la propuesta, como la adaptación de los mismos, promueven que el discurso y las explicaciones sean más accesibles para los grupos. La coherencia y solidez, junto a la adaptación de los recursos a través del discurso a la edad y conocimientos previos de los participantes, logra que la inclusión de dichos recursos y elementos en la visita suponga una referencia entorno a la que desarrollar sus propias reflexiones, haciendo por tanto más claras las explicaciones. Por su parte, la desconexión entre los elementos y recursos usados para apoyar el discurso puede dar lugar a una mayor complejidad en el mismo.

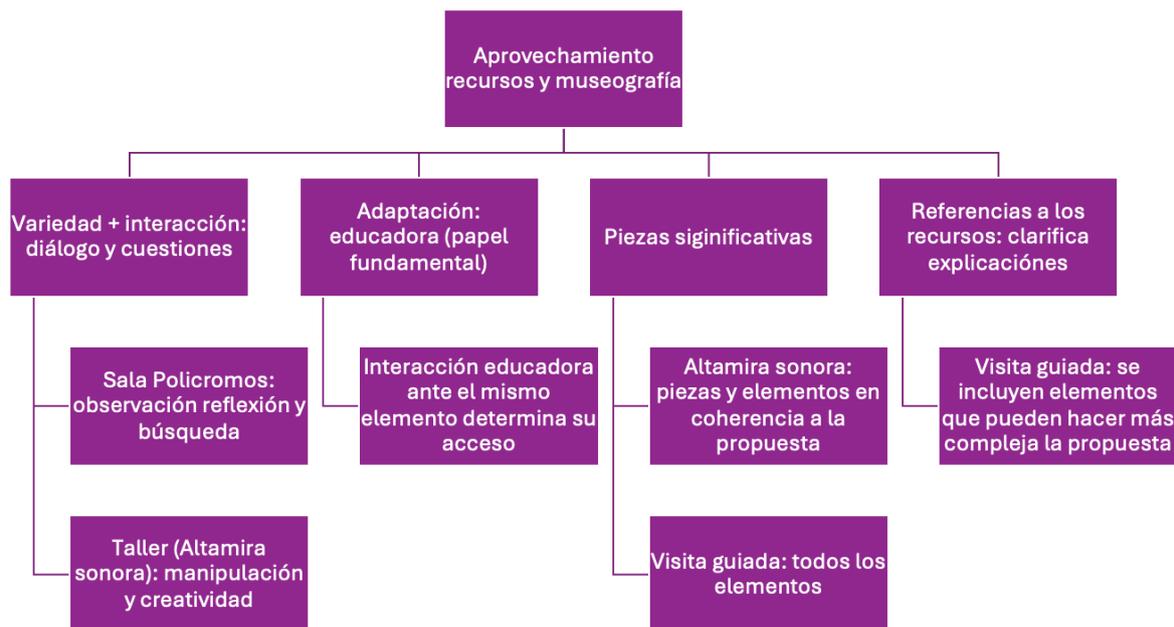


Figura 53. Aprovechamiento de los recursos y la museografía a partir de la observación de las actividades en el Museo Altamira. (Elaboración propia)

Contenidos

Los contenidos incluidos en ambas propuestas tienen muchos elementos comunes, aunque el tratamiento que se hace de los mismos difiere en algunos aspectos. La adaptación de éstos, al igual que ocurría con los recursos y elementos museográficos, tiene una relación directa con la estructura de la propuesta. Por un lado, *Altamira sonora* por ser una propuesta creada para un grupo de edad concreto presenta unos contenidos más estructurados y una selección de los mismos adaptados a la edad de los participantes. Al mismo tiempo, el papel de la educadora también se hace fundamental pudiendo adaptar su discurso y explicaciones en función de la percepción que ésta obtenga a lo largo de la actividad de los conocimientos previos y las necesidades de cada uno de los grupos. Por otro lado, la visita guiada es una actividad genérica para los diferentes grupos de edad que pueda solicitarla. Así, la adaptación de todo el discurso y, por tanto, de los contenidos depende directamente de la educadora. En este caso, sería interesante que, aunque el itinerario sea el mismo para todos los grupos de edad, se diseñen diferentes discursos en los que se adapten los contenidos, elementos y piezas de la exposición a tratar durante la visita. De esta forma, se podría lograr que la visita tuviese una mayor solidez y estructura, así como, contaría con las claves para adaptarse a las necesidades y conocimientos de cada uno de los grupos de edad.

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

Los contenidos expuestos en ambas propuestas, dada su lejanía temporal, pueden resultar complejos en cuanto a dotarlos de significatividad para el alumnado. Los contenidos sobre la prehistoria pueden resultar complejos para los estudiantes, sobre todo en las edades más tempranas, al ser difícil encontrar nexos que hagan de los mismos un tema significativo para los alumnos. En este caso, ambas educadoras recurrieron al uso de la relación o comparación entre el pasado y el presente, añadiendo además cierta carga emocional al discurso. Estos recursos, además de hacer este tipo de contenidos más interesantes y significativos para el alumnado, promueven su comprensión e integración, ya que facilitan la relación de estos contenidos con la realidad cotidiana de las niñas y niños.

La educadora señala la bramadera expuesta e indica el funcionamiento de la misma al alumnado, señalando que se trata de un instrumento usado hasta no hace demasiado tiempo en Cantabria. Así, invita a los niños y niñas a reflexionar sobre el uso del mismo. Éstos aportan diferentes respuestas y, finalmente la educadora señala: “¿Cómo podemos comunicarnos nosotros ahora con otras personas que no están en el mismo lugar que nosotros?”. Los alumnos responden que a través del teléfono móvil, siendo esta respuesta apoyada por la educadora comparando el poder comunicativo de la bramadera en el pasado con el del teléfono móvil en la actualidad. (MA05)

Ante uno de los paneles de la exposición permanente en el que se puede observar a un hombre y una mujer del Paleolítico, un alumno pregunta por el sentido del collar que porta una de estas personas. La educadora responde: “Se trata de una decoración, igual que nosotros ahora nos ponemos collares, pulseras, anillos... porque nos gustan, estas personas también decoraban sus ropas con joyas y piezas.” (MA01)

Además de la relación o comparación entre el pasado y el presente, las educadoras usan otros recursos para acercar al alumnado a los contenidos. En las observaciones de la propuesta *Altamira sonora* se registraron los recursos, anteriormente mencionados, de la reflexión, resolución de problemas y creación de hipótesis. La contextualización de los contenidos es fundamental para su comprensión, así la educadora fomenta la explicación de las características del momento histórico a través de su relación con elementos de la Neocueva y/o la exposición, sirviéndose así de estos como ejemplos; al mismo tiempo que invita a los alumnos a reflexionar y deducir estas características a través de preguntas y debates.

Tras visualizar y comentar el audiovisual situado en la zona del hogar, al comienzo de la Neocueva, la educadora destaca la piel con la que se está trabajando en el bastidor y pregunta a los alumnos sobre su procedencia con el fin de hacerles reflexionar sobre los usos que las personas que habitaron la cueva de Altamira le habrían dado a los animales que cazaban. Las niñas y niños enumeran y dialogan sobre estos usos: alimento, útiles de caza, abrigo... La educadora destaca este último uso para contextualizar el momento histórico: “Muy bien, se hacían ropa con las pieles. Entonces, ¿cómo sería el tiempo? ¿haría frío o calor?”. Los alumnos señalan el uso de las pieles para protegerse del frío y la educadora añade: “Entonces, además de las pieles, la cueva y el hogar también les servía de abrigo”. (EDU05)

De igual forma, la educadora también hizo uso de los recursos de creación de hipótesis y reflexión para que los grupos pudiesen deducir cuál o cuáles fueron las causas que dieron lugar a determinados acontecimientos o sucesos.

Después de que los alumnos pudiesen deducir las dificultades o problemas que las antorchas u hogueras podrían acarrear dentro de la cueva, la educadora plantea al grupo: “Si estamos diciendo que para pintar estos animales aquí necesitarían algo que les iluminase, pero no podían meter antorchas o hacer una hoguera porque podría ser peligroso, tuvieron que idear algo para poder ver aquí dentro. Entonces, crearon unas lámparas que llamamos lámparas de tuétano [...]”. (MA07)

Por tanto, las referencias a los elementos y piezas expuestos y su relación con los contenidos y explicaciones, junto a la invitación de la educadora a reflexionar a través del planteamiento de cuestiones y problemas, promueve la comprensión de los contenidos planteados dotándolos de significado.

Por su parte, durante la propuesta de la “*visita guiada*” se registraron referencias a conceptos cronológicos con el fin de contextualizar los contenidos de la visita. El uso de términos técnicos, junto al planteamiento cronológico de los contenidos pueden dificultar la comprensión del discurso.

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

La educadora invita a los alumnos a observar los diferentes estratos marcados en la reproducción del yacimiento arqueológico de la Neocueva, explicándoles que los arqueólogos van encontrando en las diferentes capas de tierra elementos que indican lo que podría ocurrir en la cueva. Así, les indica (señalando uno de los estratos de tierra) un periodo en el que la cueva fue habitada por un oso cavernario, como aquellos que fue habitada por grupos humanos: “Aquí podemos ver como hace 18.000 años la cueva fue habitada por un grupo de personas”. (MA04)

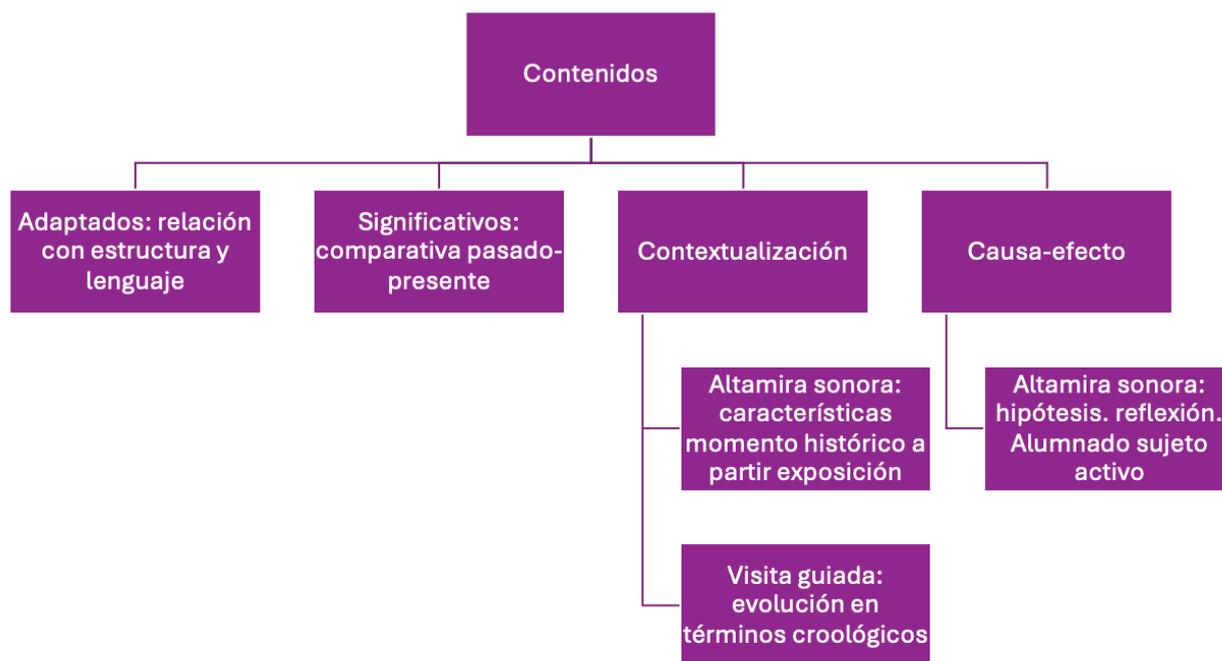


Figura 54. Contenidos a partir de la observación de las actividades en el Museo Altamira. (Elaboración propia)

Participación de la escuela: intervención docente

La observación de las propuestas muestra que la totalidad de los docentes estaban implicados en el acompañamiento y gestión del comportamiento de los grupos, mostrando además una actitud de escucha activa al discurso de la educadora. Es necesario insistir en la importancia de la actitud del docente hacia la actividad ya que a través de ésta se transmite a los alumnos información acerca de la importancia que el docente da a ese patrimonio y contenidos.

De igual forma, también se registraron numerosas intervenciones por parte de los docentes. En estas intervenciones destacan aquellas que van destinadas a subrayar alguno de los conceptos tratados por la educadora, aunque también se registraron algunas enfocadas a

relacionar algún elemento o concepto de la visita con el trabajo o los contenidos desarrollados en el aula.

El docente que acompaña al grupo, interviene en el discurso de la educadora incidiendo en la explicación de la misma con la intención de que los alumnos y alumnas recuerden la información que ésta está exponiendo: “Fijaos bien en esto, que mañana vamos a trabajar con el ocre”. (MA02)

El docente, a partir del uso de la educadora del término restos, pregunta a los alumnos: “A ver, ¿Y qué tipo de fuente son los restos?”. (MA06)

En este sentido, el alto número de intervenciones observadas en este museo se puede relacionar directamente con las respuestas obtenidas en la entrevista realizada a los docentes participantes al finalizar cada una de las visitas. En este caso, la mayor parte de estos enmarcaron la visita al Museo Altamira dentro de un proyecto de aula y/o vinculada a los contenidos curriculares relacionados con la Prehistoria.

Por último, aunque desde el museo se ofrece la oportunidad a los grupos de retomar la visita por la exposición permanente para profundizar o ampliar los conocimientos y temas tratados durante las propuestas, la mayor parte de los docentes aprovechan este tiempo como momento de recreo, generalmente en la zona exterior del museo. Sin embargo, es necesario destacar dos casos en los que los docentes responsables dirigieron a los alumnos a la exposición permanente para retomar algunos conceptos de la misma y relacionarlos con temas tratados o a tratar en el aula.

Al finalizar la visita, el docente continúa la exposición de forma autónoma invitando al alumnado a encontrar referencias en la exposición a otras cuevas con arte paleolítico que han visitado con anterioridad. (MA02)

Tras salir del taller, el docente indica al alumnado que se dirijan nuevamente a la exposición para analizar entre todos el aerógrafo expuesto y recoger ideas para poder reproducirlo en el aula. (MA06)

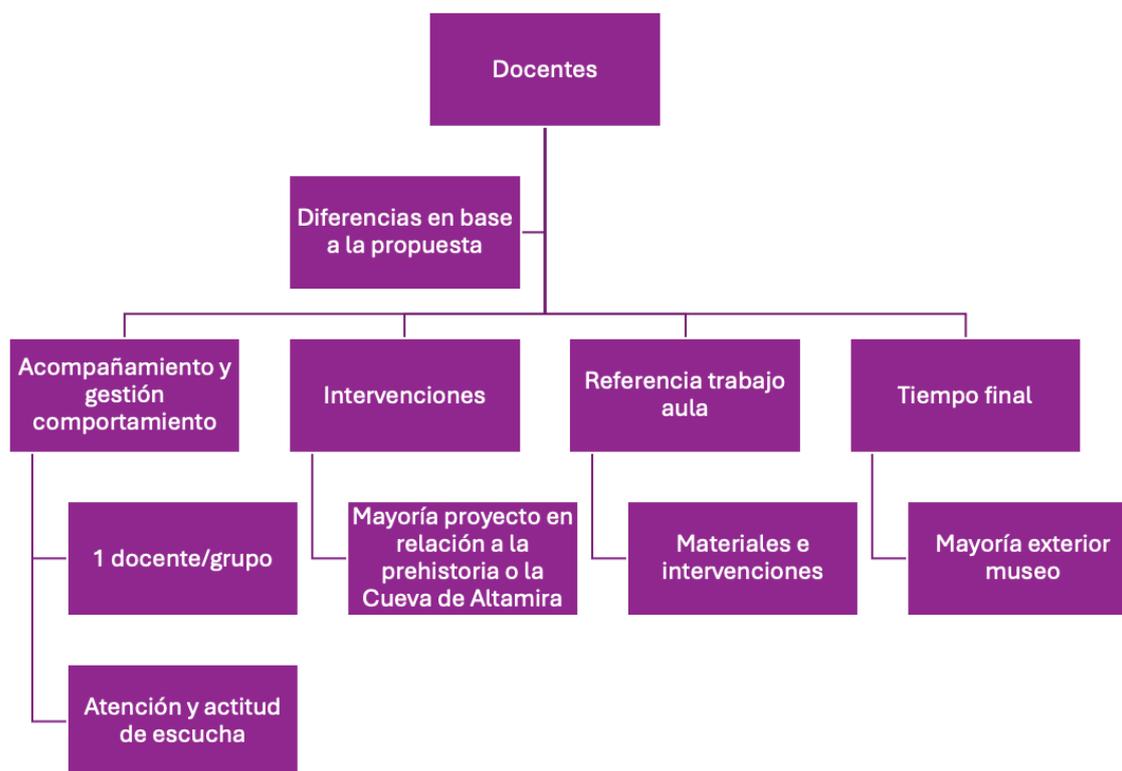


Figura 55. Intervención de los docentes a partir de la observación de las actividades en el Museo Altamira. (Elaboración propia)

Participación de la escuela: intervención del alumnado

El comportamiento de todos los grupos fue también muy positivo. No se registró que fuese necesaria la llamada de atención de las educadoras o docentes en ninguno de los casos, así como, el alumnado respetó en todos los casos los turnos de palabra y participó de la actividad respondiendo a las cuestiones planteadas por la educadora.

Al igual que los docentes, también se registraron intervenciones por parte del alumnado. Los niños y niñas, además de responder a las cuestiones planteadas por la educadora y participar de los debates que se generaban a partir de dichas preguntas, también plantearon sus propias cuestiones y dudas.

Uno de los alumnos, tras observar las pinturas situadas en el techo de la sala de Policromos pregunta: “¿Y cómo llegaban a pintar ahí arriba?” (MA04)

En la sala de polícromos, mientras los alumnos observan las pinturas del techo, uno de ellos plantea: “¿Y por qué algunas pinturas están coloreadas y otras no?” (MA06)

Nuevamente, esta participación activa por parte del alumnado, en la que existen referencias directas a los contenidos o actividades de aula pone en relieve la importancia y necesidad de un trabajo previo a la visita, con la intención de que el alumnado pueda aprovechar el conocimiento generado en el museo relacionándolo con sus conocimientos previos.

En relación al aprovechamiento del tiempo entre salas hay que destacar que en ambas propuestas únicamente se concede este espacio de exploración autónoma en la sala de Polícromos. Aunque como se ha señalado, ambas educadoras invitan al alumnado a intervenir para preguntar aquello que deseen. Así, esta invitación es aprovechada por la mayor parte de los grupos planteando sus dudas y preguntas a la educadora. Asimismo, todos los grupos participan activamente de la propuesta a desarrollar en la sala de Polícromos, observando y desarrollando sus propias hipótesis a partir de dicha observación. La interacción de las niñas y niños con esta sala pone en relieve el disfrute generado a partir de este tipo de actividades de exploración autónoma.

Tras la explicación de la educadora sobre el aprovechamiento de las formas de la cueva para aportar volumen a las pinturas de los bisontes, una alumna responde impresionada: “¡Qué artistas!” (MA08)

Todos los alumnos observan el techo de la sala de polícromos impresionados y uno de ellos expone señalando uno de los signos: “Ahí han pintado a una persona”. La educadora le explica que se trata de signos que no podemos saber qué significaban. (MA07)

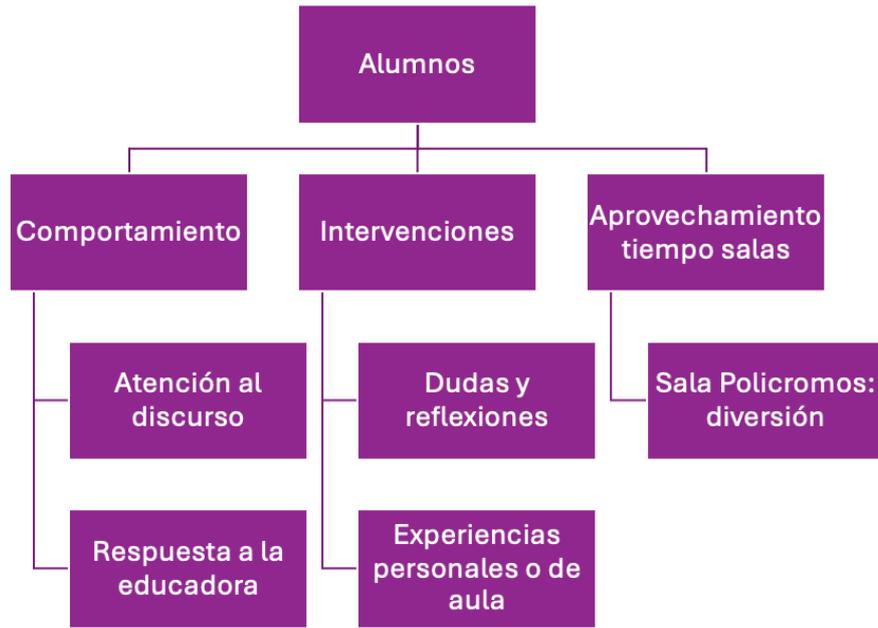


Figura 56. Intervención del alumnado a partir de la observación de las actividades en el Museo Altamira. (Elaboración propia)

4.2. Los docentes

Los datos analizados en este apartado se corresponden con las entrevistas cortas semiestructuradas realizadas a 48 docentes responsables de los grupos escolares observados en las actividades y propuestas desarrolladas en los museos de la muestra.

La intención de las mismas es conocer el objetivo u objetivos por el que los docentes incluyen la visita a alguno de los museos de la muestra dentro su programación de aula, obteniendo información sobre dónde enmarcan la actividad y su aprovechamiento en el marco educativo, así como la relación entre el museo y la escuela a partir del contacto previo a la visita.

Los subapartados en los que se organiza esta información se corresponden con los temas tratados en dichas entrevistas (objetivo de la visita, relación de la visita con el trabajo de aula, actividades previas y posteriores a la misma, aprovechamiento de la web y/o las RRSS, iniciativa de la visita, y contacto previo con el museo); y a su vez, éstos han sido organizados atendiendo a las categorías creadas a partir de las respuestas obtenidas.

4.2.1. Objetivo de la visita

La primera pregunta realizada a los docentes se centró en conocer el objetivo de la salida al museo. Ésta fue ejecutada de forma abierta, sin invitar al docente a hacer referencia a objetivos curriculares, didácticos, relacionados con el trabajo del aula o únicamente con la visita y los contenidos del museo. De esta forma, se pretendía que comentasen su objetivo u objetivos principales de la visita sin estar condicionados por la propia pregunta y, por tanto, poder crear un esbozo sobre aquellos aspectos más importantes para los docentes de Educación Infantil y Primaria en cuanto al trabajo con el patrimonio y las salidas didácticas.

De la totalidad de las entrevistas realizadas (48), se han registrado 74 objetivos en 7 categorías de análisis en las que se recogen todas las respuestas sobre el objetivo de la visita en base a la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). Las categorías son: complementar y/o experimentar los contenidos y conocimientos tratados en el aula; desarrollar objetivos o contenidos curriculares; motivar un proyecto o unidad a desarrollar en el aula; salir del aula; relacionarse y conocer el entorno cercano; acercar el patrimonio, arte y/o cultura al alumnado; y la inexistencia de objetivos. Asimismo, puesto que algunas respuestas que no encajaban en ninguna de las categorías anteriores y/o se ha considerado oportuno analizar por separado, se han incluido en “otros”.



Gráfico 1. Objetivos planteados por los docentes para la visita al museo. (Elaboración propia)

A través del Gráfico 1 se puede observar que la respuesta más repetida por los docentes entrevistados hace referencia a la intención de complementar y/o experimentar los contenidos y conocimientos tratados en el aula a través de la experiencia directa en el museo. Así, se encuentran respuestas:

“La intención era que los alumnos pudieran ver la vida en la cueva de una forma más real y estar en contacto con elementos patrimoniales que han visto y estudiado en el aula a través de imágenes y vídeos, pero aquí pueden ver en realidad y casi sentir esa vida en la cueva” (ALT02-D)

“Principalmente, convertir lo visto en el libro de texto en realidad. Porque muchas veces cuesta y más con temas de este tipo” (TEV05-D)

“El interés principal es que ellos puedan complementar la información para seguir trabajando en el proyecto de aula sobre la pesca y el mar. Aunque es un tema cercano para el alumnado, porque somos también de una zona con tradición pesquera, en el pueblo no hay un museo de este tipo y creo que es necesario acercarlos desde diferentes perspectivas y entornos” (MMAR06-D)

La lectura y análisis de todas las respuestas relacionadas con este objetivo devuelve una visión que queda retratada en los ejemplos aportados, ya que en la mayor parte de los casos los docentes hacen referencia a la necesidad de experimentar o dar una visión real que se aparte de los contenidos más teóricos, con el fin de que los alumnos y alumnas puedan comprender e interiorizar el patrimonio y los contenidos tratados en torno a el mismo.

Los objetivos de relacionarse y conocer el entorno cercano, y salir del aula también fueron mencionados por los docentes en múltiples ocasiones (12 en ambos casos), tal y como se puede observar en el Gráfico 1. El primero de estos objetivos (*relacionarse y conocer el entorno cercano*), a diferencia del objetivo anteriormente comentado (*complementar y/o experimentar los contenidos del aula*) -que fue mencionado en la mayor parte de los casos de forma independiente-, ha sido registrado en todas las entrevistas acompañado de otro u otros objetivos.

A través de los siguientes ejemplos se pretende ilustrar lo comentado:

“Casi esto es una visita obligada porque son de un colegio de Villaviciosa, entonces es una forma más de que conozcan la zona y su entorno y además vamos a iniciar ahora un proyecto sobre los dinosaurios [motivar un proyecto]. Así que todo encaja perfectamente.” (MUJ01-D)

“Ahora mismo estamos haciendo un proyecto sobre los microbios, por lo que no hay ninguna relación con la salida. Sin embargo, personalmente considero que las salidas didácticas son muy importantes y más después de todas las restricciones con el COVID. Los alumnos tienen que salir del aula, es fundamental [salir del aula]. Además, el centro está muy cerca del museo, por lo que es una forma más de que conozcan más su entorno cercano.”
(PGAL01-D)

“Este año ha coincidido que estamos trabajando desde las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales a través del arte, por lo que lo pensamos aprovechar desde esos objetivos y contenidos más curriculares la visita [desarrollar objetivos o contenidos curriculares]; pero además, esta salida es interesante desde el objetivo de acercar al alumnado a que conozcan su entorno más próximo” (JOV03-D)

De esta forma, el hecho de que este objetivo siempre se presente acompañado por otros de diversa naturaleza puede relacionarse con una percepción del mismo por parte de los docentes como insuficiente o complementario; a diferencia de los objetivos pertenecientes a la categoría complementar o experimentar los contenidos del aula los cuales tienden a tener un papel más protagonista dentro de las respuestas docentes.

Se ha considerado oportuno desglosar por museo los datos referentes a este objetivo. Atendiendo a estos, se puede observar que esta categoría se repite con más frecuencia en aquellos museos cercanos a núcleos de población, destacando principalmente los Museos Nicanor Piñole y Museo-Casa Natal Jovellanos situados en la ciudad asturiana de Gijón. Por el contrario, en los museos que están más alejados de núcleos grandes de población, como el Parque de la Prehistoria de Teverga o el Museo Altamira, no se hace referencia a esta categoría.



Gráfico 2. Desglose por museos del objetivo "Relacionarse con el entorno cercano". (Elaboración propia)

Por otro lado, el objetivo de *salir del aula* fue repetido por los docentes de forma homogénea en todos los museos.-La lectura y análisis de todas estas respuestas son muy significativas puesto que reflejan la preocupación de algunos docentes por el contacto con el exterior y el desarrollo socioafectivo del alumnado en entornos diferentes al aula a raíz de los cambios generados por la pandemia del COVID-19. En este sentido, se recogieron respuestas interesantes a este respecto, en las que el denominador común es la preocupación del profesorado por aportar medios alternativos para que los niños y niñas puedan relacionarse y desarrollarse en todos sus ámbitos. Destacando que a muchos de ellos el confinamiento y los cambios en la forma de relación a nivel social y escolar hizo que se perdiesen diferentes experiencias y vivencias fundamentales para su aprendizaje y, sobre todo, su desarrollo socioafectivo. Así, una parte importante de estos docentes aluden a que se trata de la primera salida didáctica del grupo, en el caso de los alumnos y alumnas más pequeños, o la primera salida didáctica en dos años.

"El objetivo era acercarlos a la cueva y la prehistoria desde un punto de vista más experiencial [*complementar y experimentar los contenidos del aula*], pero también que pudiesen salir del aula. A ellos el confinamiento les ha afectado muchísimo. Algunos no habían montado en autobús nunca y cuando veníamos estaban impresionados. Date cuenta que en el cole no hacemos visitas hasta 4 años, que fue justo cuando a ellos les pilló la pandemia. El año siguiente no se hizo nada fuera del aula porque lo teníamos prohibidísimo y además teníamos miedo de salir. Así que esta es la primera vez que hacen una salida didáctica. Luego, claro, todo depende de las familias, pero no todos tienen las mismas oportunidades. Así que también nuestra intención y obligación era darles estas oportunidades." (ALT03-D)

“A parte de que se trabajasen los contenidos curriculares relacionados con la prehistoria [*desarrollo de objetivos y/o contenidos curriculares*], mi intención es que saliesen del aula y se relacionasen con otras personas y en otros contextos, que aprendan a comportarse en espacios culturales y disfruten de ellos, porque todo esto se ha visto muy afectado por la pandemia.” (ALT06-D)

“Principalmente salir del aula. La pandemia generó un parón importante y los niños necesitaban salir del aula y relacionarse en otros contextos. [...]” (MNP05-D)

El siguiente objetivo más mencionado por los docentes es acercar al alumnado al patrimonio, cultura y/o arte (Gráfico 1). En este caso la lectura y análisis de las respuestas situadas dentro de esta categoría no arroja una idea o significado claro, sino que estas adquieren un mayor sentido y pueden ser interpretadas teniendo en cuenta su relación con el resto de la entrevista, así como anotaciones que se realizaron durante la misma a cerca de las impresiones de la observadora.

La lectura en profundidad de estas respuestas y su relación con el resto de la entrevista deja entrever en algunos de los casos, la posibilidad de que los docentes no tuviesen un objetivo concreto para la misma, puesto que en otras partes de la entrevista comentan la inexistencia de un trabajo previo y/o posterior a la visita a través del cual se aproveche el potencial educativo de la actividad en el museo.

“El objetivo es que los niños conozcan el patrimonio de Gijón y los museos”. Sin embargo, en la misma entrevista la educadora comenta: “No, esta visita no está relacionada con ninguna actividad ni contenido del aula porque cuando se abre el plazo solicitamos muchas visitas a los diferentes equipamientos de Gijón, pero luego sólo nos conceden tres porque va por número de solicitudes. Entonces es muy difícil hacer una planificación de los contenidos relacionando las visitas, cuando no sabes cuál vas a poder hacer” (JOV01-D)

“El objetivo es que les suene quién es Jovellanos y sepan qué hay aquí cuando pasen con sus familias”. Al igual que en el caso anterior, cuando se pregunta al docente por las actividades o propuestas de aula: “No es un contenido de plástica, así que en el aula tampoco lo vamos a tratar. Pero cuando vemos este tipo de propuestas en los museos siempre las solicitamos, y más si son gratuitas, porque así las familias no tienen que realizar ningún tipo de desembolso.” (JOV02-D)

“El objetivo es conocer la vida y obra de Piñole para que así vayan relacionándose poco a poco con el arte”. Del mismo modo, la cuestión sobre las actividades o propuestas de

aula desvela: “No, es una visita esporádica. No está dentro de ningún proyecto, porque son muy pequeños y con lo que ven aquí es más que suficiente”. (MNP01-D)

“Simplemente que conociesen el museo y lo que hay en él”. Igual que los casos anteriores, la educadora comenta: “No, es una visita puntual para que pudiesen conocer el museo. En el aula estamos trabajando la casa.” (PGAL03-D)

Atendiendo a los datos por museo, se puede observar que esta categoría de objetivo únicamente fue anotada en tres museos de la muestra: Museo Jovellanos, Museo Nicanor Piñole y Museo do Pobo Galego (Gráfico 3).



Gráfico 3. Desglose por museos del objetivo “Acercar el patrimonio/arte/cultura”. (Elaboración propia)

En la búsqueda de algún tipo de tendencia o elemento común que pudiese relacionar estos tres museos con la categoría mencionada, se ha observado que algunos de los docentes relacionan este objetivo con la importancia de acercar el patrimonio, la cultura o el arte a los alumnos, en base a la existencia de elementos que pueden suponer una barrera en el acceso, como el nivel socioeconómico y cultural de algunas familias o los cambios acontecidos en estos tres aspectos (social, cultural y económico) a nivel global. Igualmente, estas respuestas suelen también hacer referencia a la gratuidad de los servicios o la no necesidad de un desembolso en transporte dada la cercanía del museo al centro escolar.

“Principalmente, el objetivo es que conozcan el museo y puedan ver una obra de arte porque el nivel sociocultural y económico de muchas familias es muy bajo y no van a traer a sus hijos aquí o a otro museo. Entonces me parece esencial que todos tengan esa oportunidad.” (MNP08-D)

“Principalmente, que conociesen un poco más la cultura gallega y que estuviesen en contacto con el gallego. Yo soy profesor de lengua gallega y veo que se está perdiendo. Los niños cada vez hablan menos con sus familias en gallego.” (MPG04-D)

En este punto se encuentra el vínculo entre los tres museos. Por un lado, todos se encuentran en el centro de grandes ciudades, como son Santiago de Compostela o Gijón, por lo que diversos centros educativos de las ciudades no necesitan transporte para llegar a ellos. Por otro lado, los museos ofrecen sus servicios de forma gratuita (en el caso del Museo Nicanor Piñole y el Museo Casa Natal Jovellanos, donde el Ayuntamiento de Gijón ofrece el servicio junto al transporte sin coste alguno) o a un precio simbólico (el Museo do Pobo Galego cobra 0,40 céntimos por participante en las actividades escolares o, en el caso de que el centro educativo sea socio del Museo, el servicio no tiene coste alguno).

De igual forma, la lectura completa de todas las entrevistas, independientemente de que estas hagan referencia a este objetivo o no, devolvió también reflexiones de este tipo que podrían confirmar los argumentos anteriores. En las preguntas referentes a la existencia de una propuesta educativa entorno a la visita al museo, docentes que acudieron a alguno de los centros museísticos de la muestra que se encuentran más alejados de núcleos de población grandes y, en algunos casos, las actividades o propuestas tienen un coste por alumno más elevado, hicieron también alusión a la importancia de “aprovechar” la visita a través de una propuesta educativa sólida ya que las familias tenían que hacer un desembolso y para algunas de ellas podría suponer un esfuerzo importante.

“Estamos haciendo un proyecto [...]. Yo siempre preparo las visitas porque si no, para mí no tendría ningún sentido venir. Creo que darle un sentido educativo más allá de lo que puedan hacer y aprender aquí es nuestra obligación. Es una forma de justificar el gasto a las familias. A fin de cuentas, esta es una visita cara y aunque todos vinieron, yo sé que para algunas familias es complicado hacer este desembolso.” (MUJ04-D)

Así, se podría concluir que, exista o no una propuesta educativa en la que se inserte la visita al museo, los docentes perciben como fundamental, aunque no sea su objetivo principal, el acceso democrático al patrimonio como un derecho que se debe promover desde la escuela.

Entre las categorías menos registradas se encuentran las referencias a la consecución objetivos o conocimientos de tipo curricular, la motivación de un proyecto o la inexistencia de objetivos. Ninguna de ellas cuenta con un número muy elevado de referencias (6, 4 y 3 respectivamente). Sin embargo, son interesantes comentar puesto que algunas llaman la atención por exceso, como los casos de la inexistencia de un objetivo, o por defecto, como la motivación de un proyecto.

La intención de desarrollar objetivos y contenidos curriculares fue referenciada en las entrevistas en un número no tan elevado como otras categorías de objetivos (Gráfico 1). Nuevamente, se ha considerado preciso desglosar esta información por museo, ya que esta categoría es registrada únicamente en tres museos: Museo Altamira (4), Parque de la Prehistoria de Teverga (1) y Museo Nicanor Piñole (1) (Gráfico 4).



Gráfico 4. Desglose por museos del objetivo "desarrollar objetivos/contenidos curriculares". (Elaboración propia)

Atendiendo a la totalidad de las entrevistas en las que se ha registrado este objetivo, se ha observado que únicamente la entrevista realizada en el Museo Nicanor Piñole procede de un grupo de Educación Infantil; el resto de los casos proceden de grupos del segundo y tercer ciclo de Educación Primaria. Asimismo, la mayor parte de las respuestas sobre los objetivos de la visita señalan como objetivo único esta categoría referente a los objetivos y contenidos curriculares. Todos estos datos pueden relacionarse con la importancia que los docentes otorgan a los objetivos y contenidos curriculares en el marco de las salidas didácticas, principalmente el Educación Primaria. Si bien es algo importante para ellos puesto

que es algo que se menciona (incluso llega a nombrarse de forma exclusiva), el número de referencias a este objetivo no es muy elevado y en la mayor parte de los casos es complementado con otros.

“El objetivo principalmente es a nivel curricular, todos los libros de texto mencionan Altamira. Así que teníamos que venir aquí.” (MA08-D)

“Principalmente mi objetivo tiene que ver con el componente socioafectivo. Los alumnos han estado mucho sin poder salir del aula y cada contexto personal es diferente, así que creo que es importante que se relacionen en otros entornos [salir del aula]. Además, en el aula estamos trabajando la prehistoria por tanto venir aquí supone una forma más de experimentar todo lo que han visto en clase y complementarlo con más información [complementar/experimentar] y evidentemente, con contenidos curriculares, pues están también ahí.” (MA07-D)

“El objetivo era que conociesen un museo de su ciudad [relacionarse entorno cercano] y trabajar las gamas de colores vinculadas a las estaciones ya que es algo que está en el currículo.” (MNPO2-D)

En la categoría que recoge aquellos objetivos en los que se refleja la intención de motivar proyecto únicamente se registran tres respuestas (Gráfico 1), todas ellas en el Museo del Jurásico Asturiano y en entrevistas a docentes de Educación Infantil. Las razones que abalan esto pueden ser varias y muy diferentes. Sin embargo, las respuestas de las docentes entrevistadas apuntan hacia la motivación de los alumnos por la temática del museo: los dinosaurios.

“Nosotras queríamos que saliesen del aula después de la pandemia y que disfrutasen mucho de esta visita, porque llevaban muchísimo tiempo sin salir con todo esto [salir del aula]. Así que buscamos una visita sobre algún que les motivase mucho y los dinosaurios les encantan. Ahora vamos a comenzar el proyecto sobre los dinosaurios y los animales; entonces el sentido de la visita era que fuese el punto de partida de este proyecto.” (MUJ03-D)

“Casi esto es una visita obligada porque son de un colegio de Villaviciosa, entonces es una forma más de que conozcan la zona y su entorno [relacionarse entorno cercano] y además vamos a iniciar ahora un proyecto sobre los dinosaurios. Así que todo encaja perfectamente.” (MUJ01-D)

“La idea de la visita es iniciar el proyecto aquí con cosas más tangibles y poder llevarlo luego al aula. Aunque realmente ya hemos hecho alguna cosa en clase.” (MUJ07-D)

Relacionando estas respuestas con el resto de las entrevistas, se observa que una de las educadoras (MUJ01) comenta durante la entrevista que los niños y niñas ya conocían bastante del tema porque les gusta mucho, pero que realmente no han empezado con el proyecto en el aula:

“Aún no comenzamos con el proyecto. Esta es la actividad motivacional, pero ellos ya saben muchísimo sobre los dinosaurios porque les encantan y muestran muchísimo interés por el tema.” (MUJ01-D)

Así en referencia a la entrevista MUJ07, la educadora comenta a lo largo de la misma que la iniciativa de visitar el museo y desarrollar el proyecto de los dinosaurios, parte principalmente de los alumnos y alumnas:

“La iniciativa es totalmente de ellos. Llevan desde el primer trimestre hablando de los dinosaurios, así que teníamos que hacerlo.” (MUJ07-D)

Por último, aunque no es una cifra muy voluminosa (gráfico 1), es importante destacar las entrevistas en las que se hizo referencia explícita a la inexistencia de un objetivo para la visita.

“No hay ningún objetivo. Pero siempre hacemos esta actividad porque los niños siempre salen muy contentos” (MNP07-D)

“No, no hay ningún objetivo. Yo soy profesor de matemáticas. Quizás los de naturales puedan hacer algo, pero yo no. Esto aquí porque soy el tutor del grupo.” (PGAL0-D)

“No, la verdad es que no hay ningún objetivo”. (PGAL06-D)

“Se trata de un viaje de fin de curso. Desde hace años queremos que este viaje incluya ciertos contenidos didácticos, para que no sólo sea visitar por visitar. Pero no hay ningún objetivo por eso, porque está enmarcada dentro del viaje de fin de curso.” (TEV06-D)

Es también necesario remarcar la nota de “referencia explícita” aquí, ya que únicamente se registraron 4 respuestas de este tipo, pero, como se ha comentado anteriormente, también se percibió que algunos docentes tendieron a la improvisación o a tratar de dar la respuesta esperada a la pregunta. Estos casos, a pesar de detectar diferentes elementos que pueden apuntar a la inexistencia de objetivos, no pueden clasificarse dentro de esta categoría, ya que los docentes sí dieron una respuesta más o menos concreta.

Asimismo, a través de la categoría otros también se registraron aquellas respuestas que no encajaban en ninguna de las otras y se consideró oportuno comentar de forma

individualizada. Estas respuestas (3), al igual que aquellas registradas en la categoría “acercamiento al patrimonio/cultura/arte”, cuentan con matices percibidos durante la observación y/o la entrevista, así como respuestas a otras preguntas, que hacen pensar en la improvisación y en la falta de un objetivo y una planificación clara. Entre los tres registros, se encuentran respuestas muy generales en las que, a pesar de tener en cuenta el resto de la entrevista, no queda presente la existencia de un objetivo:

“Nuestro objetivo era que desarrollen la creatividad a través de la actividad plástica”.

(JOV04-D)

“Principalmente, romper con la rutina” (PGAL02-D)

En ambos casos, la respuesta es bastante escueta y general. En el primero de ellos (JOV04-D), se podría relacionar con un objetivo curricular, pero a la vez la respuesta tampoco tiene una relación concreta con el museo o el patrimonio, más allá de aquello que la docente espera de la actividad-taller que acompaña a la visita al museo, así como la lectura del resto de la entrevista no ofrece una mayor concreción. Por su parte, la respuesta del segundo caso (PGAL02-D) podría haber encajado en la categoría “salir del aula”. Sin embargo, las respuestas de esa categoría hacen referencia a través de diferentes aspectos a la preocupación de los docentes con la necesidad de los alumnos por salir del aula y relacionarse en diferentes contextos a partir de los cambios sociales por el COVID-19. Ante esto, se procedió a analizar el resto de la entrevista con el fin de encontrar algún aspecto que se pudiese relacionar con el objetivo de la visita planteado en esta entrevista (PGAL02-D) y no se encontró vínculo con las respuestas de la categoría “salir del aula”:

“No hay ninguna actividad ni propuesta de aula relacionada con la visita porque realmente la idea es que saliesen de aula. En definitiva, plantear un día diferente. Después vamos a ir a merendar al parque” (PGAL02-D)

De igual forma, también se registró dentro de esta categoría de “otros” una respuesta en la que, al igual que en los casos anteriores, se percibe improvisación y falta de un objetivo claro para la visita, pero en este caso la respuesta es más concreta.

“Ellos están con el proyecto de la ciudad y en ella se tratan los tipos de vivienda. Entonces, venimos para que vean cómo vivíamos hace cientos de años”. (ALT01-D)

Esta respuesta, en un primer análisis, se podría categorizar dentro de “complementar y/o experimentar los contenidos del aula”, pero en el resto de la entrevista, la educadora confirma que no se ha realizado, ni se pretende realizar ninguna actividad o conjunto de actividades en las que se trate los contenidos del museo.

“Programado como tal, no tenemos nada. Pero cuando lleguemos al aula les preguntaremos qué es lo que más les ha gustado y según observemos su interés por el tema, haremos alguna actividad plástica”. (ALT01-D)

De esta forma, es complejo que este objetivo se llegue a materializar, ya que el conocimiento está descontextualizado. Es decir, *a priori* no hay una relación directa entre lo que los alumnos estaban tratando en el aula (la ciudad y los tipos de viviendas) y los contenidos tratados en la visita (el arte paleolítico y la vida en la cueva); requiriendo, por tanto, de un trabajo previo y/o posterior que relacione y vincule los conocimientos adquiridos durante la visita al museo con los contenidos del aula, y viceversa.

4.2.2. Relación de la visita con el trabajo de aula

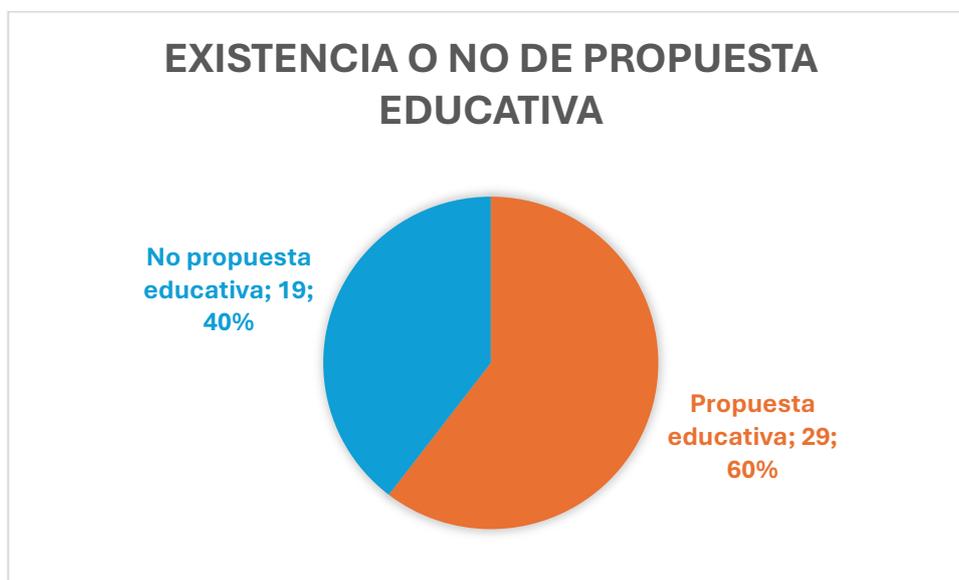


Gráfico 5. Relación de la visita con el trabajo de aula. (Elaboración propia)

La segunda cuestión planteada a los docentes acompañantes de los grupos escolares se centró en conocer la relación entre la visita y los contenidos del aula, tratando de descubrir si la visita al museo se enmarcaba en una propuesta educativa más amplia.

Por un lado, es destacable que la mayor parte de los docentes (60%) comentaron que sí existía una propuesta educativa en la que se enmarcaba la visita (Gráfico 5). Entre estas respuestas, destacan algunas en las que los docentes reflejan la importancia y necesidad que ellos encuentran en que exista este nexo entre la visita y el trabajo del aula. Puesto que, de no ser así, la salida al museo carecería de sentido.

“Nosotros estamos haciendo un proyecto sobre los animales y los dinosaurios. Siempre intentamos que la visita tenga relación con lo que estamos viendo en el aula. La preparamos con diferentes actividades y después seguiremos trabajando sobre ella. De otra forma no tendría sentido venir aquí. Esta es una visita con un coste elevado y muchas familias tienen que hacer un esfuerzo para que sus hijos puedan venir. Por eso hay que aprovechar bien todos los recursos.” (MUJ04-D)

“Sí, estamos haciendo ahora un proyecto sobre la vida en la prehistoria. En el colegio se trabaja por proyectos y para los contenidos de ciencias es lo mejor porque los niños lo ven

todo más claro, es más experimental. Y poder venir al museo para experimentar lo que estamos viendo y estudiando en clase es genial y fundamental.” (ALT02-D)

Asimismo, a partir de la observación del gráfico 5, se destaca que el 40% de las respuestas de los docentes manifestasen la inexistencia de propuestas de aula en torno a la visita. Comparando estos datos con las respuestas sobre los objetivos de la visita, se pone en relieve que, a pesar de que únicamente cuatro docentes señalaron que no tenían ningún objetivo para la realización de la salida al museo, fueron diecinueve los que destacaron no haber realizado o programado ninguna tarea previa o posterior a la visita.

“No. Como te decía yo soy profesor de matemáticas y estoy aquí como tutor. Del grupo. Quizás con otras materias estén haciendo algo más específico, pero en mi caso no tengo ningún proyecto o actividad relacionada con la visita programada.” (PGAL05-D)

“No tenemos nada programado, ni hemos hecho nada. Ahora mismo estamos con el proyecto de Juan y el lobo. Además, los niños son muy pequeños para preparar nada. Creo que con que vengan aquí y lo pasen bien es más que suficiente.” (MNP07-D)

“No hay proyecto porque es un viaje de fin de curso, pero desde hace años en el colegio planteamos estos viajes para que incluyan algún tipo de contenido didáctico, como esta visita. Al final ellos conocen este tema porque a lo largo del curso es un contenido curricular.” (TEV06-D)

La importante diferencia entre los docentes que, habiendo comentado uno o varios objetivos para la visita, no enmarcaban ésta dentro de una propuesta educativa concreta, podría confirmar lo comentado en el apartado anterior sobre la improvisación en cuanto a la finalidad u objetivos de la visita; pero también podría relacionarse con la imposibilidad de agendar una visita con el museo que coincida con una propuesta educativa determinada. A pesar de la reducción del número de visitas habitual en algunos museos de la muestra, muchos docentes -principalmente en los Museos Nicanor Piñole y Museo-Casa Natal Jovellanos- comentaron la imposibilidad para seleccionar una fecha concreta para su visita.

“Esta visita en concreto no tiene relación con nada que estemos haciendo en el aula. Hemos solicitado varias visitas al Ayuntamiento de Gijón, pero sólo nos han concedido tres. Es difícil organizar todos los contenidos del curso sin saber qué visitas nos van a conceder. Pero antes de venir hemos hablado un poco en la hora de tutoría sobre dónde veníamos y qué íbamos a hacer.” (JOV01-D)

“Pues no hemos preparado nada porque ahora todo el ciclo de Educación Infantil estamos haciendo un proyecto sobre la multiculturalidad. Pero es complejo porque estas visitas se solicitan al Ayuntamiento de Gijón cuando el curso ya ha empezado y no te conceden todas las que pides, así que a veces es un poco a la aventura.” (MNP08-D)

En este sentido, es importante tener en cuenta que los docentes deben programar el curso antes del comienzo de este, aunque esto pueda ser flexible y deba adaptarse a los ritmos del alumnado. Sin embargo, las visitas se programan con los museos posteriormente, generalmente a partir de Octubre (momento en el que los museos suelen publicar sus propuestas para grupos escolares). De igual forma, aunque los docentes hagan su reserva con anterioridad y puedan seleccionar una fecha concreta, la realidad del aula y las necesidades y ritmos del alumnado pueden hacer que, llegado el momento de la visita, éste no sea el momento óptimo. En este sentido, algunos docentes pueden percibir como complejo organizar su trabajo y aprovechamiento de la visita al museo en algún momento concreto de su proyecto, pero se siguen preocupando por acercar a los alumnos y alumnas a este tipo de espacios a través de diferentes objetivos.

En cualquier caso, a pesar de la existencia de uno o varios objetivos para la visita, es necesario promover la necesidad real de vincular la misma a una propuesta educativa concreta. Donde la experiencia en el museo tenga una función dentro de la secuenciación didáctica, a fin de lograr un aprovechamiento de los recursos y fomentar la calidad de la enseñanza.

Sin embargo, también es positivo que los docentes destaquen la importancia de la relación con el patrimonio o el arte, el entorno y el desarrollo socioafectivo del alumnado en diferentes contextos, puesto que a través de este tipo de respuestas, a pesar de que no exista una propuesta educativa de base, los docentes están dando importancia al patrimonio y las instituciones culturales dentro del desarrollo social, afectivo y formativo, y aportando además una perspectiva democratizadora de la enseñanza hacia estos elementos.

4.2.3. Actividades previas y posteriores a la visita

Además de conocer si existía o no una propuesta educativa en la que los docentes enmarcasen la visita al museo, se consideró oportuno conocer en qué se había hecho como trabajo previo y cuáles eran las propuestas al volver al aula. Así, a aquellos docentes que habían respondido de forma afirmativa a la existencia de una propuesta educativa en torno a la visita, se les propuso que comentasen en qué consistía su propuesta educativa y cuáles eran las actividades que habían realizado previamente y/o tenían programadas hacer al llegar al aula. Por su parte, también se consideró oportuno conocer si el otro grupo de docentes, quienes no contaban con una propuesta educativa programada relacionada con los contenidos de la visita, aprovecharían los conocimientos y contenidos tratados en la misma o habían preparado la visita de alguna forma. Por tanto, se trató este tema con todos los docentes de la muestra, independientemente su respuesta en la pregunta previa, aunque algunos de ellos ya incorporaron esta respuesta a la cuestión anterior.

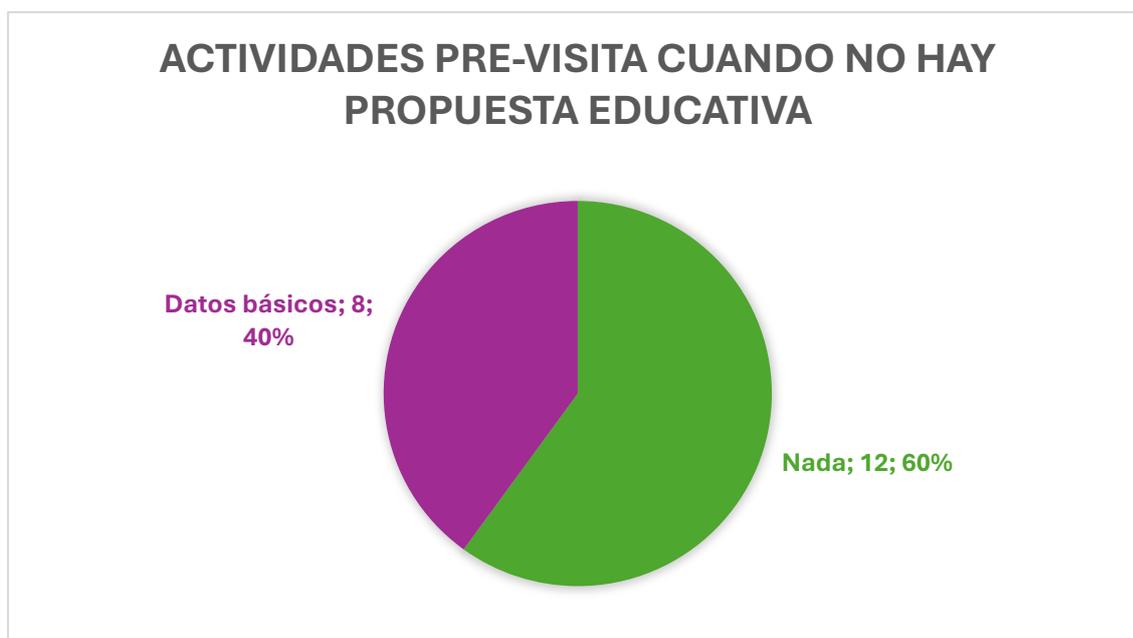


Gráfico 6. Actividades previas a la visita cuando no existe una propuesta educativa. (Elaboración propia)

Para el análisis de estos datos, se ha partido de las respuestas de los docentes que respondieron no tener ninguna propuesta educativa programada en la pregunta anterior. El 58% de estos docentes confirmaron que no habían realizado ninguna actividad relacionada con el museo o sus contenidos antes de la salida. Es decir, de los 19 docentes que confirmaron

no tener ninguna propuesta entorno a la visita al museo, 11 de ellos no habían realizado ningún tipo de actividad en el aula; mientras que los 8 restantes comentaron en el aula datos básicos sobre el museo, como por ejemplo, su ubicación, qué encontrarían allí o cuáles eran las normas básicas de comportamiento que debían respetar.

“Previamente hablamos en el aula que vendríamos a un museo relacionado con la cultura gallega, pero realmente no hemos hecho ninguna actividad específica sobre el mar o la pesca.” (PGAL04-D)

“Antes de venir hemos comentado un poco dónde veníamos y quién esa Piñole, pero nada más.” (MNP02-D)

“Previamente en el aula lo único que hicimos fue contarles un poco dónde veníamos y quién era Jovellanos para que supieran a qué veníamos, pero nada más.” (JOV02-D)

Asimismo, también se encuentran testimonios que justifican este tipo de actuaciones a través de su preferencia personal sobre el aprovechamiento de la visita de forma en que toda la responsabilidad recae en la institución museística.

“No hay ningún proyecto porque ahora están haciendo unas cosas relacionadas con el cine y el teatro y no hay cabida para otros proyectos. Pero, a mi personalmente me gusta que la visita tenga este efecto sorpresa. Aunque ayer estuvimos hablando en clase de quién era Piñole y repasando un poco lo que habíamos trabajado el año pasado sobre Picasso” (MNP04-D)

“Hemos comentado en clase quién era Jovellanos y algunos datos básicos sobre el museo, aunque muy por encima porque yo quería que lo aprendiesen aquí” (JOV01-D)

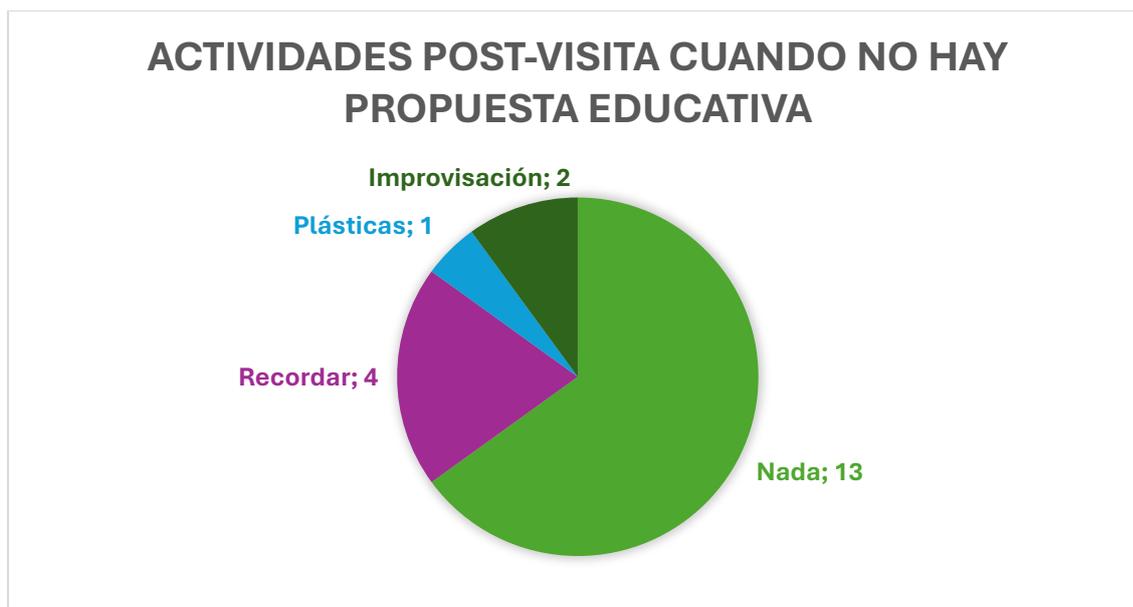


Gráfico 7. Actividades posteriores a la visita cuando no existe una propuesta educativa. (Elaboración propia)

En cuanto a las actividades posteriores a la visita, las respuestas fueron algo más variadas, aunque la mayor parte de estas se centraron nuevamente en reforzar la inexistencia de una propuesta educativa, y por ende, la falta de algún tipo de actividad que con la que se reforzasen o repasasen los contenidos trabajados durante la misma. Este tipo de acciones lleva a reflexionar sobre la necesidad de que los docentes tomen conciencia del valor de la actividad llevada a cabo en el museo y sus posibilidades educativas. Es fundamental que los alumnos y alumnas tras haber realizado cualquier propuesta o secuencia de actividades, reflexionen sobre la misma y expongan o verbalicen aquello que han hecho. Por tanto, se vuelve necesaria una concienciación de los docentes y los futuros docentes sobre la importancia del aprovechamiento de las salidas didácticas en general, y las visitas a centros culturales o museísticos en particular.

Además de aquellos docentes que confirmaron que no llevarían a cabo ninguna actividad posterior a la visita en relación a la misma, otros pusieron el foco en el concepto de recordar o repasar de forma muy genérica; seguido de respuestas en las que los docentes admitían que quizás deberían hacer algo, pero no tenían claro qué hacer; y por último, una respuesta que incluye la propuesta de una actividad plástica relacionada con la visita.

“Repasaremos en el aula quién era Jovellanos, porque aunque lo comentamos en clase antes de venir, veo que no se han enterado mucho. Además, la semana que viene,

después de que venga mi compañera, nos reuniremos para ver si hacemos algo más.” (JOV04-D)

“Como en el aula estamos trabajando la casa, usaremos algún tema o concepto tratado aquí. Vamos que aprovecharlo, lo vamos a aprovechar.” (PGAL03-D)

“Para la llegada al cole hoy tenemos unas láminas de dinosaurios para que puedan colorear.” (MUJA05-D)

“Programado como tal no tenemos nada, pero a la llegada al aula dejaremos tiempo para comentar qué es lo que más les ha gustado y dependiendo de sus intereses, puede que hagamos alguna actividad, como las manos en positivo y negativo.” (ALT01-d)

Estas respuestas, aunque en la mayor parte de los casos son bastante ambiguas y dejan ver la clara inexistencia de programación, muestra la percepción de la visita por parte de los docentes como una actividad de calidad que puede y debería ser aprovechada. Así, aunque esto no suponga un cambio sustancial en la percepción de éstos, puede suponer el comienzo de una reflexión sobre la importancia de una propuesta sólida, más o menos amplia, en la que se enmarque la visita.

Los datos obtenidos a partir de las respuestas a las preguntas sobre las actividades previas y posteriores de los docentes que habían expuesto que contaban con una propuesta educativa relacionada con la visita al museo se han categorizado en base a los diferentes tipos de dinámicas, actividades o recursos mencionados. Así, no se trata de un listado de actividades generalizado, sino que atiende a las respuestas específicas de los docentes entrevistados, construyéndose en base a las mismas (Glaser y Strauss, 1967). Igualmente, es preciso puntualizar que el número de elementos categorizados por entrevista es variable, puesto que cada uno de los docentes entrevistados respondió en base a su programación y proyecto. Por tanto, se registran un total de 49 propuestas, actividades o recursos previos a la visita y 39 posteriores, a partir de las respuestas de los 29 docentes que mencionaron estar desarrollado una propuesta educativa relacionada con los contenidos del museo.



Gráfico 8. Actividades previas a la visita cuando existe una propuesta educativa. (Elaboración propia)

A través del análisis del Gráfico 8 sobre las actividades previas a la realización de la visita al museo se puede observar que las dinámicas más propuestas por los docentes son aquellas cuya finalidad es la investigación o experimentación de algún tipo de proceso, contenido o elemento. El número de docentes que hizo referencia a actividades de este tipo fue muy superior al resto, ya que prácticamente la mitad de la totalidad de los docentes (14 de 29), hicieron referencia a este tipo de propuestas.

“Este proyecto editorial de los dinosaurios lo hemos ido trabajando con las fichas del libro, junto con un montón de actividades de experimentación, como cuidar de un huevo de dinosaurio y hacer de paleontólogos por un día. También hemos recurrido a las familias para recopilar información, libros y demás recursos en base a los que investigar en el aula.” (MUJ08-D)

“Para nosotros esta visita es el punto de partida para el proyecto, pero por fechas hemos ido haciendo ya alguna cosa que también ha servido para motivar el tema y preparar un poco la visita. Hemos hecho un experimento con plastilina y harina para generar la nube de polvo y los volcanes, estamos creando un rincón de aula donde recopilamos toda la información sobre el tema y también hicimos la visita virtual que solicitamos al museo.” (MUJ07-D)

“Previamente a la visita han hecho muchas actividades de experimentación, como una propuesta de paleontología experimental o crear huesos con harina. Además, de seguir un poco el proyecto editorial que tienen.” (MUJ06-D)

“Antes de venir hemos creado este cuaderno de arqueólogos [lo enseña] y ellos han ido haciéndolo suyo investigando y completando la historia de Altamira, qué pinturas podríamos ver aquí, información sobre el trabajo del arqueólogo, la vida en la cueva, etc.” (ALT03-D)

“En el aula hemos hecho muchas actividades diferentes: hemos hecho alguna cosa sobre arte rupestre en forma de mural, hemos decorado las aulas creando una jaima y sobre todo, mucho trabajo a través de imágenes, vídeos y documentales de internet para ir indagando y aprendiendo más sobre el tema.” (TEV02-D)

“Como es un proyecto anual de centro y somos los mayores, estamos trabajando en base a la creación de un programa de radio en el que contamos cosas sobre el tema del mar. Investigamos y vamos generando el contenido para cada programa. Por ejemplo, el otro día entrevistamos a un marinero y a una trabajadora de una fábrica de conservas.” (MMAR06-D)

Estas respuestas ponen el foco en la búsqueda de información y conocimiento a través de diferentes fuentes y métodos, siendo una metodología fundamental para el desarrollo de aprendizajes que sitúan al alumno en el centro de este proceso. Generalmente, la visita al museo forma parte de este proceso de investigación, donde el alumnado acude al centro museístico para ampliar, reforzar y/o experimentar aquellos conocimientos y contenidos que han ido adquiriendo a través del proceso de investigación en el aula. Aunque algunas de estas respuestas no incluyen únicamente este tipo de dinámicas o propuestas, la mayor parte de estos casos colocan estas propuestas de investigación y experimentación como eje central del trabajo previo a la visita (MUJ08-D; MUJ07-D; TEV02-D). Igualmente, destaca la importancia del apoyo de las familias en este proceso, aportando información y diferentes recursos, como se destaca en una de las entrevistas (MUJ08-D).

El resto de las categorías registradas muestran unos valores muy inferiores a la anterior, siendo la siguiente categoría con mayor número de respuestas aquella que hace referencia a actividades expositivas o magistrales (6). Las respuestas categorizadas en esta tipología señalan la existencia de un trabajo previo en el aula centrado en la exposición de los contenidos en base a la propuesta del libro de texto como referencia. Estas respuestas se concentran en los Museos de Altamira y el Parque de la Prehistoria de Teverga, pudiendo

relacionarse esto con la presencia de contenidos de prehistoria (es decir aquellos que se desarrollan en estos dos museos) en los currículos, principalmente en el de Educación Primaria, y, por consiguiente, en los libros de texto.

“Nosotros a través del tema 6 del libro hemos trabajado la prehistoria, así que ya contaban con un conocimiento de base. Además, ayer hicimos la visita virtual para que supiesen qué íbamos a ver y hacer aquí y estuvimos repasando alguna cosa sobre la conservación de patrimonio, que eran contenidos que también se trataron en el tema 6.” (TEV05-D)

“Ahora mismo estamos dando el tema de la prehistoria. Entonces, estas semanas previas hemos estado explicando y exponiendo este tema siguiendo los contenidos del libro de texto y hemos ido complementando con algunas actividades de investigación.” (ALT05-D)

“Estamos desarrollando los contenidos curriculares de la prehistoria a través del libro de texto y es lo que seguiremos haciendo a la vuelta al aula.” (ALT07-D)

Si se analiza esta información en relación con los objetivos mencionados por los docentes en la primera pregunta de estas entrevistas, se puede observar una relación entre este tipo de metodología centrada en el libro de texto y el objetivo de “complementar y/o experimentar los contenidos del aula”. A pesar de que esta categoría de objetivo fue el más mencionado por los docentes, todos aquellos que hicieron referencia a este tipo de metodología basada en la exposición de los contenidos presentes en el libro de texto, habían mencionado previamente esta categoría de objetivo. Esta relación entre los datos podría indicar la carencia percibida por los docentes hacia las metodologías centradas en la exposición de los contenidos de forma teórica y magistral, siendo necesaria el desarrollo de otro tipo de actividades en las que el alumnado pueda experimentar y tener un contacto real con los elementos y contenidos tratados en el aula.

Igualmente, también se registra un caso en el que entre sus objetivos no se encuentra la necesidad de complementar o experimentar los contenidos del aula. En este caso, la docente utiliza un material creado por ella a partir de los contenidos facilitados por el museo para desarrollar la exposición del tema al grupo de alumnos y alumnas.

“Nosotros pedimos material didáctico al museo y con eso que nos enviaron y la información que fuimos encontrando en la web creamos un *genially*, que fue la información que expusimos en el aula. Y además, hicimos actividades plásticas como crear su propio dinosaurio con plastilina y bolas de papel.” (MUJ02-D)

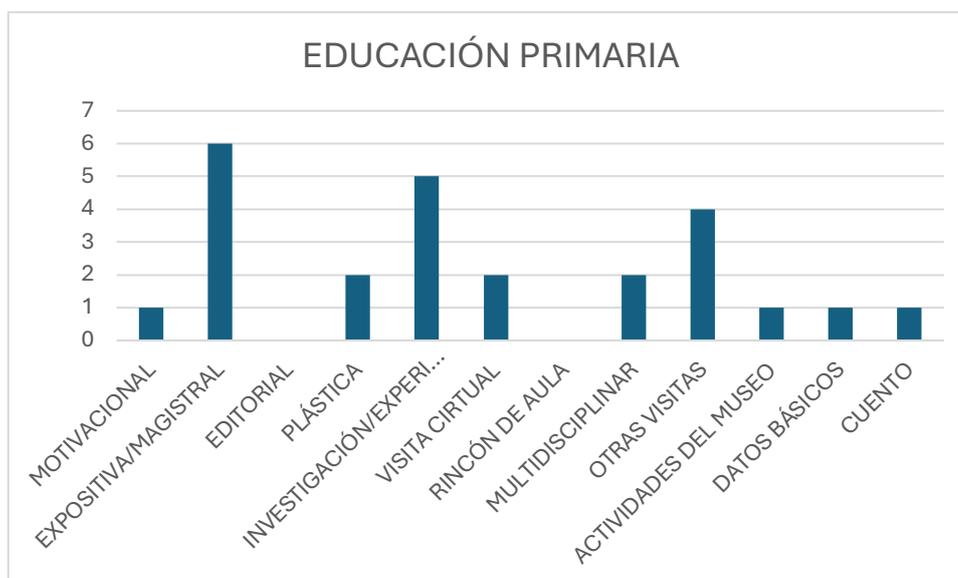


Gráfico 9. Actividades previas a la visita (Educación Primaria)

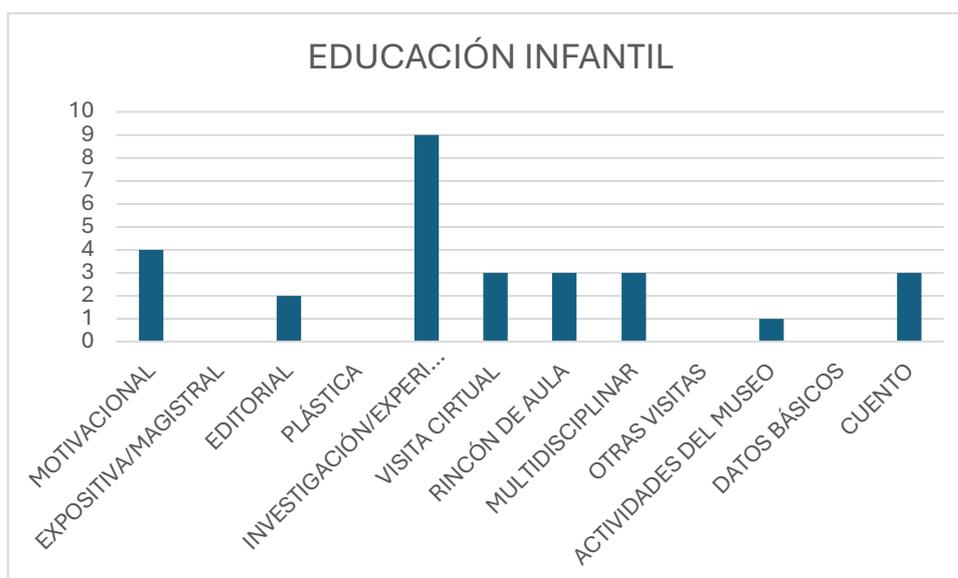


Gráfico 10. Actividades previas a la visita (Educación Infantil)

Tratando de analizar más en profundidad estos datos, se ha considerado oportuno observar si existe algún tipo de diferencia entre el trabajo previo en la visita en Educación Primaria y Educación Infantil. La mayor diferencia observada se encuentra en referencia a esta categoría. Tal y como se puede observar en los Gráficos 9 y 10, la mayor parte de las categorías muestran una diferencia de entre 1 y 3 puntos entre las etapas educativas de Infantil y Primaria. Por su parte, la categoría que trata de recoger aquellas respuestas en las que los docentes hacen referencia a un trabajo previo centrado en la exposición de los

contenidos en el aula, devuelve una diferencia de 6 puntos entre Educación Infantil y Primaria, puesto que todas estas respuestas fueron dadas por docentes de esta última etapa educativa.

Por el contrario, en referencia a la categoría tratada con anterioridad (Propuestas de investigación y/o experimentación), aunque la diferencia no es tan abultada, la mayor parte de las respuestas se concentran en la etapa de Educación Infantil. Pudiendo esto relacionarse con el uso de metodologías más manipulativas y experienciales en torno al patrimonio en dicha etapa educativa. Asimismo, a pesar de que las respuestas de los maestros de Educación Primaria hagan referencia a propuestas y metodologías más magistrales, es necesario destacar que, atendiendo de forma cualitativa a las respuestas aportadas, la mayor parte de estos docentes complementan ese trabajo más expositivo con diferentes actividades y propuestas más creativas, manipulativas o centradas en la investigación, como se puede confirmar con los ejemplos ALT05-D o MUJ02-D.

En relación a este tipo de propuestas o metodologías centradas en el uso del libro de texto como contenido expositivo, registradas únicamente en docentes acompañantes de grupos de Educación Primaria. También se registran respuestas relacionadas con materiales editoriales que únicamente son mencionados en Educación Infantil. Se han categorizado de forma diferenciada estos dos tipos de respuestas, puesto que se pudo observar que los docentes se referían a su uso y propuesta de forma diferenciada, tanto en las referencias a las actividades previas, como en las posteriores a la visita. Por un lado, los docentes de Educación Primaria referían el uso del libro de texto a través de conceptos como “contenidos”, “explicación” o “exposición”, como se refleja en los ejemplos anteriores (TEV05-D, ALT05-D o ALT07-D); por su parte, los docentes de Educación Infantil únicamente hacen referencia a esta categoría en cuatro ocasiones (dos en las actividades previas y dos en las posteriores). Así, estos docentes hacen referencias explícitas al trabajo a través de “las fichas del libro” o “el proyecto editorial”.

“Este proyecto editorial de los dinosaurios lo hemos ido trabajando con las fichas del libro, junto con un montón de actividades de experimentación, como cuidar de un huevo de dinosaurio y hacer de paleontólogos por un día. También hemos recurrido a las familias para recopilar información, libros y demás recursos en base a los que investigar en el aula.”
(MUJ08-D)

“Previamente a la visita han hecho muchas actividades de experimentación, como una propuesta de paleontología experimental o crear huesos con harina. Además, de seguir un poco el proyecto editorial que tienen.” (MUJ06-D)

En ambos casos, al igual que ocurría con las propuestas más expositivas o explicativas en base, generalmente, a los contenidos referenciados en los libros de texto, los docentes de Educación Infantil también consideran necesario ampliar y complementar el trabajo propuesto en los materiales editoriales a través de otras propuestas más creativas, experimentales y que fomenten la investigación en el alumnado.

De igual forma, también se registran en estos Gráficos 9 y 10 otras categorías que únicamente fueron mencionadas por docentes de Educación Infantil o Educación Primaria. Por un lado, aquellas propuestas o actividades que únicamente fueron mencionadas por los docentes de Educación Primaria fueron: la visita a otros espacios culturales o museos y la realización de actividades plásticas. Estas respuestas también tienden a complementarse con diferentes propuestas educativas.

“Hemos decorado todo el centro con temática del mar. Cada curso se encargaba de una cosa. Para ello usamos materiales reciclados. Fue una dinámica muy interesante. También hemos hecho investigación en el aula con información que íbamos buscando y algunos libros, fotos o cuentos que ellos traían de casa. Y también hemos visitado alguna playa próxima al centro donde hemos estado recogiendo plásticos, tratando de concienciarlos sobre el cuidado del medio ambiente.” (MMAR02-D)

“Previamente hemos visitado la Cueva del Pendo y en el aula hemos pintado bisontes y manos en positivo y negativo imitando la cueva con papel maché.” (ALT04-D)

Por otro lado, únicamente la categoría de “crear un rincón de aula” es mencionado por docentes de Educación Infantil. Esta cuestión puede responder al tipo de dinámicas y metodologías presentes en la Etapa de Educación Infantil, donde se desarrollan este tipo de espacios con la intención de permitir un contacto estrecho y constante con los conocimientos y temas a trabajar, fomentando el aprendizaje autónomo, la investigación y la motivación de los niños y niñas (Garzón y Martínez Camino, 1989; Martínez Justicia y Álvarez Tirado, 2007).

“Para nosotros esta visita es el punto de partida para el proyecto, pero por fechas hemos ido haciendo ya alguna cosa que también ha servido para motivar el tema y preparar un poco la visita. Hemos hecho un experimento con plastilina y harina para generar la nube

de polvo y los volcanes, estamos creando un rincón de aula donde recopilamos toda la información sobre el tema y también hicimos la visita virtual que solicitamos al museo.” (MUJ07-D)

“Nosotros hemos organizado el conocimiento en base a las tres etapas de la prehistoria. Todo esto los hemos ido apoyando en base a la creación de un rincón del aula en el que construimos una jaima y ahí íbamos recopilando toda la información sobre el arte rupestre, cuentos...” (TEV01-D)

El resto de las propuestas fueron mencionadas indistintamente, sin que exista una diferencia reseñable a este respecto. Estas actividades fueron: “uso de cuentos”, “visita virtual” y “actividades propuestas por el museo”. Entre estas respuestas, llama la atención que únicamente cinco docentes mencionasen el uso de la visita virtual y dos las actividades propuestas por el museo, ya que a raíz de la pandemia del COVID, la mayor parte de los museos de la muestra desarrollaron y pusieron a disposición de los usuarios (de forma pública o bajo solicitud) propuestas educativas, vídeo-talleres o visitas virtuales de diferentes tipo y estilo, que podrían ser un punto de partida interesante o una forma de introducir la visita al alumnado. Así, estas cifras tan bajas podrían relacionarse con la falta de conocimiento y uso de la web y/o Redes Sociales del museo por parte de los docentes, así como el hecho de que la mayor parte de estos no son los que llevan a cabo la reserva de la actividad, tal y como se desarrollará más adelante.

Por último, se creó la categoría *actividad motivacional* que no se corresponde a una actividad o propuesta previa a la visita pero que fue mencionada por diferentes docentes, haciendo referencia a que la visita al museo había sido planteada por ellos como el punto de partida o elemento motivador de su proyecto o propuesta educativa.

“Esta es la actividad motivacional del proyecto que vamos a comenzar sobre los dinosaurios. Por eso tampoco sabían mucho, pero el interés que tienen por todo esto es increíble.” (MUJ01-D)

“Hemos trabajado previamente una semana más o menos. Hemos hablado y comenzado a indagar un poco sobre lo que íbamos a ver aquí. Pero la visita realmente era el punto de partida para que ellos puedan ver realmente los contenidos a tratar.” (ALT02-D)

De igual forma, también se encuentran ejemplos de docentes que hacen referencia a esta cuestión y colocan la visita al museo como elemento motivador para en base a esto poder

desarrollar en el aula el proyecto o propuesta educativa, pero que la temporalización del curso y la disponibilidad de las fechas de reserva, obligaron a llevar a cabo algunas actividades antes de la visita. O, por el contrario, la idea inicial era haber realizado alguna actividad previa a la visita, pero el desarrollo del curso académico en base a los tiempos y necesidades de los alumnos, junto con la fecha de reserva fijada con el museo, obligaron a situar la salida como punto de partida.

“Para nosotros esta visita es el punto de partida para el proyecto, pero por fechas hemos ido haciendo ya alguna cosa que también ha servido para motivar el tema y preparar un poco la visita. Hemos hecho un experimento con plastilina y harina para generar la nube de polvo y los volcanes, estamos creando un rincón de aula donde recopilamos toda la información sobre el tema y también hicimos la visita virtual que solicitamos al museo.” (MUJ07-D)

“Esta va a ser la primera tarea del proyecto porque por fechas de reserva hemos tenido que venir antes de poder comenzar con él, tal y como teníamos previsto.” (MUJ03-D)



Gráfico 11. Actividades posteriores a la visita cuando existe una propuesta educativa. (Elaboración propia)

El análisis de los datos sobre las actividades posteriores a la visita mostrados en el Gráfico 11 muestra unos resultados muy similares a los obtenidos en referencia a las actividades que había usado los docentes para preparar la visita. Estos datos se corresponden

con la respuesta de muchos docentes que incluían en la misma, frases como: “seguiremos con las mismas dinámicas [...]” o “tenemos planteado seguir haciendo un poco lo que veíamos haciendo hasta ahora [...]”.

En este sentido, se observa que la propuesta más mencionada por los docentes sigue siendo la categoría referente a la investigación y experimentación, pero la frecuencia en que ésta es mencionada disminuye de 14 a 10 ocasiones.

En este sentido, es importante tener en cuenta que también el número de respuestas disminuye en este apartado. En este caso, los 29 docentes que mencionaron estar desarrollando una propuesta educativa relacionada o entorno al patrimonio y/o los contenidos subyacentes al mismo, sólo se obtuvieron 37 actividades; frente a las 49 que habían mencionado con anterioridad. Este dato podría estar relacionado con diferentes factores, como el uso de la visita como cierre de la propuesta o la falta de una propuesta definida y programada previamente, pero también podría relacionarse con cuestiones como olvido o prisa por terminar la entrevista.

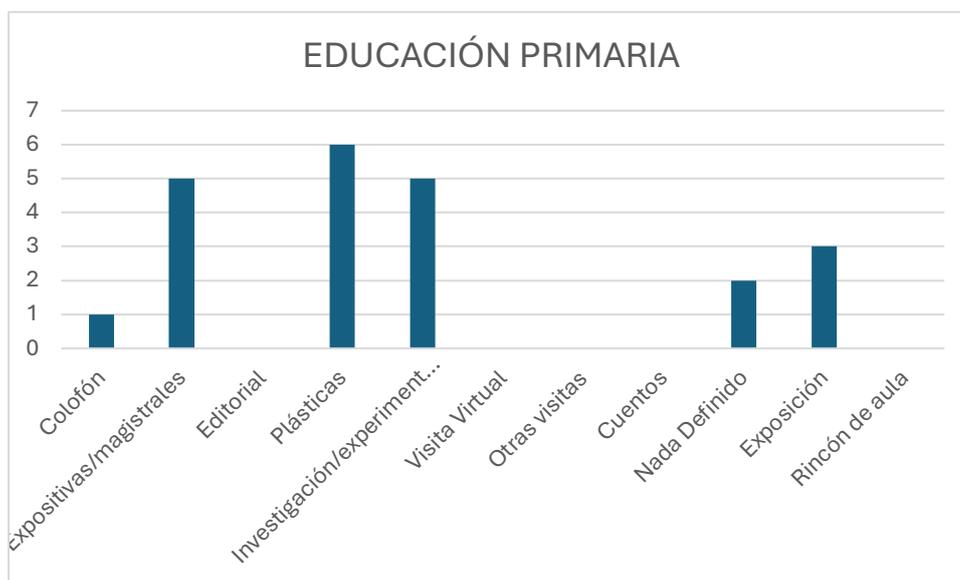


Gráfico 12. Actividades posteriores a la visita (Educación Primaria)

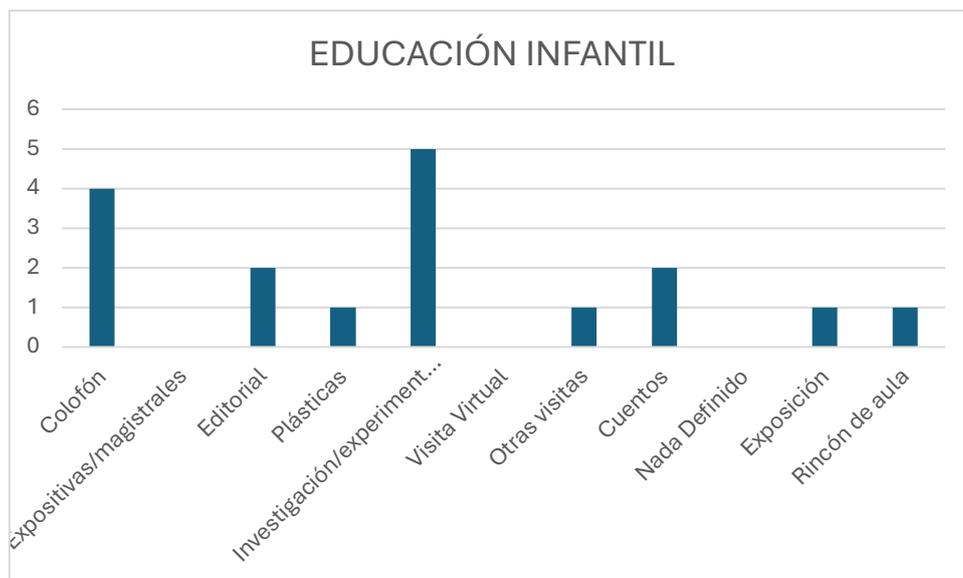


Gráfico 13. Actividades posteriores a la visita (Educación Infantil)

Si se analizan los datos segmentando la información por etapa educativa (Gráficos 12 y 13), se puede observar como el mayor descenso de las respuestas en esta categoría se encuentran en la etapa de Educación Primaria, pasando de 9 docentes que hicieron referencia a este tipo de actividades o dinámicas, a sólo 5. En el caso de Educación Infantil las cifras se mantienen. Como se mencionaba, algunos de estos docentes comentan que su propuesta es seguir con las mismas dinámicas.

“Siguiendo en la dinámica de la radio del centro, visitaremos la rula y entrevistaremos a la única patrona de barco con el fin de investigar un poco más sobre estos temas.” (MMAR06-D)

“Seguir con la misma dinámica de trabajar en el proyecto, haciendo actividades en las que ellos experimenten con diferentes contenidos relacionados con la prehistoria.” (TEV04-D)

Pero algunos otros, incluyen este tipo de respuesta sin haberlo hecho entre las actividades previas a la visita.

“La idea es que investiguen sobre los dinosaurios y sus características, la extinción, etc. a través de diferentes cuentos, libros y otros materiales que tenemos preparados en el aula. También queremos que se puedan poner en la piel de los paleontólogos explorando sus materiales y haciendo alguna propuesta de experimentación.” (MUJ07-D)

A diferencia de las actividades previas, en este caso los docentes hicieron más referencias a las actividades plásticas, pasando de esta forma a ser la segunda categoría de actividades más mencionadas. Atendiendo a las cifras por etapa educativa (Gráfico 12 y 13), se puede observar como la mayor parte de estas respuestas se registran en aquellos docentes responsables de grupos de Educación Primaria.

La principal diferencia entre el número de registros que hacen referencia a las actividades previas y posteriores se puede encontrar en la propia descripción de la propuesta por parte de los educadores. En muchas de ellas se observa como los docentes tienen la intención de que los alumnos reproduzcan o exploren de forma plástica uno o varios de los elementos que han observado durante la visita.

“Como cierre del proyecto vamos a hacer una lanza con arcilla y un collar de conchas.”
(ALT04-D)

“Como te decía, la intención de la visita es que comprendan y asimilen todos los contenidos que estamos viendo sobre la prehistoria en ese cuaderno del arqueólogo que ya hicimos antes de venir. Ahora que ya han podido ver el arte rupestre vamos a hacer talleres de pintura y van a pintar su pared de la cueva con carbón y ocre.” (ALT03-D)

Igualmente, se pudo percibir en la respuesta de algunos docentes como el contacto o presentación de algún objeto o elemento que llamó la atención de sus alumnos durante la visita, supuso una fuente de motivación para trabajar de forma plástica con el mismo.

“Nuestra intención era trabajar desde el área de plástica el tema del arte rupestre, pero nos ha gustado mucho todo este tema de la caza que hemos visto en el taller, así que estamos pensando construir algún elemento manipulativo sobre esto.” (TEV05-D)

“A la vuelta al aula vamos a trabajar en plástica con el aerógrafo y seguir un poco en la dinámica que te había comentado con actividades de investigación combinadas con la exposición del tema sobre la prehistoria. Y además, yo creo que vamos a hacernos una bramadera porque me ha gustado mucho, no lo conocía y me ha parecido muy interesante.”
(ALT06-D)

De esta forma, la programación de este tipo de actividades después de la visita al museo y su relación estrecha con los elementos observados durante la misma muestra que los docentes perciben las actividades plásticas como una propuesta que permite al alumnado explorar y repasar los contenidos de la visita o parte de éstos.

Otro de los elementos más repetidos por los docentes fue la realización de sesiones expositivas basadas en los contenidos curriculares y/o el libro de texto. En este caso, al igual que ocurría con esta categoría de análisis en relación con las actividades previas, este tipo de dinámicas únicamente son mencionadas por docentes de Educación Primaria.

“Después de la visita seguimos con el tema de la prehistoria del libro de texto.”

(ALT05-D)

“Igual que te decía antes. Vamos a seguir con la explicación del tema de la prehistoria.”

(ALT08-D)

“Seguiremos explicando el tema 6 que es lo que estamos dando ahora sobre la prehistoria.” (TEV03-D)

De igual forma, las referencias a las propuestas editoriales también se mantienen en las mismas cifras y todas ellas referenciadas por docentes de Educación Infantil. Sin embargo, en estas respuestas se encuentra cierta incertidumbre o improvisación, ya que únicamente hacen referencia al proyecto editorial, pero no concretan puesto que afirman no saber realmente en qué va a consistir.

“Aún no sabemos bien cómo vamos a desarrollar el proyecto porque no lo hemos empezado. La visita es la primera actividad que realizamos sobre él. Pero bueno, haremos las actividades que nos vaya marcando la editorial y seguramente complementaremos con otras actividades, aunque aún ya te digo que no pensamos en nada concreto.” (MUJ01-D)

“No sabemos aún qué vamos a hacer porque es el proyecto del libro y no empezamos todavía. Pero nuestra idea es implicar a las familias para que aporten información, imágenes, cuentos, etc. y con ello hacer un rincón de aula.” (MUJ03-D)

A través de estas respuestas se observa la falta de planificación de la propuesta dejando toda la responsabilidad de este proceso en el material editorial. Es fundamental que los docentes diseñen su propuesta de enseñanza adaptada a las necesidades de los alumnos y teniendo en cuenta la posibilidad de cambio, para garantizar una educación de calidad.

En este caso también se registraron algunas actividades repetidas en menor medida como son la creación de un rincón de aula, la realización de otras visitas a espacios culturales, patrimoniales o museísticos y la lectura de cuentos en el aula. Así, algunas actividades que habían sido mencionadas como previas o preparatorias de la visita desaparecen en este caso:

el uso de las visitas virtuales o la realización de las actividades o recursos propuestos por el museo.

Así los docentes muestran su percepción sobre estos recursos como elementos adecuados para la presentación de los contenidos, elementos y espacios a visitar, preparando de esta forma la visita; pero no encuentran potencialidad en estos recursos como elementos para repasar o recordar los contenidos abordados o los elementos y piezas observados durante la misma.

En contraposición, el análisis y clasificación de las respuestas sobre las actividades posteriores a la visita hizo necesaria la creación de dos nuevas categorías: una de ellas referente a la exposición del conocimiento a la comunidad educativa (exposición) y otra referente a la falta de una definición concreta de la propuesta (nada definido).

La primera categoría (exposición) se registra únicamente en cuatro ocasiones relacionadas entre sí, ya que se trata de cuatro grupos pertenecientes a dos centros educativos. Por un lado, una pareja de docentes (uno de Educación Infantil y otro de Primaria) se encontraba desarrollando un proyecto de centro, donde la actividad colofón de éste era la exposición y presentación de todos los contenidos investigados en diferentes formatos a la toda la comunidad educativa. Y, por otro lado, el otro dúo de docentes, en este caso tutoras de dos grupos del mismo curso, estaba desarrollando una radio en la que los alumnos compartían los resultados de su investigación con todo el centro.

“Siguiendo en la dinámica de la radio del centro, visitaremos la rula y entrevistaremos a la única patrona de barco con el fin de investigar un poco más sobre estos temas.”
(MMAR06-D)

“Como cierre del proyecto la idea es que todos los ciclos del centro compartamos con las familias una exposición de los cuentos, las canciones y los bailes relacionados con el proyecto.” (PGAL08)-D

Se considera fundamental destacar esta propuesta como una actuación muy positiva en el tratamiento del patrimonio desde un punto de vista educativo, ya que supone la integración y comprensión de todo lo trabajado para compartirlo con otras personas (Suarez, 2014a). Además, la implicación de toda la comunidad educativa supone una motivación extra para el alumnado hacia los conocimientos y el aprendizaje.

Así, llama la atención que únicamente estos docentes comentasen este tipo de propuesta. Sin embargo, es necesario tener presente que esto no quiere decir que no se llevasen o se tuviese presente llevar este tipo de actividad, ya que en la entrevista no se solicitó a los docentes una programación detallada de su propuesta de trabajo, sino un comentario sobre qué habían hecho previamente y qué harían después de la salida al museo. En relación con la segunda categoría (*nada definido*), se han separado estas respuestas de aquellas clasificadas como “editorial”, puesto que en este caso los docentes no hacen referencia a ningún material, propuesta o intención de ningún tipo, dejando toda la responsabilidad de la programación y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en la improvisación.

“No tenemos nada específico pensado, pero con el taller que están haciendo volveremos sobre él y algo haremos.” (JOV03-D)

“La intención era que la visita al museo fuese también una motivación para seguir trabajando más sobre este tema, pero tampoco tenemos nada pensado específicamente.” (MMAR05-D)

Por último, al igual que algunos docentes justificaron el hecho de no haber realizado ninguna actividad previa a la visita por considerar ésta la actividad inicial o de motivación de su proyecto. En este caso, nuevamente cinco docentes señalaron que después de la visita no harían ninguna actividad relacionada con dicho tema, ya que la salida se trataba del cierre del proyecto.

“Nosotros ya acabamos con el tema de la prehistoria. Ahora seguimos avanzando en la historia, pero sobre la prehistoria la intención era con esta visita dejar el tema concluido.” (TEV02-D)

“Nada más. Ya acabamos con este proyecto.” (MUJA08-D)

En conclusión, se observa que las propuestas planteadas por los docentes son diferentes pero que, en la mayor parte de los casos, tratan de acercar al alumnado al patrimonio a través de la combinación de estas, dando lugar a una propuesta completa, interesante y motivadora. Asimismo, en muchos de estos casos el planteamiento de la totalidad de la propuesta se centraba en la investigación y experimentación de los contenidos y procesos por parte del alumnado, situándolo así en el centro de su proceso de aprendizaje.

A pesar de esto, no se puede confirmar la calidad de estas propuestas educativas ya que no existe una observación *in situ* de las mismas.

4.2.4. Aprovechamiento de la web y/o las RRSS

Otra de las cuestiones planteadas a los docentes en estas entrevistas fue si habían hecho uso de la web o las RRSS institucionales del museo para preparar la visita a éste, tanto si existía o no una programación educativa en torno a la misma.

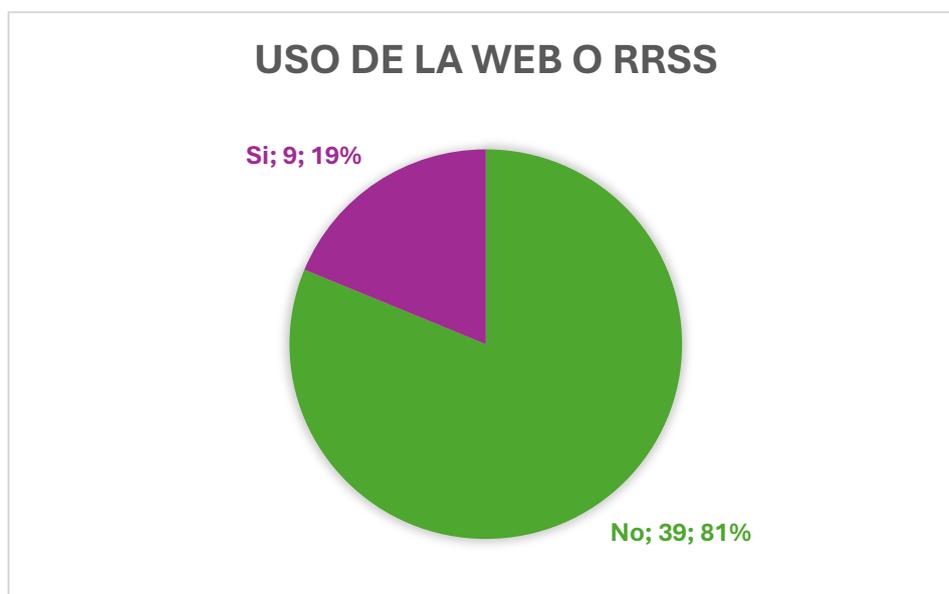


Gráfico 14. Uso de la página web institucional o las RRSS del museo por los docentes. (Elaboración propia)

En este caso, la mayor parte de estos respondieron que negativamente. Así, únicamente nueve docentes de los 48 que fueron entrevistados afirmaron haber utilizado alguna de estas herramientas digitales para preparar la visita. Estos resultados llaman la atención puesto que todas estas entrevistas fueron realizadas en un periodo posterior a la pandemia del COVID-19, lo que impulsó a los museos a desarrollar diferentes estrategias digitales para los públicos escolares.

Asimismo, destacan algunas respuestas en las que los docentes añaden algún comentario al respecto que puede ser interesante para el análisis.

Tras realizar la pregunta a la docente, esta responde: “¿Pero a qué te refieres con que si la he utilizado?”. Se especifica más la pregunta: “Si han usado la web del museo para obtener información, ver algún tipo de imagen, vídeo o visita virtual o descargar o realizar alguna actividad o propuesta”. La educadora responde a la cuestión: “Pues no, no hemos

usado la web. Al menos yo, pero es que no sabía que tenía todas esas cosas. Al llegar al aula revisaré esto que me comentas a ver si podemos aprovechar algo.” (ALT08-D)

“Pues lo cierto es que no. Sé que en la web de este museo hay cosas muy interesantes que podría aprovechar en clase, pero es que no hemos tenido tiempo, la verdad.” (ALT07-D)

A través de estas respuestas se pueden observar las razones aportadas por dos docentes. Por un lado, el desconocimiento o falta de información sobre la existencia de diferentes recursos en la web (ALT08-D). Es importante tener presente que esta cuestión es una responsabilidad del docente en el momento que prepara sus recursos educativos. En la mayor parte de los casos esta desinformación va muy ligada con el hecho de que no son los docentes responsables de los grupos educativos los que realizan las reservas y contactan con el museo, ni quienes reciben las diferentes comunicaciones que los museos envían para informar y promocionar sus servicios.

Igualmente, la falta de tiempo que se comenta en el segundo caso (ALT07-D) podría estar relacionada con la desinformación o la falta de conocimiento de este tipo de recursos y servicios online que los museos ofrecen a los grupos escolares y/o al público general. Sin embargo, en este caso concreto el docente era consciente de la existencia de este tipo de recursos, pero la falta de tiempo por el desarrollo de la práctica educativa había impedido su aprovechamiento.

Por último, se expone un fragmento (TEV02-D), en el que la docente, a partir de esta pregunta planteada por la investigadora, se cuestiona la posibilidad de que el aprovechamiento en el aula de este tipo de materiales y recursos hubiese sido adecuado y beneficioso para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, se observa que la falta de uso de estos recursos online puede deberse a múltiples motivos y es necesario dar una mayor visibilidad y promoción a los mismos, así como que el profesorado desarrolle una responsabilidad individual en cuanto al aprovechamiento de los mismos.

“No, concretamente de la web del museo no miramos nada, pero quizás deberíamos haberlo hecho.” (TEV02-D)

Entre los nueve docentes que respondieron afirmativamente al uso de estas herramientas online, se registraron tres categorías de análisis: materiales y juegos;

información; y visita virtual. Estos nueve docentes realizaron trece referencias a alguna de estas categorías, tal y como se puede observar en el Gráfico 15.

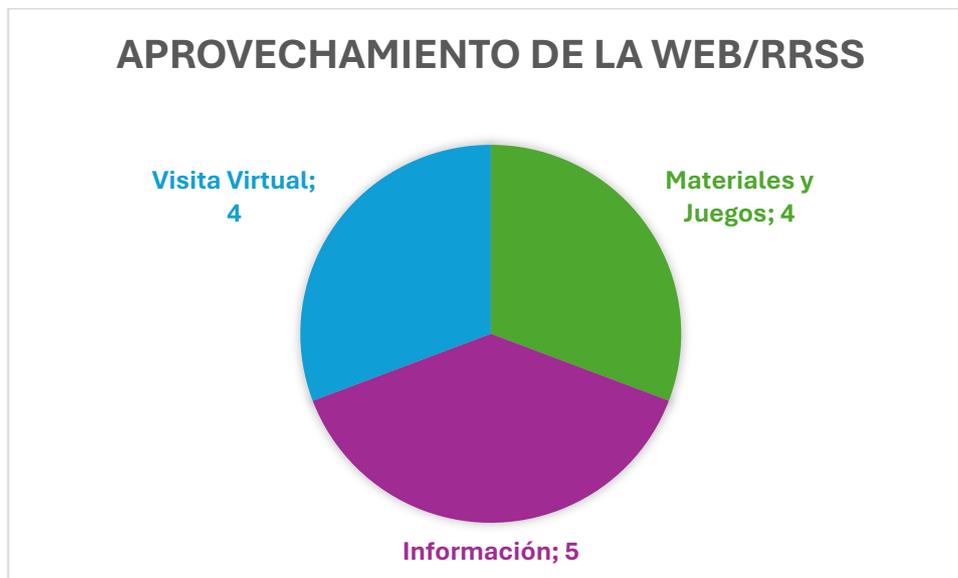


Gráfico 15. Aprovechamiento de la página web del museo o sus RRSS por parte de los docentes. (Elaboración propia)

Es importante comenzar destacando que todas estas respuestas se relacionan con grupos cuya visita al museo se enmarca en una propuesta educativa. Así, entre estas respuestas se observa que la página web fue usada en un total de cinco ocasiones entre los docentes entrevistados para buscar información o documentarse. A pesar de que las cifras son muy homogéneas, es llamativo que los docentes tendiesen más a aprovechar este tipo de recursos frente a aquellos más elaborados como podrían ser los materiales descargables o juegos online. Pudiendo relacionarse esto con el planteamiento basado en la investigación y experimentación que muchos de los docentes comentaron en las preguntas anteriores.

“Nosotros usamos la web como base en cuanto a la información más tórica para crear el proyecto.” (MUJ06-D)

“El día antes de la visita estuvimos explorando en el aula la web del museo para que pudiesen ver algunas imágenes de lo que íbamos a ver aquí y acompañé esta visualización leyéndoles parte de la información que las acompañaba. Además, a través de *Google Maps* marcamos el recorrido desde el colegio hasta el Parque.” (TEV04-D)

Por otro lado, algunos docentes también mencionaron el uso de la web para el aprovechamiento de algunos de sus materiales didácticos, como los juegos en línea o los recursos y propuestas descargables.

“Hemos estado trabajando con la guía digital que nos enviaron al hacer la reserva y la visita virtual que solicitamos. Además, hemos descargado un cuento digital que hay colgado en la web que lo utilizaremos a la vuelta del museo.” (MUJ07-D)

“Sí, hemos utilizado la web porque cuando hicimos la reserva nos informaron de todo esto por correo. Hemos utilizado los materiales y recursos más prácticos.” (ALT03-D)

En estas dos respuestas se observa como el aprovechamiento de los recursos web se lleva a cabo por la información de los mismos o el envío por parte del propio museo. Confirmando así la necesidad de que los docentes desarrollen la iniciativa de navegar por las webs de estas instituciones en el momento de crear y programar sus propuestas de enseñanza. Ya que en muchos casos las reservas son realizadas desde la dirección de los centros o por alguno de los coordinadores de etapa o ciclo y la información no fluye como debería, haciéndola llegar a los docentes responsables de los grupos.

La última categoría creada a partir de las repuestas de los docentes se corresponde con el uso de la visita virtual como recurso en el aula. En este caso, la mayor parte de las respuestas hacen referencia a la importancia que dan algunos docentes a que los alumnos y alumnas conozcan el espacio que van a visitar y los elementos y contenidos del mismo. Este tipo de prácticas es interesante ya que genera en el alumnado cierta seguridad en cuanto a qué es lo que pueden esperar de la salida, y también motivación hacía los elementos que allí van a encontrar.

“Usamos la web ayer para hacer el recorrido virtual y que pudiesen ver antes de venir cómo era el museo y qué nos íbamos a encontrar aquí.” (MMAR07-D)

“Sí, la usamos. Aprovechamos la visita virtual para recorrer desde el aula algunas salas del museo que sabíamos que íbamos a visitar hoy y comentamos un poco qué piezas estábamos viendo, para qué se usaban...” (PGAL08-D)

A pesar de estas actuaciones positivas sobre el uso y aprovechamiento de la web del museo, el uso de este tipo de herramientas online sigue siendo muy bajo. Asimismo, este resultado llama especialmente la atención cuando los museos han realizado una importante renovación de este tipo de recursos. Como es el caso del Museo Provincial del Mar de Lugo, que ha llegado a generar una nueva plataforma online con un enfoque totalmente educativo; o el Museo Nicanor Piñole y Museo Casa Natal de Jovellanos que, de forma conjunta, han

abierto un nuevo perfil en Instagram donde informan sobre sus diferentes servicios y recursos de todo tipo.

Las razones de esto podrían estar relacionadas con algunas de las respuestas mostradas anteriormente, como el desconocimiento o la falta de tiempo en la práctica docente. Pero también podría relacionarse con el hecho de que, aunque la pandemia impulsase la renovación y/o potenciación de los recursos online para los museos, también obligó a los maestros a hacer más uso este tipo de recursos y herramientas. Así, podrían percibir como más interesante el desarrollo de otro tipo de prácticas y centrar el contacto con el museo en la visita presencial, tal y como se puede observar en las respuestas relacionadas con el objetivo de *salir del aula*.

Por último, la falta de uso podría también vincularse a la propia herramienta, es decir, su facilidad de uso, apariencia, recursos e información disponible.

4.2.5. Iniciativa de la visita

Otra de las cuestiones planteadas a los docentes se centró en conocer de qué personas o grupo de personas partía la iniciativa de la visita al museo. En este caso, la categorización de las respuestas fue sencilla ya que los términos utilizados para responder a esta cuestión fueron prácticamente iguales en todos los casos. Por tanto, la creación de las mismas se corresponde con la respuesta directa aportada por los docentes entrevistados: centro educativo; docentes de la etapa o el ciclo; docente responsable del grupo; alumnos; y por último, aquellos docentes que no conocían esta información.

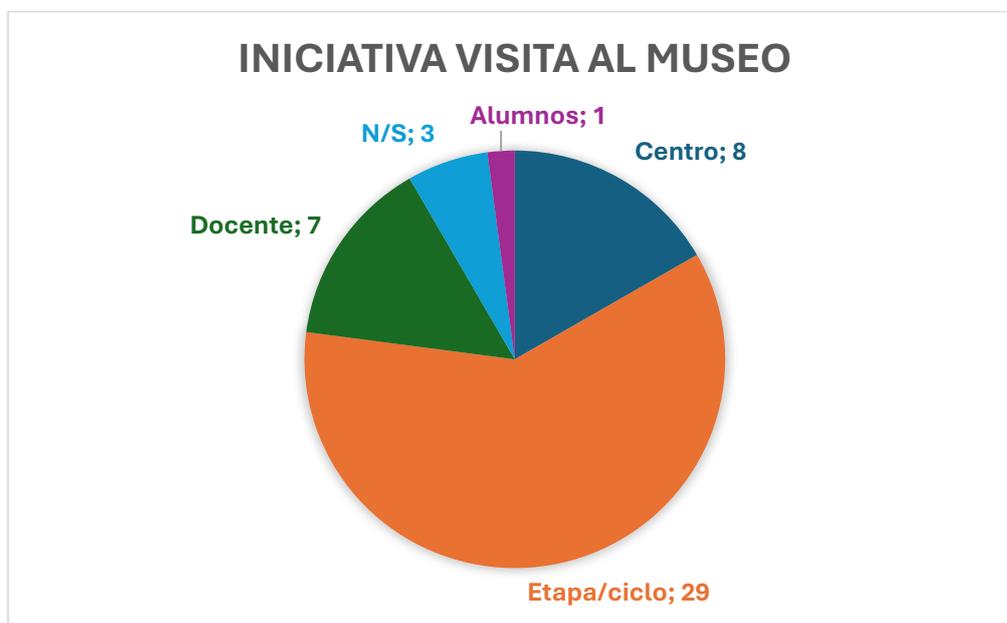


Gráfico 16. Respuestas sobre la iniciativa de la visita al museo. (Elaboración propia)

A partir del Gráfico 16 se observa que la mayor parte de los casos la iniciativa surge de los docentes, ya sea desde la coordinación del ciclo o etapa (respuesta más recurrente entre todos los entrevistados), el centro educativo o la dirección o el docente como responsable del aula. En contraposición, únicamente una de las docentes entrevistadas situó la iniciativa de la visita al museo, así como del proyecto realizado en torno a la misma, en el grupo de alumnos.

“La iniciativa ha sido de ellos totalmente. Llevan hablando de los dinosaurios desde el primer trimestre, así que teníamos que hacer esta visita si o sí.” (MUJ07-D)

En cualquier caso, no es más adecuada una opción u otra, siendo lo más importante y fundamental que la intención de visitar el museo esté vinculado a una programación

educativa organizada y programada. Desde dónde parte esta iniciativa únicamente tendría que vincularse a la naturaleza del proyecto: proyectos de centro, de etapa o ciclo o de aula.

Así, con esta pregunta no se obtuvo únicamente esta información, sino que algunos docentes entrevistados destacaron la recurrencia de la visita. De los 48 docentes entrevistados, 13 de ellos comentaron que ya habían realizado la visita previamente en una o varias ocasiones. Estos casos coinciden tanto con docentes que comentan que la iniciativa es propia del docente, como del centro educativo o el grupo de docentes del ciclo o etapa.

“La iniciativa es docente, pero mi compañera ya había estado aquí en otras ocasiones y le había gustado. Así que decidimos venir.” (TEV01-D)

“Es una propuesta de centro que se hace todos los años. Visitamos el museo de forma anual todo el centro.” (PGAL07-D)

“Yo conocía este museo y la zona porque estuve trabajando por aquí. Me gusta cómo trabajan así que se lo comenté a mi compañera que estuvo de acuerdo. Así que la iniciativa es de ambas.” (MMAR06-D)

Por último, es relevante hacer referencia a la existencia de tres casos en los que se señala el desconocimiento de la iniciativa de la propuesta. Entre estos docentes se pueden observar dos casos diferenciados.

“La verdad no sé de dónde parte la iniciativa porque llevo muy pocas semanas haciendo la sustitución y cuando llegué al centro ya estaba planteada la visita. Esto es mejor que se lo preguntes a coordinadora de la etapa que vendrá mañana a realizar la visita con su grupo.” (ALT02-D)

En este caso, se percibe que el desconocimiento del educador parte de su condición de docente en sustitución, siendo su incorporación posterior a la toma de decisiones respecto a la visita.

Por otro lado, se puede observar dos docentes que indican ser los tutores del grupo de alumnos, pero desconocen de dónde parte la iniciativa de la visita. Estas respuestas son llamativas, puesto que, a excepción del caso anteriormente comentado, el docente tiene que ser partícipe de la toma de decisiones sobre su práctica docente. A pesar de que la iniciativa de visita no sea propia, el docente debe ser consciente de este tipo de decisiones, su finalidad y objetivos.

“La verdad no lo sé. La visita la organizó mi compañera” (PGAL04-D)

“No se. Yo estoy aquí porque soy el tutor del grupo; yo no organicé la visita.” (PGAL05-D)

4.2.6. Contacto previo con el museo

La última cuestión planteada a los docentes entrevistados se centró en el contacto con el museo previo a la visita. Para esto, al igual que en las cuestiones anteriores, se utilizó la pregunta abierta introduciendo el tema en cuestión y permitiendo que fuesen los propios docentes los que incluyesen sus propias experiencias y visiones. Así, se utilizaron dos preguntas de referencia: ¿En qué consistió ese contacto previo? y ¿A través de qué medios se llevó a cabo?



Gráfico 17. Finalidad del contacto previo con el museo. (Elaboración propia)

A través del Gráfico 17 se puede observar que la mayor parte de las respuestas se centraron en la realización de la reserva. En esta categoría únicamente se han incluido aquellas respuestas que hacían referencia a esta acción. Es decir, aquellos docentes que respondieron que el contacto previo con el museo había consistido, por ejemplo, en la reserva y solicitud de información para preparar la visita, no se contabilizarían dentro de esta categoría.

La razón de esta decisión se centra en el deseo de conocer la realidad en torno a este contacto previo. Es lógico que todos los docentes comentasen que contactaron con el museo para realizar la reserva, ya que sólo se entrevistó a docentes que acababan de participar en

alguna de las actividades del museo, por tanto, era necesaria la reserva. Sin embargo, la intención de esta cuestión era generar una visión más global de la comunicación entre el museo y la escuela.

De esta forma, y atendiendo a los datos reflejados en el Gráfico 17, entre los 48 docentes entrevistados, 28 de ellos únicamente contactaron para formalizar su reserva; mientras que 9 de los 48 respondieron que no sabían en qué había consistido este contacto puesto que no habían sido ellos los que los habían llevado a cabo. Por tanto, únicamente 11 docentes de 48 contactaron con los museos de la muestra para otras cuestiones más allá de la reserva.

Entre las respuestas aportadas por los docentes se generan cuatro categorías de análisis: adaptación de la visita (6), solicitud de materiales o información para preparar la visita (5), visita previa al museo (1), y dudas sobre aforos y medidas COVID (1). Es necesario puntualizar que algunos docentes hicieron referencia a varias de estas categorías dentro de su respuesta.

Asimismo, es necesario destacar que entre los 6 docentes que indican que el contacto con el museo se centró en la adaptación de la visita únicamente uno de ellos trató con el museo el tema que se estaba tratando en el aula con el fin de relacionarlo con el contenido del museo y poder crear una propuesta en colaboración. Así, el trabajo cooperativo entre museo y docente dio lugar a la adaptación de una propuesta de visita específica a partir de la adaptación de una actividad realizada años atrás.

“Yo contacté con la educadora y le comenté cuál era la propuesta. Al final nosotros nos conocemos y *tengo enchufe* y pedí una visita a la carta.” (PGAL07-D)

El resto de las respuestas situadas dentro de la categoría de adaptación de la visita se centraron en la adaptación de la propuesta a la edad de los participantes y/o a la presencia de alumnos con NNEE.

“Yo hablé con ellos por teléfono para hacer la reserva y ahí concretamos el número de alumnos que vendrían y la edad para adaptar un poco la propuesta me comentaron.” (MMAR02-D)

“Nosotros contactamos telefónicamente con el museo para informar sobre las necesidades educativas especiales de algunos de los alumnos y el museo decidió que lo mejor sería desdoblar el grupo en dos de 25.” (MUJ04-D)

“La reserva se realizó desde dirección y se solicitó que la visita se adaptase a 3 años, pero creo que hay demasiado nivel y conceptos muy técnicos.” (MUJ03-D)

Igualmente, únicamente una docente hace referencia a la visita previa como forma de contacto con el museo. En su respuesta se percibe la importancia de conocer el museo de forma presencial y los recursos que éste ofrece, asegurándose que cumple con las expectativas para tratar el tema que, a tratar en el aula, así como poder enfocar la propuesta para que exista una conexión entre la visita y el trabajo de aula.

“Yo visité primero el museo de forma personal y realicé la solicitud de la maleta didáctica para trabajar en el aula. La reserva de la visita la realicé a través del email y el teléfono.” (TEV04-D)

En base a toda esta información aquí analizada es fundamental remarcar la importancia de una comunicación fluida y bidireccional entre el museo y la escuela. El número de docentes que señalaron alguna finalidad al contacto previo más allá de la reserva de la visita es muy bajo. Si bien es cierto que, tal y como se expone en el epígrafe anterior, 13 docentes señalaron que la visita era recurrente, por lo que conocen el museo, sus recursos, potencialidades y propuestas. El contacto estrecho con el personal del museo antes, durante y después es fundamental para garantizar la calidad educativa. Este contacto tiene que ir más allá del número de participantes, su edad o NNEE, temas que evidentemente son fundamentales y necesarios. Sin embargo, se necesita avanzar hacia un modelo de comunicación colaborativa en la que escuelas y entidades culturales trabajen de forma conjunta en las propuestas y actividades en el museo, pero también fuera de él, generándose un *feedback* que enriquezca la práctica educativa de ambas instituciones y pueda servir de ejemplo para otros docentes o museos y centros culturales.

La ausencia de estos modelos o de otros que caminen hacia este tipo de trabajo colaborativo y cooperativo tiene relación con la falta de tiempo de ambos agentes. Por un lado, algunos docentes evidenciaron esta falta de tiempo en sus respuestas a preguntas anteriores en referencia al aprovechamiento de los recursos que los museos establecen en su web o la preparación de la visita al museo, entre otros.

“Pues lo cierto es que no. Sé que en la web de este museo hay cosas muy interesantes que podría aprovechar en clase, pero es que no hemos tenido tiempo, la verdad.” (ALT07-D)

“Pues no hemos preparado nada porque ahora todo el ciclo de Educación Infantil estamos haciendo un proyecto sobre la multiculturalidad. Pero es complejo porque estas visitas se solicitan al Ayuntamiento de Gijón cuando el curso ya ha empezado y no te conceden todas las que pides, así que a veces es un poco a la aventura.” (MNP08-D)

Igualmente, esta falta de comunicación bidireccional y colaborativa por la que se aboga se puede relacionar con la forma en la que el museo gestiona las reservas y los medios que establece para ello. Así, las categorías creadas a partir de la cuestión sobre los medios utilizados para este contacto previo son: email (17), teléfono (16), web de reservas (13), no sabe (9) y la gestión por parte de una empresa externa “otro” (1). Es importante aclarar que algunos docentes incluyeron varias de estas categorías en su respuesta.

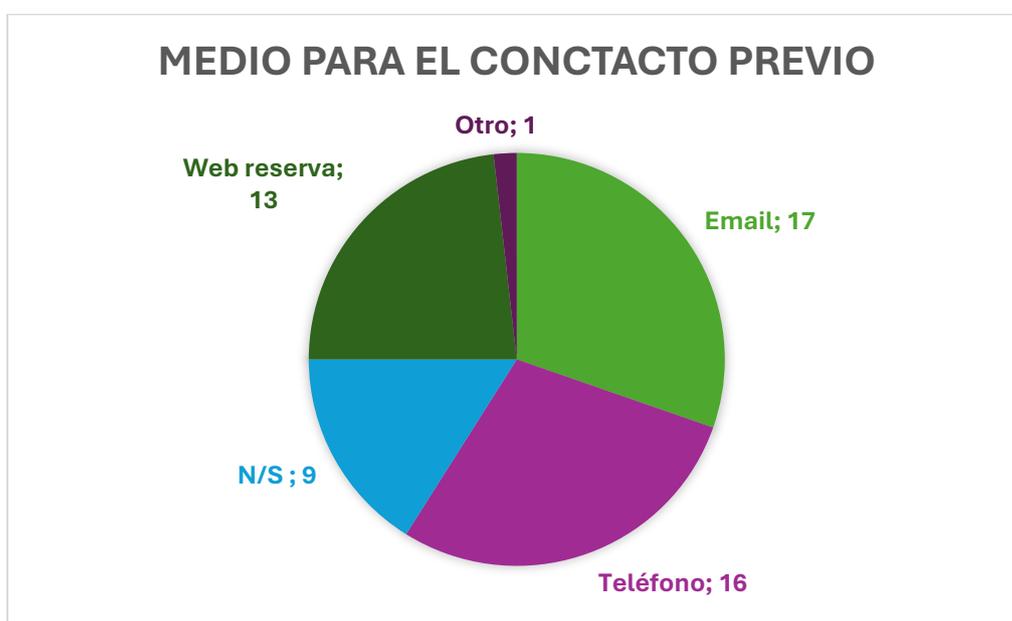


Gráfico 18. Medios a través de los cuales los docentes contactan con el museo. (Elaboración propia)

El Gráfico 18 devuelve información interesante sobre los medios utilizados para el contacto previo con los museos. La mayor parte de estas respuestas hacen referencia al contacto a través del correo electrónico (17) y/o la llamada telefónica (16), percibiendo estos medios como canales de comunicación directa y bidireccional. Sin embargo, y teniendo presentes los datos observados en el gráfico anterior (Gráfico 17), se concluye que gran parte de estos docentes, a pesar de haber realizado este contacto vía email o telefónica, su única finalidad fue la gestión de la reserva.

Así, la mayor parte de los museos gestionan sus reservas a través de un departamento o servicio exclusivo para este cometido. Así, muchos museos establecen un email y/o teléfono de contacto para que los docentes puedan solicitar la actividad, no siendo esta solicitud atendida y gestionada por las mismas personas que van a llevar a cabo la actividad o atender al grupo. La intención aquí no es juzgar la buena práctica de las personas encargadas de llevar a cabo esta tarea, sino poner el foco en que este hecho dificulta la relación bidireccional y colaborativa entre las personas encargadas de la didáctica en el museo y los docentes. Evidentemente, para que esto fuese posible, además de favorecer la relación por parte del museo, sería necesaria una intención de que esta se llevase a cabo por parte de la escuela. Y en relación con los datos presentados en el Gráfico 17, la intención de más de la mitad de los docentes entrevistados en el contacto el museo previo a la visita fue únicamente la reserva. Asimismo, el museo también presenta problemas para la gestión de esta atención personalizada que aquí se señala.

Se ha generado un gráfico (Gráfico 19) con la información sobre los medios para el contacto con los museos por parte de los docentes segmentando esta información por museos. La pretensión de esto no es comparar unas actuaciones frente a otras, sino poner en relieve las dificultades a las que se enfrentan estas instituciones con relación al contacto con. Los docentes y la gestión de las reservas en base a cada una de sus casuísticas. En este gráfico, se han suprimido las categorías “no sabe” y “otro”, ya que no aportan información relevante y suponen ruido extra en el gráfico.

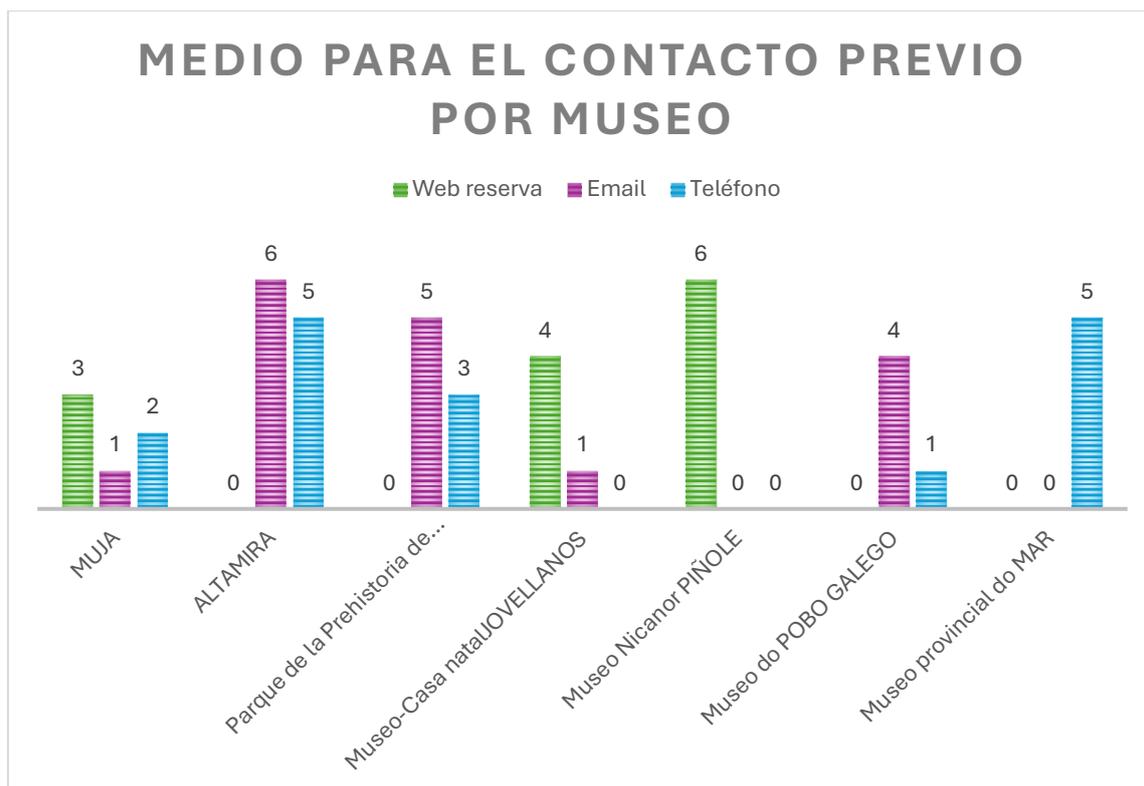


Gráfico 19. Medio para el contacto previo por museo a través de los cuales los docentes contactan con las instituciones museísticas. (Elaboración propia)

Por un lado, el MUJA, el Museo Altamira y el Parque de la Prehistoria de Teverga ofrecen al docente un formulario online o página de reserva para llevar a cabo esta tarea, así también se incluyen los contactos de email y teléfono para esta misma cuestión. Atendiendo a los datos del Gráfico 19 se puede observar que, a excepción del MUJA, en los otros dos museos los medios más utilizados son el email y el teléfono. Esto, podría ser indicativo que los docentes prefieren el contacto más individualizado y directo que pueden ofrecer estos dos medios. Sin embargo, la finalidad que les dan a este tipo de comunicación es únicamente la reserva en la mayor parte de los casos.

Por otro lado, los Museos Nicanor Piñole y Museo-Casa Natal Jovellanos, que comparten gestión, sitúan la reserva en una web externa perteneciente al Ayuntamiento de Gijón, organismo que tramita las reservas. A pesar de esto, también están a disposición de los docentes los contactos pertinentes para el contacto directo con el museo, aunque la reserva tiene que ser gestionada desde dicha web. En este sentido, se observa el caso de uno de los docentes que, además de gestionar su reserva por la web, consideró oportuno comunicarse con el museo para solicitar una adaptación de la actividad a las características de su grupo.

“La reserva la realizó la dirección del centro a través de la página web del Ayuntamiento, pero yo contacté después con el museo para informarles que se trata de un grupo multinivel.” (JOV03-D)

En cualquiera de estos casos, es la propia organización interna del museo la que establece este tipo de comunicación, centralizando estos contactos previos de los centros escolares en los servicios de reservas o gestión de públicos.

Por último, los centros museísticos gallegos no cuentan con la opción de reserva a través de la web, pero existen diferencias en el uso que los docentes hacen de los medios que estos museos aportan para el contacto. Los docentes que reservaron en el Museo Provincial do Mar de Lugo únicamente lo hicieron a través del número telefónico. Así, se entiende esta gestión como muy adecuada en la que se favorece esta comunicación bidireccional y cooperativa. Pero también es necesario tener en cuenta que se trata de un museo de menor tamaño donde la gestión de las reservas y los públicos escolares no se encuentra tan estandarizada.

Del mismo modo, el Museo do Pobo Galego lleva a cabo una práctica muy similar ofreciendo las opciones telefónicas y vía email. Sin embargo, este museo recibe la mayor parte de sus contactos vía correo electrónico. Esta cuestión se relaciona con el hecho de que es la misma persona que atiende las visitas y talleres, la que gestiona las reservas escolares y se comunica con los docentes. En la entrevista con ésta, remarca esta situación poniendo énfasis en la falta de tiempo para poder llevar a cabo estas dos tareas:

“Yo sé que esto es un problema, y me gustaría poder atender a los docentes a través del teléfono, pero me resulta imposible. El tiempo que estoy en sala realizando actividades no puedo atender llamadas porque no estoy en el despacho. Las tareas de gestión de la agenda y atención telefónica se me solapan con la atención en sala.” (EDU05)

En este mismo sentido, al plantear esta cuestión a los docentes entrevistados en este museo, se recogieron distintos testimonios en los que se destacaba la intención de los docentes de comunicarse vía telefónica con el museo, pero la falta de respuesta les obligó a proceder a través del correo electrónico.

“Realicé la reserva a través del correo electrónico. Es verdad que llamé varias veces para hablar con ellos, pero como no cogían el teléfono opté por la opción del email.” (PGAL06)

“Mi compañera y yo llamamos varias veces para ver cómo era la actividad, aforos y demás, pero era imposible que nos cogieran el teléfono así que al final tuvimos que hacerlo a través del correo electrónico.” (PGAL04-D)

Por tanto, más allá del medio usado para la comunicación entre el museo y la escuela, lo más importante es contar con una comunicación abierta a través de diferentes canales, en la que se favorezca una comunicación fluida y efectiva. Para lo cual es fundamental que ambas partes adopten una actitud receptiva en la que se ponga atención a las demandas del grupo, pero también a la información y recomendaciones proporcionadas por el museo, logrando así una experiencia más enriquecedora y de calidad.

4.3. Las responsables de los servicios educativos

Los datos aquí expuestos se corresponden al análisis de la información procedente de las diferentes entrevistas realizadas con las responsables de los servicios y/o departamentos educativos de los museos de la muestra.

La organización del apartado se corresponde con las cuestiones tratadas a través de las entrevistas semiestructuradas presentes en el apartado metodológico. Por tanto, se han generado tres subapartados: formación y experiencia; política educativa; y relación museo-escuela; en los que se exponen los resultados obtenidos a partir de dichas entrevistas.

4.3.1. Formación y experiencia

Entre la entrevistadas se han encontrado diferentes formaciones de partida: historia del arte, turismo, museología, geografía e historia y arqueología... Teniendo presentes éstas, se encuentran muchas similitudes con las recogidas en las entrevistas a las educadoras. En este sentido, ocurre algo similar entre las educadoras y las responsables de los departamentos educativos: no existe un perfil profesional que determine con exactitud qué formación o formaciones son requeridas para el desarrollo de ambas tareas; sino que es el museo o contratante quien establece las mismas.

Al mismo tiempo, las responsables entrevistadas cuentan con un largo recorrido al frente de los servicios educativos, -entre otras funciones-, dentro del museo. Esta situación puede relacionarse con la existencia de un contrato fijo que vincula a éstas a la institución museística, pero además, en algunos de los casos son las personas entrevistadas las que comenzaron con las tareas educativas y la construcción de los departamentos de los que ahora son responsables en su comienzo.

“Empecé en el año 95 empecé en didáctica en el Museo Municipal, en Vigo. Y a partir de ahí ya luego me vine para con una beca para para el Museo. Cuando se acabó la beca me contrataron para montar el Departamento de Educación y a partir de ahí pues he estado siempre como responsable de educación y acción cultural del Museo, he hecho proyectos para otros, para otras entidades.” [MUSEO DO POBO GALEGO]

“Yo llevo 20 años, estoy desde el 2000. Me tocó crear el departamento de públicos en general. Y conseguí introducir la palabra educación en el organigrama del museo. Entonces al final sí que se incluyó la palabra educación y se creó un área de educación en el dentro del departamento de públicos, que es educación y comunicación.” [MUSEO ALTAMIRA]

Al mismo tiempo, se hace necesario destacar un fragmento en el que la responsable hacen referencia a la necesidad de continuar formándose y reciclando su conocimiento para continuar con su tarea educativa.

“Yo llegué mi formación de bases, Geografía e Historia y arqueología. También estudié comunicación institucional, interpretación del patrimonio y educación social, que es lo que me vincula con el mundo profesional de la de la educación. Bueno, esa es como mi formación base, pero esa es que una educadora de museos está formando permanentemente: en lengua de signos,

ahora estoy haciendo cursos de huerto ecológico... Entonces la formación es permanente y en todos los ámbitos." [MUSEO ALTAMIRA]

Este comentario pone de manifiesto esa necesidad de reciclaje profesional vinculado a la motivación e implicación hacia su trabajo, que también se detectó como una característica fundamental entre las entrevistas de las educadoras.

Al mismo tiempo, la entrevistada se autodenomina educadora. Esto, aunque bien podría tener muchas lecturas, refleja no sólo la puesta en valor de la función educativa del museo, sino también del papel de la educadora dentro de éste.

4.3.2. Política educativa

El proceso de diseño y creación de los programas y las actividades educativas de los museos de la muestra difieren en función de las características y la organización interna de cada institución. Sin embargo, a pesar de estas marcadas diferencias en relación al diseño y creación, así como personas implicadas en el mismo o limitaciones, todas las entrevistadas destacaron un denominador común: la experiencia. En todas las entrevistas se refleja la experiencia a raíz de la mención a la existencia de actividades y/o programas con un largo recorrido -en lo que al público escolar se refiere-. Así, estos procesos de diseño y creación están marcados por la observación y la práctica del ensayo-erro. Estas metodologías permiten a los museos realizar los cambios y mejoras pertinentes en las diferentes propuestas, adaptándose así a las necesidades y desarrollo social.

“Pero hemos ido introduciendo algunos cambios y algunas modificaciones. Porque la propia actividad, digamos los contenidos en esencia son casi los mismos desde que empezó, pero hemos ido introduciendo cambios para intentar conseguir mejor los objetivos que tenemos en este momento. [...] A veces nos equivocamos y efectivamente, también hacemos prueba, ensayo, pero que intentamos utilizar una serie de metodologías y de estrategias para conseguir unos objetivos muy concretos.” [MUSEO DO POBO GALEGO]

“llegué ya había empezado un programa educativo que se estaba desarrollando. Entonces hay talleres que son muy antiguos pero que funcionan bien y se van cambiando poco a poco, adaptándose a las diferentes realidades y necesidades. Pero talleres que vienen de muy atrás porque se pusieron en marcha y se ve que funciona, entonces no se cambian.” [MUSEO JOVELLANOS-MUSEO NICANOR PIÑOLE]

Frente a esto, también se encuentra la necesidad o interés de estos museos de innovar y ofrecer nuevos productos, siendo fundamental buscar el equilibrio entre la innovación y la experiencia.

“Tenemos interés en ir incorporando nuevos talleres y nuevas metodologías. Entonces lo que solemos hacer es para incorporar nuevos talleres, pues talleres que probamos en verano. Así los testeamos y luego se incorporan.” [MUSEO JOVELLANOS-MUSEO NICANOR PIÑOLE]

“los que programamos desde oficinas centrales y los que validamos siempre nos gusta el efecto innovador y que todos los años esa carta de servicios educativa tenga, pues, de

alguna forma una propuesta nueva y también una propuesta adaptada a los tiempos actuales, es decir, las Nuevas Tecnologías, por ejemplo.” [MUJA- PARQUE DE LA PREHISTORIA DE TEVERGA]

En relación a las personas implicadas en este proceso, a pesar de las diferencias existentes entre los museos de la muestra, nuevamente existe un denominador común: la creación y diseño de los programas y actividades se lleva a cabo a partir de la colaboración de diferentes personas. Destaca que en todos los casos este proceso no es realizado por una única persona y se tiene en cuenta la voz de las educadoras que van a realizar la actividad. Sin embargo, el nivel de involucración o participación en el proceso difiere también en función de la organización interna del museo.

Por un lado, aquellos museos que cuentan con personal fijo contratado para el desarrollo de las funciones educativas proporcionan un papel más protagonista en este proceso a las educadoras. Llevando a cabo un proceso colaborativo de igual a igual entre educadora y responsable del departamento; o situando la responsabilidad del diseño y creación en las educadoras, siendo la labor del responsable del departamento, la de validar y respaldar el proyecto.

“Nosotros normalmente lo que hacemos es dejar un poco en manos del responsable de cada centro, el diseño de las actividades didácticas que se quieren llevar a cabo o los recursos disponibles. Mi función aquí es siempre un poco respaldarlo y buscar la financiación oportuna para que esto tenga lugar. Entonces normalmente la propuesta nace del equipamiento, nos basamos en aquello que más éxito tiene.” [MUJA- PARQUE DE LA PREHISTORIA DE TEVERGA]

Por otro lado, aquellos museos en los que no se cuenta con educadoras fijas en plantilla, éstas tienen un papel más centrado en aportar detalles o pequeñas modificaciones que ayuden a hacer la actividad propia. Así, la creación y selección de contenidos y/o temas suele realizarse por la persona responsable de los programas educativos y, si fuese el caso, la empresa encargada de contratar a las educadoras.

“Con la empresa lo que intentamos es hacer juntos el guion, porque no creo que dar un guion sea la solución, sino que hay que hacerlo juntos desde un principio para que estos educadores lo hagan suyo. Intentamos buscar sus mejores capacidades y entonces intentamos

diseñar el taller el mejor taller que se puede hacer con cada una de esas personas.” [MUSEO ALTAMIRA]

“Las educadoras son fundamentales para para el taller, De hecho, depende de qué educadora o qué taller se imparta, se van haciendo pequeños ajustes. Hay determinadas educadoras que se sienten más fuertes en unos puntos y hay otras que en otros entonces, pues se pueden ir incorporando pequeñas variaciones en función de la persona que imparte el taller.” [MUSEO JOVELLANOS-MUSEO NICANOR PIÑOLE]

Este proceso en el que el nivel de participación de las educadoras que van a llevar a cabo la actividad se ve más mermado no tiene que ser percibido como negativo. Está condicionado, en gran medida, por la situación de las educadoras, ya que éstas son contratadas para el desarrollo de actividades de forma, generalmente, puntual o por horas, por lo que el tiempo de creación y diseño no está dentro de sus contratos y, por tanto, no es remunerado. De esta forma, es lógico que no participen del proceso con el nivel de implicación que ocurre en los casos anteriores. A pesar de esto, es fundamental que los museos contemplen la necesidad de tener en cuenta las aportaciones y adaptaciones en base a las características de cada una de las educadoras; evitando, por tanto, que su implicación en el proceso se vea negada por la existencia de un guion rígido y establecido de antemano.

A su vez, algunas de las entrevistadas también hicieron referencia a la implicación de docentes en programas actuales del museo, o como propuestas de futuro; así como otros profesionales como artistas.

“Lo que nos gustaría y lo que tenemos en mente hacer en un futuro sería trabajar, pues imagínate, con 15 centros de cada curso. Sería un proyecto de centro, en coordinación con el Museo. Que tendríamos que estar en constante vínculo y en constante relación con las docentes participantes. Entonces luego crearíamos materiales para que el resto de grupos que quisieran visitar el museo pudieran hacerlo de forma autónoma y trabajaríamos de forma única con esos 15 centros.” [MUSEO DO POBO GALEGO]

“Me gustaría resaltar, porque me parece una fortaleza, que los programas educativos fueron diseñados junto a docentes. Creo que es muy interesante cómo desarrollamos esto, creando una propuesta colaborativa y conjunta con la comunidad educativa.” [MUSEO ALTAMIRA]

Algunas de las entrevistadas también hicieron referencia a los problemas o limitaciones existentes en torno a este proceso de creación y diseño: la falta de tiempo y la falta educadoras en plantilla. Ambas cuestiones recurrentes, tanto en esta investigación, como en otras anteriores (Suárez, 2017), y relacionadas entre sí. El alto volumen de trabajo de estos departamentos imposibilita, en muchas ocasiones, el desarrollo de ideas o propuestas de programas y actividades, tanto por falta de tiempo, como de personal. Por tanto, una de las soluciones a esta limitación se encuentra en la inclusión de este perfil profesional dentro de la plantilla fija del museo.

“El problema que destacaría es la inexistencia de un perfil profesional de educador o educadora de museo. Entonces, al final siempre son perfiles profesionales diversos, con una formación más disciplinar en historia e historia del arte, arqueología. Y no vienen con una formación en educación. Entonces hay que formarlos porque esos talleres que hacemos o los espacios de mediación, los hacemos con personas contratadas a través de una empresa externa. Entonces ahí el problema, las dificultades que cada curso tenemos que formar desde cero a todas esas personas.” [MUSEO ALTAMIRA]

4.3.3. Relación museo-escuela

Las dificultades encontradas en la relación museo-escuela a partir de la observación de las visitas y actividades en los museos, y las respuestas de los docentes en torno a la misma, hace necesario conocer el punto de vista del museo sobre este tema.

Las entrevistadas destacan la importancia, y al mismo tiempo, la inquietud como profesionales acerca de los intereses, necesidades y expectativas de la escuela en torno a la visita al museo y la relación con el mismo, con la intención de poder generar mecanismos que faciliten esta relación y, por tanto, fomenten una experiencia más satisfactoria y de calidad para el alumnado.

“En realidad, los problemas o las dificultades en el proceso de creación de actividades tiene que ver con la relación museo- escuela. A mayor relación y fluidez en la comunicación de ambos agentes, mayores posibilidades de éxito en las propuestas, más integradas estarán las actividades en los contenidos curriculares y en la programación general de los centros.”
[MUSEO JOVELLANOS-MUSEO NICANOR PIÑOLE]

“Bueno, yo creo que deberíamos indagar un poco más sobre sus necesidades, sobre las expectativas con las que vienen. Somos demasiado ambiciosos desde el mundo de los museos y a lo mejor en los escolares no son tan exigentes. Y lo que quieren es que les estemos esperando que les facilitemos el aprovechamiento del tiempo. A veces les abrumamos con demasiadas cosas que hacer. Luego creo que también podríamos personalizar más el tipo de experiencia [...] Pero creo que es fundamental conocer las expectativas y las necesidades de los grupos. [MUSEO ALTAMIRA]

“¿Entonces conocer cuáles son sus necesidades? Yo creo que esa parte es fundamental. Conocerlas nosotros para poder adelantarnos también.” [MUJA- PARQUE DE LA PREHISTORIA DE TEVERGA]

Al mismo tiempo, en esta relación la escuela, se pone de manifiesto, por parte de las entrevistadas, la falta de implicación que en muchos casos perciben por parte de los docentes para el uso de los mecanismos establecidos.

“Yo creo que también depende mucho de la metodología y los objetivos que empleen las escuelas. Nosotros mandamos un programa, pero siempre dejamos esa opción de trabajar conjuntamente. Y se nota totalmente, cuando es que viene la escuela que va a las 11, a la Catedral y a las 12 de la ciudad de la Cultura que una. Que viene única y exclusivamente aquí

porque tiene unos objetivos, porque tiene unos planteamientos concretos.” [MUSEO DO POBO GALEGO]

“Se da la circunstancia que las personas, los tutores o los profesores que vienen acompañando al grupo ni siquiera saben qué actividad vienen a hacer. No ocurre siempre, pero ocurre demasiado.” [MUSEO JOVELLANOS- MUSEO NICANOR PIÑOLE]

A pesar de esto, también son conscientes de la importancia que tiene facilitarle la tarea al profesorado que cuenta con un volumen de trabajo muy alto y pueden percibir estas demandas de interacción por parte de los museos como una tarea más que dificulta su función.

“Nosotros pasamos un formulario de satisfacción. Pero no se complementa. Creo que los docentes no tienen tiempo porque detrás de toda esa organización deprimen una visita, luego la del segundo trimestre, luego no sé qué luego voy a hacer. Dentro de esa vorágine de tareas pendientes de los docentes, pararse a reflexionar sobre por qué vienen al Museo, por qué o qué necesitan del Museo. Es complicado y creo que esto es lo que dificulta, en parte, esa relación.” [MUSEO ALTAMIRA]

Creo que, si fuese posible tener una mayor participación en la jornada de puertas abiertas o a través de los CPRS, por ejemplo, si organizadas en algún tipo de jornadas donde puedas ir explicando el contenido del Museo para de alguna manera poder acercarles el museo en el tiempo que ellos tienen. Y que puedan comprender las características y potencialidades de las actividades, para en base a eso, elegir.” [MUJA- PARQUE DE LA PREHISTORIA DE TEVERGA]

Teniendo todo esto presente, se insta a promover una relación más directa y personal, aunque siempre compartida, ofreciendo distintos tipos de experiencia en función de las necesidades y demandas de la escuela. Desde una oferta más cercana a las experiencias actuales con las que los museos cuentan, hasta programas que requieren de una colaboración más estrecha y bidireccional entre ambas instituciones.

“La convocatoria de reuniones más o menos periódicas podría ser una opción. Como ya te comenté el programa didáctico de los museos se gestiona a través del Departamento de Educación de la Fundación Municipal de Cultura, Educación y Universidad Popular del Ayto. de Gijón/Xixón, por lo que, en muchos casos, la relación no es del todo directa entre el museo y la escuela, sino a través del departamento.” [MUSEO JOVELLANOS-MUSEO PIÑOLE]

“Conocer las expectativas y necesidades de la escuela me parece fundamental, entonces creo que vamos a implementar una serie de preguntas sobre los objetivos de la visita y el trabajo previo en el aula para enviarlas junto a la reserva. Pude ser que no obtengamos respuesta, pero podemos intentarlo así.” [MUJA- PARQUE DE LA PREHISTORIA DE TEVERGA]

4.4. Las educadoras de museos

Los datos aquí expuestos pretenden mostrar la situación en la que se encuentran las educadoras de los museos de la muestra a partir de los datos obtenidos en las entrevistas semiestructuradas realizadas a cada una de ellas.

Para el análisis de los mismos se ha tratado de organizar la información atendiendo a los temas tratados en dichas entrevistas, generando de esta forma distintas categorías de análisis.

Asimismo, es importante destacar que se ha mantenido el anonimato de todas las educadoras y los museos en los que desarrollan su práctica educativa, ya que la intención del análisis no es la comparación entre las instituciones museísticas; sino la de poner en valor las buenas prácticas que guardan relación con estas educadoras, al tiempo que se da voz a aquellas que dificultan su trabajo.

Se considera este uno de los apartados fundamentales de esta investigación. Las educadoras de los museos son sujetos fundamentales en la enseñanza del patrimonio desde el museo, pero también la relación y el diálogo museo-escuela. Por tanto, la importancia de esta investigación no se encuentra únicamente en señalar la importancia de su trabajo y poner en valor su buena praxis. Dar voz a estas trabajadoras y señalar aquellas situaciones injustas o no favorables para ellas supone un paso hacia un reconocimiento real de su labor como educadoras de museos.

4.4.1. Formación y experiencia

Formación principal

Al profundizar en la lectura, clasificación y análisis de las respuestas de las educadoras en torno a su formación se detectó como ellas destacaban una determinada formación por encima del resto colocándola justo al comienzo de su discurso o definiéndose a sí mismas a través de esa titulación. Por tanto, se ha analizado esta formación, que en todos los casos coincide con una licenciatura o grado, como formación principal.

“Yo estudié arqueología como formación reglada y máster de arqueología. Y lo que pasa que yo me centré en divulgación. siempre había me había llamado mucho la atención el tema divulgación, enseñanza... Yo estudié arqueología como formación reglada y máster de arqueología. Lo que pasa que yo me centré en divulgación. Siempre había me había llamado mucho la atención el tema divulgación, enseñanza [...]” (EDU02)

“Soy licenciada en historia del arte. Luego, por ejemplo, hice el CAP. Hice el máster en museos, educación y comunicación impartido por la Universidad de Zaragoza. Y luego [...]” (EDU03)

“Tengo formación en historia del arte, y después me formé en animación y comercialización turística, por eso entré en este museo haciendo las prácticas. Es un ciclo superior. Después hice un posgrado [...]” (EDU05)

“Mi formación académica no tiene nada que ver, en principio, con lo que es en mi museos ni educación, porque yo soy licenciada en Derecho. Pero bueno, que las circunstancias me llevaron a trabajar en el museo [...]” (EDU08)

Entre los elementos que surgen del análisis destaca, además de que en todos los casos se trata de licenciaturas o grados, la mayor parte de estas educadoras tienen su formación en Historia del Arte. De las ocho educadoras entrevistadas, cinco son licenciadas en Historia del Arte; entre las tres restantes se encuentran los estudios en arqueología (EDU02), turismo (EDU06) y derecho (EDU08). Coincidiendo, por tanto, con la afirmación de Asociación Profesional Española de Historiadores del Arte (s.f.) en al que se expone que la carrera de Historia del Arte es la más demandada por museos.

De igual forma, destaca que ninguna de estas educadoras mencionase en primer lugar y, situándola de esta manera como formación principal, cualquier tipo de formación o titulación relacionada con la didáctica. Sin embargo, entre las titulaciones o formaciones que

éstas situaron en segundo lugar o destacaron como formación más específica se encuentran másteres, cursos, ciclos formativos de formación profesional, jornadas o congresos más enfocados hacia la educación y la divulgación.

Formación específica

Entre las titulaciones que se han catalogado como formación específica no existe un consenso como ocurría con la formación principal. En este caso, los títulos y formaciones mencionados por las educadoras son muy diversos y heterogéneos. Pero, a pesar de esta diversidad en relación con la formación específica, existe una característica común que subyace de la mayor parte de los discursos de estas educadoras. Éstas muestran un importante interés personal hacia la educación y divulgación del patrimonio, lo que se puede ver reflejado en su práctica educativa.

Con intención de mostrar no sólo el interés de estas cuestiones pedagógicas, sino también exponer algunas de las formaciones que se han categorizado como específicas, se recogen a continuación algunos de los fragmentos de las entrevistas realizadas:

“[...]Inquietudes siempre he tenido porque también hice conservatorio y quería ver su pedagogía musical. cosa que, por derroteros de la vida, finalmente no lo hice. Incluso empecé pedagogía, pero al final lo también lo abandoné. ¿Y cómo llegué aquí? ¿A la educadora del Museo? Pues bueno, por la inquietud de divulgación. Me gustaba, quería divulgar el museo y entonces hice un curso de interpretación del patrimonio cultural y natural. Cómo para abrirme puertas, porque estuve becada en un año en Bruselas, en el Museo de Ciencias Naturales. Y bueno, yo allí quería haber ido con mi beca para dedicarme a la divulgación, tema de educación del Museo. Pero bueno, al final estuve entre los dos departamentos, y no llegué a experimentar. Y el caso es que yo con mi formación de arqueología y el curso este que te comento de interpretación del patrimonio cultural y natural, pues tampoco me permitía ser educadora de museo. Por lo menos en [...], que es de donde yo soy, siempre la oferta estaba dedicada a animadores socioculturales e incluso monitores de tiempo libre. No sé si igual coincidió el momento, pero fue yo la que encontraba. Y me decidí, entonces a estudiar el Ciclo Superior de Educación y Control Ambiental que lo estudié aquí en [...].” (EDU02)

“[...] Luego, por ejemplo, hice el CAP (Curso de Aptitud Pedagógica). Hice el Máster en Museos, Educación y Comunicación impartido por la Universidad de Zaragoza. Y luego, además, pues en su momento, también cuando terminé la carrera, hice de monitor sociocultural. Porque yo desde muy jovencita, era monitora en

el colegio, de montaña, y hacíamos muchas actividades y demás. Entonces, como ya de aquella me gustaba ese campo, pues hice lo de monitor sociocultural cuando terminé. Y al final, un poco todo me ha ido llevando a donde estoy ahora. De hecho, creo que tengo un perfil super especializado y súper específico. Soy de las pocas que tiene un perfil tan, tan, tan, tan mega específico y direccionado. [...] Bueno, también soy guía turístico del Principado de Asturias. Además, he hecho certificaciones profesionales de dinamización, programación y desarrollo de acciones culturales. [...] Y bueno, también hice un curso de técnico en información turística. [...] Soy guía de la Catedral de [---] también. [...]” (EDU03)

“[...], y después me formé en animación y comercialización turística, por eso entré en este museo haciendo las prácticas. Es un ciclo superior. Después hice un posgrado por la Universidad de Oberta de Catalunya de Gestión Cultural y del Patrimonio. Y es esa la formación más formal, los títulos más formales. También hice lo que antes era el curso de aptitud pedagógica (CAP) para para profesorado, que ahora es el Máster de Profesorado. Después tengo formación de diferentes cursos que van saliendo para ir actualizándome y formándome un poco más específicamente, cursos de interpretación del patrimonio y de accesibilidad con la ONCE. En la Universidad de Valencia algún curso también de interpretación del patrimonio y de didáctica con el Museo de Lugo. Bueno, cosas así que van llegando desde otros museos, otras entidades que trabajan con patrimonio, con educación, documentación patrimonial. Y también congresos.

Bueno, y algo que no es parte de la educación reglada, pero es esa formación a lo largo de la vida, dentro del largo de esa formación vital. No sé si esto os interesa, pero yo creo que para mí fue un aprendizaje bastante importante desde pequeña. Pertenezco a una zona con una comunidad muy viva a nivel social, con un importante tejido social, como asociaciones vecinales, asociaciones de montes comunales... Y siempre, desde pequeña estuve acostumbrada a organizar y participar de la organización de actividades para la Comunidad. Trabajar con ellos no era una formación reglada, pero bueno, siempre digo que esa gestión cultural la aprendí desde pequeña. Y las sigo haciendo en el Museo, pero fuera de él sigo participando de las asociaciones vecinales en el barrio en el que vivo. Y bueno, que de alguna manera para mí es importante esa experiencia vital. A veces pienso que la formación, más quizás específica pedagógica es la que quizás pues no tengo de esa formación tan formal. La fui adquiriendo con la práctica, con esos congresos, esas conversaciones o lecturas. Pero claro, no tengo ese título. El título no lo tengo y a veces tengo miedo porque en este país ya se sabe que los títulos son muy importantes. Yo a veces me lo planteo [hacer el Máster en Educación en Museos], pues por tener el título, pero digo “es

que tengo años de experiencia, ¿por un título voy a gastar x dinero por tener ese título?, ¿pero realmente aprendizaje?”. Es complicado. Porque además tampoco todos los museos, o muy poquitos museos cuentan con esa figura de educador. Quiero decir en su plantilla fija. Entonces, mientras que no exista un perfil que requiera una formación específica, yo creo que no va a existir.” (EDU05)

Se han seleccionado estos tres discursos por ser algunos de los perfiles más específicos entre las educadoras entrevistadas. En ellos se pueden observar esa diversidad formativa enfocada hacia la educación y divulgación del patrimonio que se comentaba anteriormente como una característica común entre la mayor parte de las entrevistadas. Pero también se percibe y se registra de forma explícita el interés de éstas hacia la enseñanza y divulgación del patrimonio. A pesar de las diferencias en sus experiencias personales (edad, formación principal, formación específica, experiencia, etc.), éstas comparten inquietud hacia la enseñanza y el contacto con los públicos del museo que nace (al menos esto se refleja de forma explícita en dos de estas tres entrevistas) de experiencias personales relacionadas con el contacto y el trabajo con la comunidad social.

De igual forma, a través de estas tres entrevistas se percibe un interés personal por la creación de un perfil específico y enfocado a la educación en museos. Este empeño personal por la construcción de este tipo de perfil es muy interesante ya que refleja la determinación e interés de estas educadoras hacia la práctica educativa y divulgadora en el museo.

A su vez, este interés, junto a la diversidad de formaciones específicas mencionadas por éstas y otras educadoras entrevistadas, es el reflejo de las innumerables opciones formativas relacionadas con la enseñanza y divulgación del patrimonio, pero la inexistencia de un perfil académico y formativo generalizado que de acceso a este tipo de puestos de trabajo. De esta forma, la inexistencia de este camino formativo y académico generalizado puede estar relacionada con la falta de un perfil laboral concreto como educador o educadora de museo. Esta situación ha sido tratada con anterioridad por otros autores (Suárez Suárez et al., 2014; Calaf Masachs et al., 2016; López Martínez, 2012), destacando la necesidad de crear ese perfil a partir de las necesidades de los museos y estableciendo una denominación generalizada que le de solidez al mismo.

Esta necesidad no se percibió únicamente a partir de la heterogeneidad de los perfiles académicos de las educadoras entrevistadas, sino que se registró un caso en el que la propia

entrevistada no se sentían identificada por el término de “educadora de museo” a partir del cual la investigadora se refería a ella:

“No sé bien a qué te refieres con educadora de museo, yo soy guía. No tengo ningún tipo de formación relacionada con educación y creo que eso podría afectar [...]” (EDU06)

Por otro lado, a través de las respuestas de algunas educadoras sobre su formación también se percibe la importancia que dan estas a la experiencia como parte de su formación:

“[...] A veces pienso que la formación, más quizás específica pedagógica es la que quizás pues no tengo de esa formación tan formal. La fui adquiriendo con la práctica, con esos congresos, esas conversaciones o lecturas. Pero claro, no tengo ese título. [...]” (EDU05)

[...] O sea, la formación es fundamental y hemos hecho montones de cursos, [...] Pero desde luego, la experiencia es también muy importante, las horas del magisterio. Al final son lo que tú en tu trabajo y en tu experiencia diaria ves día a día, y eso también es muy, muy, muy importante. [...] (EDU08)

De igual forma, la multitud de cursos, jornadas, congresos y diversas formaciones académicas comentadas por las educadoras como parte de su formación específica muestran la importancia que tiene para ellas el mantenerse actualizadas y formarse de manera continuada. Sin embargo, algunas de ellas destacaron la dificultad para desarrollar algunas de estas formaciones por el desembolso económico que suponen, además de la inversión en horas de tiempo libre.

“[...]Y luego me hice un curso, un máster online, no es de estos universitarios, sino es un Título Propio de Gestión de Espacios y Proyectos Culturales, pero en realidad formación como educadora no tengo como tal. A pesar de que sé que existen dos Másteres de Educación en Museos, yo ya empecé a trabajar aquí y, además de ser muy caros, no he encontrado el momento de hacerlos.” (EDU07)

“[...]Yo a veces me lo planteo (hacer el máster en educación en museos), pues por tener el título, pero digo: es que tengo años de experiencia, ¿por un título voy a gastar x dinero por tener ese título?, ¿pero realmente aprendizaje?” (EDU05)

En contrapartida, se quiere destacar la necesidad de que el museo como empresa, pública o privada, invierta en la formación continua de las educadoras fomentando una

mejora de la calidad de los servicios en general, y de la práctica educativa entorno al patrimonio en particular.

“Muchísima de la formación que he recibido es formación del museo. Por ejemplo, lo que comentábamos sobre la época de la pandemia. Ahí se aprovechó ese momento en el que no estábamos abiertos al público y, aunque estábamos haciendo mucho trabajo, era quizás un buen momento para reflexionar y para hacer muchos cursos. Cursos, obviamente, virtuales, pero sí se hicieron en ese momento. Tenemos también un programa de cursos que llevamos a cabo impresionante. Pero bueno, de todas formas, en la Red siempre ha habido cursos que se le han ofertado a la gente y las personas de la plantilla que han querido hacerlos, los han hecho. Hay muchos cursos, como por ejemplo las jornadas pedagógicas que son cursos que la propia Red ofrece no solamente a su personal, sino también al profesorado. Y en esos cursos, las personas que formamos parte de la de la Red, no solamente estamos como oyentes, sino también como participantes para explicar algunas de las actividades que llevamos a cabo. Acabamos siendo formadores también. No solamente recibo información, sino que en algunos cursos acabamos inclusive nosotros formando de aquellas partes o temas que más conocemos.” (EDU08)

Por último, es importante aclarar que la mayor parte de las educadoras entrevistadas destacaron esta amplia formación específica, también se registraron casos en los que esta formación no se mencionó o no se desarrolló como en los casos expuestos con anterioridad.

Experiencia

El análisis en torno a la experiencia de las educadoras entrevistadas se ha realizado en base al tratamiento que las mismas han hecho sobre el tema.

Por un lado, y como elemento más objetivo dentro del análisis, todas las entrevistadas aportaron el tiempo concreto que llevaban trabajando en el momento de la entrevista en el museo. A partir de las respuestas de las educadoras sobre sus años de experiencia se ha elaborado un gráfico en el que el eje horizontal muestra los años de experiencia en seis grupos con una amplitud de tres años cada uno de ellos; mientras que el eje vertical muestra el número de educadoras situadas en cada uno de esos grupos.

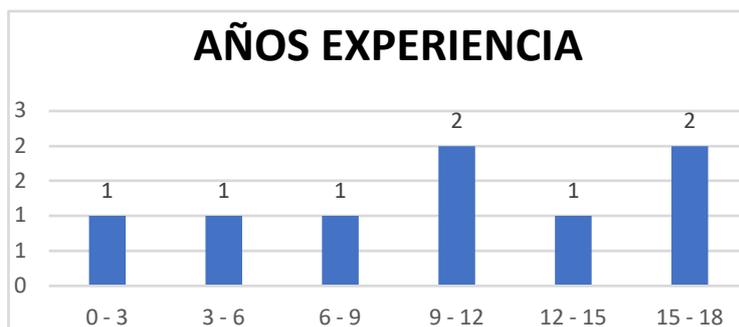


Gráfico 20. Años de experiencia de las educadoras. (Elaboración propia)

Los datos del Gráfico 20 muestran que la mayor parte de las educadoras entrevistadas cuentan con una amplia experiencia laboral desarrollando su práctica educativa en el museo. Más de la mitad de estas educadoras cuentan con una experiencia igual o mayor a 9 años y únicamente una de ellas cuenta con una experiencia menor a 3 años (aunque había desarrollado estas mismas funciones en otros museos). Asimismo, el promedio de años de experiencia entre las educadoras entrevistadas es de 9,01 años.

Estas cifras son un indicador positivo en el desarrollo de la práctica educativa. Aunque existen numerosos factores que pueden condicionar esto, como la motivación de la educadora; la amplia experiencia de éstas en su puesto de trabajo les confiere un conocimiento sobre la propia práctica y los contenidos del museo, así como sus valores y conceptos entorno al patrimonio, que suponen un enriquecimiento importante para su discurso y práctica educativa.

De igual forma, otra cuestión que llamó la atención en el discurso de un gran número de educadoras fue el acceso al puesto de trabajo. La mayor parte de estas (5 de las 8 educadoras entrevistadas) accedieron a su puesto de trabajo actual a través de prácticas formativas:

“En el Museo llevó el contratada desde el 2008. Empecé con las prácticas en el 2007 [...]” (EDU05)

“[...] llevo trabajando desde el 2014. Hice las prácticas en el 2014 en verano ya me quedé. Sí, tuve suerte, la verdad. Tuve suerte, se dieron varias circunstancias: la primera, que uno de los educadores se fue porque iba a irse a estudiar fuera si no me equivoco; Y que durante las prácticas me dieron la oportunidad también de poder participar, de poder hablar

y de que me escucharán los jefes también mientras hacía las cosas y vieron que podía hacerlo.” (EDU06)

“[...] Y me decidí, entonces a estudiar el Ciclo de Educación y Control Ambiental y lo estudié aquí. Entonces, pues mi experiencia en cuanto a talleres ha sido sobre todo prácticas. Habían sido prácticas tanto en la carrera como en el máster, y ahora las del ciclo.” (EDU02)

Esta situación hace que su experiencia laboral esté focalizada en los años que llevan en el museo en el que han sido entrevistadas y/o en otros puestos fuera del entorno museístico. De esta forma, únicamente tres educadoras mencionaron contar con experiencia laboral en otros museos distintos a los que fueron entrevistadas:

“[...] hice las prácticas en el [...]. Y hice las prácticas en el [...] también.” (EDU01)

“[...] estuve becada en un año en Bruselas, en el [...]. Y bueno, yo allí quería haber ido con mi beca para dedicarme a la divulgación, tema de educación del Museo. Pero bueno, al final estuve entre los dos departamentos (en referencia al departamento de educación y al de arqueología) , [...]” (EDU02)

“En el Máster en museos, las prácticas las hice en el [...], en el Departamento de Educación. [...] también tuve prácticas y las hice en el [...]. [...] Mis prácticas las hice en una empresa dedicada al turismo cultural y concretamente las hice en [...].” (EDU03)

Igualmente, algunas de ellas también contaban con experiencia en entornos laborales relacionados con la educación, el patrimonio y/o los entornos socioculturales, pero fuera del entorno del museo. Esto, al igual que se destacó en relación con la formación de las mismas, puede vincularse a su interés hacia las experiencias y cuestiones relacionadas con la enseñanza y/o la didáctica del patrimonio.

“Y luego, además, pues en su momento, también cuando terminé la carrera, hice de monitor sociocultural. Porque yo desde muy jovencita, era monitora de montaña en el colegio, y hacíamos muchas actividades y demás. Entonces, como ya de aquella me gustaba ese campo, pues hice lo de monitor sociocultural cuando terminé.” (EDU03)

“Luego también estuve trabajando un año en investigación en la Universidad [...] y ahí también tuvimos encuentros con estudiantes y tuvimos que hacer actividades propias del

puesto de arqueología. Y con el ciclo he tenido más experiencia en cuanto a educación. Y este curso soy profesora de refuerzo del programa PROA¹.” (EDU02)

“Yo creo que para mí fue un aprendizaje bastante importante desde pequeña. Pertenezco a una zona con una comunidad muy viva a nivel social, con un importante tejido social, como asociaciones vecinales, asociaciones de montes comunales... Y siempre, desde pequeña estuve acostumbrada a organizar y participar de la organización de actividades para la Comunidad. Trabajar con ellos no era una formación reglada, pero bueno, siempre digo que esa gestión cultural la aprendí desde pequeña. [...] antes el trabajé con una empresa de dinamización sociocultural y de tiempo libre que se llama [...], así en momentos muy concretos y puntuales. También en proyectos de dinamización de la lectura y del patrimonio en verano, sobre todo era animación y tiempo libre, pero trabajan mucho con el patrimonio oral e inmaterial, intentando normalizar a nivel lingüístico con el gallego. Trabajé con ellas dinamizando espacios así de verano que se llamaban biblio piscinas y estábamos en espacios de recreo, como el río o en piscinas municipales con libros y les contábamos cuentos, hacíamos actividades relacionadas con esas lecturas... Era un poco bueno basándonos en la normalización lingüística y en el acceso a la lectura.” (EDU05)

Por último, y en relación también con la experiencia de las educadoras entrevistadas, cuatro de estas comentaron a lo largo de la entrevista que, a pesar de estar adscritas o contar con una mayor vinculación con un museo en concreto, habían realizado en múltiples ocasiones actividades en otros museos.

“Bueno, estamos como más asociadas a uno por conocimiento y demás, pero sí que somos un poco polivalentes. El otro día, por ejemplo, me avisaron: “Oye, ¿vas al [Museo del] [...]? Sí, pues voy al [...]”.” (EDU01)

“[...] la mayoría de los educadores nos movemos por diferentes museos. Por ejemplo, mis compañeras también han trabajado en otros. Yo también. Nos movemos habitualmente en museos dentro de [...]” (EDU03)

“De repente, me tienen llamado, de verdad que no es lo normal, a las 12:00 H de la noche. En plan: “Por favor, te necesitamos en tal museo”. Y decir tu: “Vale, pero...”.” (EDU07)

¹ El Plan PROA (Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo), destinado a los centros de Educación Primaria y Secundaria, fue concebido como un Programa de Cooperación Territorial entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional y las Comunidades Autónomas. (Fuente: <https://bit.ly/3pKSnTQ>)

“Yo estoy casi siempre aquí (refiriéndose al museo en el que se encuentra), pero también tengo ido a otros de los museos de la red y, aunque en un principio no me gusta mucho porque supone un reto para mí, es algo también muy positivo precisamente por eso.”
(EDU08)

Esto es posible a nivel contractual puesto que los museos en los que trabajan estas educadoras están adscritos a una red o conjunto de museos, permitiendo esta movilidad entre el personal en función de las necesidades y demandas de cada centro museístico.

Igualmente, esta realidad muestra una importante capacidad de adaptación y flexibilidad por parte de las educadoras. Sin embargo, también puede suponer aspectos negativos a nivel personal y profesional, tal y como ellas también mencionan.

A través de este apartado se refleja un perfil de educadoras marcado, en la mayor parte de los casos, por una formación amplia, específica y en constante actualización, una experiencia laboral extensa y el reflejo de la vocación e inquietud personal hacia las tareas educativas y de divulgación del patrimonio.

Por tanto, se considera oportuno poner en valor la importancia, la formación principal de las educadoras, sino que las cuestiones relacionadas con la experiencia, la formación específica y la inquietud personal son también determinantes en la calidad educativa.

4.4.2. Situación laboral

El análisis de todas las entrevistas realizadas a las educadoras muestra dos casuísticas muy diferentes en torno a su situación laboral. Por un lado, únicamente cuatro de las ocho entrevistadas cuentan con un contrato laboral fijo; mientras que las cuatro restantes están vinculadas a una empresa externa y su trabajo en el museo depende de las necesidades del mismo, haciendo que el número de horas al mes sea variable.

Con relación a las personas contratadas, su acceso al puesto de trabajo se llevó a cabo de maneras diversas, pero dando lugar a una relación contractual fija, aunque con un número de horas mensuales variables en función de cada uno de sus contratos.

El acceso al puesto de trabajo de tres de estas cuatro educadoras se realizó a través de los procesos de selección de concurso y/o oposición; mientras que la cuarta educadora que cuenta con un contrato fijo, alcanzó este después de un periodo de prácticas en el museo y una ampliación del contrato.

“Estoy a jornada completa, 38 horas. En cuanto a la jornada hubo un cambio. A partir de junio del 2000, me parece, la jornada dejó de ser partida, se aplicó lo de 35 horas de despachos. Es un convenio que reduce las horas de trabajo en la oficina. Entonces se unificó un poco y nos afectó en el sentido que trabajamos menos horas, pero con más efectividad.” (EDU04)

“Yo tengo un contrato fijo a jornada completa. Entré a trabajar aquí mediante una oposición en 2019.” (EDU06)

“Yo estoy a jornada completa. [...] Entonces, todo el personal [---], todos somos funcionarios. No hay nadie que sea de empresas externas. Somos todos funcionarios. Todos esos que éramos bastantes funcionarios interinos, han pasado a ser ya funcionarios fijos porque han tenido la suerte de poderse sumar. Yo estoy en procesos de estabilización, en algunos casos han sido oposición y en mi caso es concurso y estoy pendiente todavía. He presentado ya todo y estoy en pendientes del resultado. Vamos, unos cuántos compañeros que estamos ahí a la espera de la resolución del concurso, pero siempre hemos sido funcionarios interinos y pasamos a ser funcionarios de carrera.” (EDU08)

“Yo con contrato fijo estoy desde el año 2010. Empecé contratada en el 2008, con un contrato de obra y servicio que se me iba renovando cada 6 meses. En el 2010, ese contrato o se convertía en fijo porque esa obra ya no era una obra concreta, sino que era una necesidad del servicio, o me iba a la calle. [...]. Mi jornada laboral hasta hace un año, hasta junio del 2021, fue media jornada. Ahora estoy al 70%. No estoy a jornada completa.” (EDU05)

En este último testimonio, la educadora, lejos de señalar que su situación a nivel contractual sea perfecta, destaca la importancia de ese cambio en relación con la precariedad del anterior. Así, nuevamente es ineludible destacar la importancia de que el museo perciba la tarea desarrollada por las educadoras como una necesidad dentro de su plantilla fija.

En la situación opuesta, el resto de las educadoras describieron una situación marcada por la externalización de los servicios, la incertidumbre y la inestabilidad. Estas cuatro educadoras comentaron que su contratación dependía de una empresa externa que se encargaba del desarrollo de todas o una parte de las actividades que el museo ofrecía a sus diferentes públicos. Asimismo, el número de horas de su contrato no es fijo, sino que varía en función de las necesidades y demandas del museo de forma mensual.

“Antes era obra y servicio. Tu hacías una visita al mes y tu cobrabas esa visita y ya está. Ahora, si tú, o al menos lo que lo yo hablo con mis compañeras, las que estamos más fijas, lo que te obliga la ley es a tener un contrato fijo por un número X de horas al mes.” (EDU01)

“Tengo contrato, pero son muy poquitas horas. Es media jornada. O sea, la jornada es de martes a viernes [...] El contrato es a través de una empresa, ellos concurren a concurso y en base a eso ellos deciden las actividades y las diseñan en mayor parte.” (EDU02)

“Esto es quizás lo más estable (entre el resto de los trabajos que compatibiliza) porque sí que es verdad que durante el periodo escolar me garantizan un cierto número de horas, pero no dejan de ser horas.” (EDU03)

“Antes era un contrato de obra y servicio. Ahora [...], sigue siendo, te necesitamos, hay esta actividad, te necesitamos a tal hora.” (EDU07)

De esta forma, algunas de ellas destacaron la imposibilidad de conocer el número de horas a trabajar al mes, o lo que es lo mismo, el salario a percibir mensualmente.

“Porque claro, esto depende un poco de todo. Por ejemplo, mis compañeras en octubre-noviembre ya empiezan con los talleres de educación, y yo normalmente hasta enero, no los empiezo. En los meses de antes me salen visitas igual en otros museos de forma más esporádica.” (EDU01)

“[...] y luego tenemos que estar abiertos a fines de semana que hay actividades que son complementarias. Hay fines de semana que no las tenemos y hay fines de semana que sí.” (EDU02)

“Porque, claro, la remuneración, dentro de lo que cabe, no está tan mal porque creo que nos tienen metidos dentro de un convenio en el que cobramos un poquito más, no tienen

metidos en el convenio de monitores de tiempo libre. Pero claro, sí que lo que cobramos está bien, pero el problema es que es muy estacional y muy pocas horas. Yo no llego a una media jornada. Entonces, claro, un trabajo que me pagan 12-13€/hora aprox., que claro, está muy bien si lo comparas con el común de los mortales, pero yo trabajo a lo mejor 10-15 horas semanales. Entonces, en el cómputo depende de cómo lo mires. Porque, claro, al final nunca llegas a cobrar un salario completo. De hecho, yo creo que desde el Museo nunca ha trabajado ni 6 horas seguidas. Entonces nunca sabes cuánto vas a trabajar, sorpresita, nunca sabes a cuánto vas a cobrar.” (EDU03)

“Mi estabilidad a nivel laboral es relativa. Hoy, por ejemplo, son 3 horas y hora y media de taller por la mañana. Y eso los días que hay algo que hay doble actividad, por lo general suele ser el taller de la mañana y luego ya lo que vaya a salir.” (EDU07)

Esta situación, junto a otras que también comentaron como la disponibilidad inmediata o la imposibilidad de establecer sus vacaciones sin que esto suponga un detrimento en su retribución salarial, afecta en gran medida a su situación personal.

“Porque es eso, las que hacemos talleres de educación sabes que a lo largo del curso escolar vas a tener algo, pero en el momento que se acaban esos talleres de educación, estás un poco en el aire. Estás un poco a ver si sale algo, si no sale.” (EDU01)

“[...] cobramos lo que trabajamos. Si, yo no me cojo bajas; yo no tengo vacaciones, o sea, mis vacaciones es que no cobro; yo acabo de tener una nena, yo no tuve baja por maternidad. Yo lo que no trabajo, no cobro. Entonces, claro, a mí en el momento que anula un cole, malo; en el momento que no me dan actividades, malo. Cobras lo que haces.” (EDU03)

Así, las cuatro educadoras entrevistadas comentaron que para ellas era necesario compatibilizar el trabajo como educadora con otros trabajos que les permitiese tener una fuente de ingresos extra; o depender de otro integrante del núcleo familiar.

“Por ejemplo, yo ahora que llevo trabajando en una biblioteca desde abril.” (EDU01)

“De hecho, lo estoy compatibilizando con otro trabajo. Yo y mi compañero me consta que también. Porque es inviable con el sueldo. O sea sí que es el sueldo base, pero las horas pues son poquitas.” (EDU02)

“La situación laboral complicada y compleja porque yo no solo trabajo en el Museo. Yo, por ejemplo, compaginé mucho con el tema de visitas guiadas, entonces, según me sale, pues también voy haciendo visitas porque eso sale un poco a demanda.” (EDU03)

“A ver, yo he estado alargando esto porque me gusta mucho mi trabajo porque me encanta. Pero si no, ya habría hecho posiciones o ya habría hecho otra cosa más estable. También es cierto que me lo puedo permitir por ahora. Hasta que llegue un momento que no.” (EDU07)

Este tipo de testimonios en los que se atestigua la necesidad de complementar este trabajo con otras fuentes de ingresos, junto al resto de condiciones laborales mencionadas por las entrevistadas son reflejo de la precariedad laboral a la que se ven sometidas algunas de las educadoras de los museos de España. Esto no quiere decir que todos los casos estén marcados por esta precariedad, puesto que dentro de la corta muestra de educadoras entrevistadas se describen dos situaciones bien diferenciadas. Sin embargo, es importante dar voz a este tipo de situaciones precarias y poner en valor el trabajo y las potencialidades de contar con este tipo de perfiles dentro de la plantilla fija de los museos, para de esta forma, fomentar su contratación y, por consiguiente, mejorar la calidad educativa de los servicios ofrecidos por el museo.

De igual forma, estos testimonios también son un reflejo del gusto y vocación de estas educadoras por su trabajo, con comentarios como: “tengo la suerte de poder permitirme trabajar en esto” (EDU07). Donde se reflejan estas dos caras de la moneda. Por un lado, se puede percibir, a través del comienzo de la frase, la motivación de ésta hacia su trabajo, que analizando el resto de la entrevista a esta educadora en concreto, -aunque es un denominador común en todas ellas- destaca su profunda vocación hacia contacto con los públicos, las actividades en el museo y las visitas guiadas.

“Pues que mola muchísimo mi trabajo porque no solo intentas transmitir unos conocimientos, sino que intentas transmitir lo que tú sientes a la hora de ver esos conocimientos, a la hora de ver el arte. Y a mí muchas veces me lo dicen, y es de lo que más me mola cuando terminas una visita y te dicen ya no solo que lo han comprendido, sino que se nota que disfrutas mucho haciendo tu trabajo.” (EDU07)

Sin embargo, la cruz de la moneda es la segunda parte de la frase en la que se pone de manifiesto dicha precariedad laboral. La educadora destaca que “puede permitirse trabajar” como educadora ya que su situación personal se lo permite.

Ante esta situación, algunas de ellas también destacan o perciben su trabajo como algo transitorio, hasta encontrar mayor estabilidad en otro puesto.

“Es algo que dices, con 20 años es algo que sí, que está muy bien, pero que ara vivir de ello, a la larga... Sólo de esto, obviamente, no se puede. [...] Pero cuando ya ha habido eso. O yo que se, como [nombra a una compañera] y yo, que tenemos un crío, y uno y otro, pues es que... Pues es que la mayoría de la gente pues acaba o bien a opositar e intentar meterte del técnico.” (EDU01)

“O sea, claro, yo mi futuro profesional a mí me encantaría quedarme haciendo talleres, pero si me sale un trabajo mejor, volaré.” (EDU03)

“Por ahora estoy estudiando. Empecé hace poco realmente porque estuve mirando, salió ahora una bolsa de empleo de técnico de programas y me voy a presentar. Va a ser la primera vez que me presenté en realidad a las oposiciones porque no es algo que me interesa realmente. Quiero decir, si me interesa el puesto fijo, me interesa el tener esa estabilidad que me falta con esto, pero no es trabajo que yo quiero. A mí me gusta ser educadora, a mí me gusta estar en contacto con la gente y poder explicar si saliera una bolsa de eso sería la primera en presentar para todos los demás, ya te lo digo.” (EDU07)

A pesar de esto, ni la compatibilización de otros puestos de trabajo, ni la búsqueda de otro con mayor estabilidad pueden ser la solución a este problema. Se trata de profesionales formadas, con experiencia y vocación que aportan un valor añadido a las funciones del museo con los públicos. Por tanto, es importante que se reconozca la necesidad de este tipo de personal laboral dentro de la plantilla fija del museo.

Percepción de la situación laboral por parte de las educadoras

Para el análisis de las respuestas en torno a la pregunta: ¿Cuál es tu percepción de esta situación que comentas? y, ¿Qué ventajas y/o desventajas percibes?, se ha diferenciado nuevamente entre las educadoras que habían comentado previamente que contaban con un contrato fijo, frente a aquellas cuyos contratos eran temporales y/o dependían de una empresa externa. Se ha realizado el análisis manteniendo esta diferenciación de los dos grupos puesto que nuevamente se ven paralelismos entre los distintos testimonios recogidos de uno y otro grupo.

Por un lado, las educadoras que cuentan con un contrato fijo en el museo comentaron que su sensación era de estabilidad, lo que implicaba a su vez libertad y seguridad para trabajar pensando en el largo plazo.

“Es de estabilidad, mientras que, evidentemente, no cierre el museo, claro. Porque yo tengo un contrato fijo, sí que hay una parte precarizada, pero es estable.

Yo no siento que, pues como igual, ese primer año que cada 6 meses tenías esa inseguridad e incluso para llevar proyectos adelante en 6 meses a vista. Ahora no, ahora sé que a menos que haya un problema institucional, mi puesto de trabajo está consolidado.” (EDU05)

“Después tenemos una estabilidad. Tenemos una estabilidad profesional que eso te da una seguridad. Te da pues otra libertad a la hora de trabajar. Bueno, yo el trabajo lo voy a tener asegurado. Además, tenemos que estamos todos en unas condiciones laborales propias de una dimensión pública. Puedes pensar más o menos bien retribuidas y tal, pero bueno, dentro de lo que cabe no nos vamos a quejar que sería pecado.” (EDU08)

Asimismo, estas condiciones más favorables que les aportan una sensación de estabilidad son percibidas por ellas como un incentivo que, junto a su vocación por la tarea que desempeñan, fomentan el gusto por su puesto de trabajo.

“Por supuesto que me gusta mi trabajo y creo que esto se nota. No sé, creo que también es un sitio privilegiado estar aquí, ¿sabes? Porque además vivo cerca, voy andando al trabajo, en un sitio espectacular. Es un trabajo que cuadra con, digamos, con lo que yo estudié y lo que me gusta hacer y lo que me da un *feedback* positivo.” (EDU04)

“Y esa estabilidad pues hasta yo diría que te da un interés mayor. Porque como sabes que vas a seguir, pues tienes interés y tienes que seguir haciendo cosas.” (EDU08)

A pesar de lo positivo de estos comentarios, algunas de ellas también destacaron algunos aspectos que perciben como negativos dentro de su situación laboral. Tres de las cuatro educadoras entrevistadas que cuentan con un contrato laboral fijo destacaron el alto volumen de trabajo. Igualmente, dos de ellas comentaron también la imposibilidad de seleccionar sus vacaciones entre los meses de temporada alta nivel turístico.

“Uno de los inconvenientes de este trabajo es que los fines de semana siempre trabajas, o sea la vida social a veces es complicada, [...]. Luego también las vacaciones no se pueden coger en temporada alta, que son meses de verano. Y esto si tienes hijos, es un conveniente porque no puedes ir con ellos a ningún sitio.” (EDU04)

“El problema que veo es que estoy a media jornada, una jornada muy limitada para la demanda que el Museo tiene. Cada vez hay más oferta, [...] Porque igual quieren venir con todo un autobús, porque necesitan pagarse ese autobús completo y nosotras somos las que no podemos atender porque ya tenemos, pues, por ejemplo, una visita de personas mayores. Y otra dificultad es poder incluso hablar con ellos. Porque si estoy en la sala, no estoy en el despacho. Entonces, claro, no puedo hablar con ellos. O incluso igual, llego a las dos que ya paramos un poco las visitas, pero estoy cansada, los atiende, pero la atención no tiene la misma energía, ni las mismas ganas que puedes tener a las 9:00 h de la mañana o un día que tú estás a haciendo solo agenda y hablando y explicando esos programas.” (EDU05)

“Una de las cosas malas que tiene este trabajo es que existe poca flexibilidad a la hora de escoger vacaciones o días libres. El museo abre los fines de semana, y éstos junto con el verano son los momentos de mayor carga, así que no podemos coger vacaciones en esas fechas.” (EDU06)

En la situación opuesta, aquellas educadoras cuya vinculación contractual con el museo depende de una empresa externa y es temporal, pusieron de manifiesto una percepción personal muy diferente, pasando de esa sensación de estabilidad y seguridad a sus opuestos. Estas educadoras comentaron en sus testimonios que su situación laboral les hacía sentir inestabilidad e incertidumbre, tanto en relación a su permanencia en el medio o largo plazo en el museo, como en el salario a percibir, tal y como se ha mencionado anteriormente.

“Suponte que se presenta [nombre de dos empresas], por decirte otra empresa. Yo no me puedo presentar con las dos. Yo me tengo que presentar con una. Y si la que sale es esa, bien. Y si la que sale es la otra, pues nada. Va, nunca se sabe. Cuando ves llegar las licitaciones estás un poco así como *meca*, ¿y ahora me conviene cambiar?, ¿no me conviene cambiar? [...] Luego sí que una vez haces la licitación hay como una especie de permanencia, por decir de alguna manera. (EDU01)

“Mi percepción, hombre, estabilidad, la verdad es que no tengo sensación de estabilidad. [...] Además, esa incertidumbre. Que sí, que las actividades están se supone cerradas. Pero hasta ahora que ya se ha asentado un poco más el contrato, pero hasta ahora ha sido todo como mucha incertidumbre, todo novedades, como qué nos vamos a encontrar.” (EDU02)

“Pues a parte de esa falta de estabilidad, es eso, el no tener un horario concreto, el que salen visitas, así de repente y tienes que prepararlas.” (EDU07)

Asimismo, estas cuestiones fueron también comentadas por dos de las educadoras que sí cuentan con un contrato laboral fijo. Una de ellas, comentó que percibía su situación con cierto privilegio puesto que era conocedora de las realidades de otras educadoras de museos con las que había coincidido en alguna formación y/o congreso, y las cuales eran de precariedad.

“Nosotros todos somos funcionarios, no hay nadie que dependa de una empresa externa ni nada por el estilo. Soy consciente de que somos unos privilegiados porque he conocido muchas compañeras y compañeros en congresos, formaciones... en situaciones muy diferentes.” (EDU08)

Por su parte, otra de las educadoras hizo mención de los cambios que ella misma había vivido en relación a su puesto de trabajo. Así, destacó el paso de la sensación de inestabilidad, incertidumbre e imposibilidad de trabajar a largo plazo, a la estabilidad y libertad para organizar sus tareas y proyectos de cara al futuro.

“Yo no siento que, pues como igual, ese primer año que cada 6 meses tenías esa inseguridad e incluso para llevar proyectos adelante en 6 meses a vista. [...] Pues cuando no tenía esa estabilidad, también en aquel momento no tenía tanta responsabilidad como puedo tener ahora. [...] Es decir, yo hacía talleres del programa que estaba definido, más o menos, y ahí, y yo pues venía a hacer ese taller o esa visita que a mí me enseñaban. Aunque podíamos hablar entre todos, pero yo era más como un refuerzo. Después, ese plan laboral desapareció y ahí ya empezamos a trabajar en las visitas.” (EDU05)

Por último, algunas de estas educadoras comentaron sentirse en una situación de intermediarias entre el museo y la empresa que está subcontratada para las actividades, haciéndose difícil la comunicación sobre el proceso y la tarea educativa.

“Yo creo que lo que tiene que quedar claro es que la situación laboral es una cosa un tanto extraña porque como no dependemos... o sea, trabajamos para un museo, pero no dependemos de ellos. No sé cómo decirlo. La gente cuando va a las visitas piensa que tú estás allí puesto de por vida, porque eres personal del Museo; y al final somos personal del Museo, pero no somos personal del museo. Entonces es una situación, no sé, rara. Es raro por eso, porque vas y vienes. De hecho, cuando salen las licitaciones, pues tienes que tener un poco

de ojo de decir, a ver si lo va a llevar otra empresa y entonces ya los cuatro siguientes años no trabajas porque se llevó la licitación la otra empresa y escogen a otros educadores.” (EDU01)

“La dificultad que yo veo, pues aparte de eso, es que también como que hay veces como que tampoco participas realmente del proceso de educación. Me refiero, como lo lleva a la empresa externa, estás, o yo me siento, como entre la empresa externa y el Museo. Esa es la sensación que yo tengo.” (EDU02)

Situación laboral: Efectos en la práctica educativa

Continuando el análisis en base al esquema de entrevista planteada a las educadoras, se pretende conocer si existe algún tipo de relación, positiva o negativa, entre las condiciones laborales y el desarrollo de su práctica educativa. En este caso, se encontraron, nuevamente, similitudes en los testimonios relacionadas con los grupos anteriormente comentados. Sin embargo, a pesar de las diferencias entre el grupo de educadoras que cuenta con un contrato laboral fijo y aquellas cuya vinculación contractual depende de una empresa externa y su contrato es temporal, todas ellas destacaron su vocación y profesionalidad en el desarrollo de sus labores, aunque matizaron sus respuestas en base a su situación laboral personal.

Por un lado, el grupo de educadoras que cuenta con un contrato laboral fijo en el museo destacaron la tranquilidad a la hora de trabajar a largo plazo.

En este sentido, destaca el testimonio de una de estas educadoras en el que no sólo compara las posibilidades que ofrece su estabilidad laboral en relación al trabajo a largo plazo con la inestabilidad laboral a la que se enfrentan otras compañeras de profesión, sino que también pone en valor el contrato estable como elemento beneficioso para el trabajador, pero también para el museo por ser un elemento motivacional y promotor de interés y mejora.

“Obviamente, yo creo que sí. Yo lo que te lo que te decía, te da una seguridad, te da una estabilidad, te da un tal... Entonces puedes pensar las cosas con tranquilidad. Por ejemplo, pues yo ya estoy pensando en la programación de Navidad. Hoy ya puedo estar pensando en que cuando se presente en diciembre la programación didáctica, de las redes y demás. Una persona que no tiene una estabilidad piensa en el ahora porque mañana no sabe si va a seguir allí o no va a seguir allí. [...] Y esa estabilidad pues hasta yo diría que te da un interés mayor. Porque como sabes que vas a seguir, pues tienes interés y tienes que seguir haciendo cosas. El poder pensar a largo plazo también. Y claro, eso beneficia al

museo en ese sentido y a nosotros también, porque a mí a mí me gusta pensar en que tengo que seguir pensando en esto y luego a ver cómo mejoramos esto...” (EDU08)

Sin embargo, el alto volumen de trabajo mencionado por tres de ellas también supone una dificultad a la hora de pensar en el largo plazo. Por tanto, la mayor parte de estas educadoras comentan que, a pesar de que su situación de estabilidad en sus puestos de trabajo les permite pensar en un largo o medio plazo para poder plantear y desarrollar propuestas, el alto volumen de trabajo supone una dificultad a la hora de la ejecución.

“A veces es difícil, sí. Yo creo que, después de tantos años, es algo que ya sabemos hacer bastante bien. Por no decir, bueno, pues que somos especialistas. Sí que es un trabajo que te llena y luego, pues que a veces hay momentos de estrés puntual, sí, pero el balance es bueno.” (EDU04)

“Esa sensación de no llegar a todo y no poder trabajar en proyectos más a largo plazo porque no tengo tiempo.” (EDU05)

En el lado opuesto, las educadoras que no cuentan con esa estabilidad proporcionada a través de la contratación fija, a pesar de afirmar, como se ha comentado antes, que en su caso no afecta a su práctica educativa, sí que aportan ciertos matices comunes que es interesante comentar.

Todas ellas hicieron referencia, de diferentes maneras, a la sensación de una falta de reconocimiento de su labor. Éstas quisieron destacar la precariedad laboral a la que se enfrentan como un sinónimo de la desvirtuación de su trabajo. Como ya se ha mencionado, muchas de ellas destacaron la necesidad de complementar este puesto de trabajo debido a la inestabilidad y las pocas horas de contrato en las que están sumidas.

“Pero con una situación más de estabilidad, al margen de todo el tema de presupuesto, es que seguramente podría ofrecer más actividades, más cosas, ya que nos tendrían allí siempre. Claro, ahora quieras que no, tienes que andar, “oye, y ¿estas disponible?, ¿no estás disponible?” Por ejemplo, yo ahora que llevo trabajando en una biblioteca desde abril, claro condiciona todo. Es que eso, además tienen unas horas limitadas que en el momento en el que se acaban esas horas, se acabó.” (EDU01)

“Bueno, en mi caso sí. Pues yo entiendo como que tampoco le puedo dedicar todo el tiempo que me gustaría a esto porque al tener que complementarlo con otras cosas. Al final,

como que nunca estás concentrado, es como que o estoy concentrada en muchas cosas o no estoy concentrada en ninguna. Entonces, bueno, en ese aspecto sí.” (EDU02)

“Hombre, a nivel del trabajo en sí, a mí particularmente no me afecta porque a mí, me gusta mucho mi trabajo y yo no lo tengo mecanizado, pero es verdad que hay gente que dada la situación llega a pasar y dice, “bueno, pues yo hago esto, pero tanto me das tanto, te doy”. Claro, si a mí me dan esta situación laboral, pues igual yo mi trabajo no es tan bueno como igual podría llegar a ser porque no me voy a molestar, no me voy a esforzar en algo que no me van a reconocer y hacer más de lo que tengo que hacer. [...] Es un poco eso, que a mí me parece que es un trabajo que, además de bonito, es una pena porque se menosprecie, pero sí que igual no se le da el valor que tiene.” (EDU03)

“Sí, y llega un momento en el que también te puedes cansar por el hecho de decir “ostras, es que trabajo muchísimas horas, que nadie lo ve, que nadie lo paga”. Claro, es que yo esto me lo trabajo en mi casa y yo para dar un servicio de calidad, necesito tenerlo todo muy bien atado porque no me vale con ponerme delante y decir, “Venga, va, voy a hablar”. No, yo necesito tenerlo todo muy cerrado, saber perfectamente lo que voy a contar y eso requiere formarme. No formarme, sino la preparación de las visitas, por ejemplo, de las exposiciones temporales.” (EDU07)

De igual forma, también destacaron que la falta de implicación del museo con ellas podría generarles cierto agotamiento, derivando en la falta de implicación total por parte de las propias educadoras. Algunas de ellas comentaron que, dado el contrato parcial y temporal que tienen, les resulta imposible dedicar más tiempo o pensar en el largo plazo, algo que destacan, sería positivo para las propuestas educativas del museo. Asimismo, dos de ellas también hicieron hincapié en que muchas de las horas que dedican a la propuesta no son remuneradas. Puesto que tanto el tiempo requerido para el montaje y desmontaje de algunos de los talleres, como el tiempo de preparación y estudio del discurso, no se reflejan de ninguna forma dentro de su contrato, haciéndolo inexistente. Así, se destaca nuevamente la falta de reconocimiento de sus labores.

“Porque al final, muchas veces terminas medio planificando, y gestionando la preparación de la visita. Porque, por mucho que te den un guion... La verdad es que en este caso hemos tenido suerte, porque sí que algunas horas de preparación se nos pagan. Porque sí que es verdad que eso hombre, influye. No es lo mismo que preparátele todo y no te voy a pagar nada más que la ejecución. Que te digan, bueno, te voy a pagar un par de horas más de

ejecución en concepto de preparación. Que es un caramelo, pero es de agradecer. Se agradece, pero es escaso.” (EDU03)

“Parte del trabajo que requiere esto esta labor, no se paga. Es que realizamos un gran porcentaje de nuestro trabajo fuera de nuestro horario laboral porque, date cuenta de que, nos pagan esa hora y media que estamos. Claro, tu esto te lo tienes que preparar. Eso no te lo suelen pagar. (Nombre de la gestora del DEAC), sí que es cierto que intenta meternos horas de preparación, pero ella cuenta con unas horas limitadas, un presupuesto dentro de la licitación. [...] Pero porque lo hace porque intenta también remunerar un poquito el trabajo, pero no es algo que se suele hacer normalmente. [...] Pero a mí en [...] nunca se me ha pagado preparación, creo. Y es más, de decirme, por ejemplo, el técnico: “oye, preséntame tal guion de esto” [...] Es decir, de hacer muchas veces trabajo que no corresponde.” (EDU07)

Por tanto, la motivación e interés por el desarrollo laboral que puede surgir a partir de la estabilidad y la seguridad que aporta un contrato fijo es suplida, en el caso de estas educadoras, por la vocación. Sin embargo, es muy importante tener presente que, a pesar de que esta vocación pueda ser muy fuerte, las educadoras de museos son trabajadoras que desempeñan una labor que ha de ser remunerada y reconocida, y si esto no se lleva a cabo de forma adecuada esa vocación puede verse mermada. De esta forma, hay que tener presente que, como comentaron varias de ellas, muchas educadoras acaban por apostar por otros puestos más estables cuando tienen la oportunidad.

Propuestas de mejora

Las propuestas de mejora planteadas por las educadoras cuentan con un denominador común que se repite en todas las entrevistas: más recursos. Estas respuestas son matizadas, evidentemente, por las diferentes situaciones comentadas anteriormente. Así, nuevamente, a pesar de encontrar ese paralelismo mencionado por todas las educadoras, se vuelve a establecer la diferencia entre aquellas que cuentan con un contrato fijo, frente a aquellas que no.

En este caso, se comenzará el análisis por el grupo de educadoras que no tiene una relación contractual fija con el museo, puesto que todas ellas centran su respuesta en la contratación fija por parte del museo. En sus testimonios, estas educadoras no hacen

únicamente referencia al beneficio personal que supondría este cambio a nivel laboral, como la estabilidad y posibilidad de pensar en el largo plazo que comentaban sus compañeras; sino que también destacan los beneficios que esto podría suponer para el museo. Estas respuestas están muy vinculadas a su experiencia personal y su percepción de la misma. Comentan el aumento de la productividad del servicio de forma general, pero por múltiples motivos. Por un lado, las posibilidades que supone para la educadora poder profundizar en la formación y preparación de las actividades y visitas dentro de su jornada laboral, siendo su trabajo reconocido y remunerado. Asimismo, la estabilidad laboral de los trabajadores permite que el museo no requiera invertir tantos recursos en la formación continua de nuevo personal. Y, por último, destacan que la existencia de educadoras contratadas directamente por el museo supondría la eliminación de esos intermediarios y, por tanto, la distorsión de la información entre unos y otros.

“Sí que me parece un modelo que puede ser beneficioso porque aparte de que tienes esa estabilidad del museo puedes trabajar de verdad, con lo que el Museo realmente quiere y necesita. Porque yo lo que veo que con tanto intermediario al final pues nos cuesta entendernos.” (EDU02)

“Empezar mejorando las condiciones laborales a la gente de alguna manera, haciendo plantillas fijas. [...] Porque al final esto repercute en toda la cadena. Nosotros somos los últimos, pero claro que nosotros tengamos esta inestabilidad repercute en los técnicos y los directores de programa. Porque si yo mañana me marchó, mí me tiene que cubrir alguien. [...] Claro que todos somos sustituibles, pero si tengo a alguien que lleva unos años trabajando, que sabes que funciona bien, que te gusta su trabajo, que te gusta cómo lo hace, que ya está metido en la dinámica del museo. Claro, si lo puedes sustituir, evidentemente. Pero ahí vemos que hay gente más difícilmente reemplazable que otra. [...] Pero, ¿qué necesidad? Es perder más recursos, tiempo y tiempo que puedas aprovechar en otras cosas. [...] Pero una cosa es un apoyo puntual y otra cosa es que seamos siempre externos y al final para mí eso es una situación rara y hasta cierto punto incómoda, porque yo tengo 3 jefes: la empresa, el técnico y el director del Museo.” (EDU03)

“Formando parte de la plantilla del Museo. Pero de ahí a que se haga realidad esto, no lo sé, pero es tan sencillo como eso. El tener un horario concreto, que no sean tres horas al día o una hora y media; el poder realizar todo el trabajo que realizó dentro de ese horario y que se vea pues oye, valorado y remunerado. Pero para eso tendríamos que ser personal del Museo y date cuenta de que, a ver es que no quiero que tampoco suene prepotente, pero la

mayoría de las actividades que te hace el museo son las educadoras las que las sacan adelante. Y sin las educadoras el Museo, quedarían simplemente ir a ver exposiciones, a ver cuadros sin que nadie te lo explique, sin actividades complementarias, sin nada. Y es precisamente ese personal el que no forma parte del Museo.” (EDU07)

Del mismo modo, aquellas cuyo puesto laboral es estable, hacen referencia a esa necesidad de recursos de diferentes formas. Así, algunas de ellas mencionan la necesidad de recursos materiales o de formación, pero también este grupo de educadoras destaca la importancia del aumento de personal fijo.

Así, las educadoras que subrayan la importancia de la contratación de personal fijo hacen referencia a la imposibilidad de desarrollar total y efectivamente el importante volumen de trabajo al que se enfrentan en muchos momentos. Así, también acentúan esta contratación como beneficio para el museo por la mejora en el rendimiento del departamento pertinente cuantitativa y cualitativamente, así como el hecho de evitar la necesidad de formar constantemente al personal en prácticas o de apoyo.

“Nosotros aquí tuvimos menos gente. Teníamos gente en prácticas que se cambiaba, que había que formarles y todo esto lleva tiempo. Ahora desde hace dos años, tenemos un chico más, quiero decir, cuatro personas fijas. Pero aun así hay días que, por ejemplo, para ir de vacaciones es difícil. [...] Los jefes reconocen que a veces de forma puntual la carga de trabajo es muy alta. Porque esto es la cuestión es eterna, tener más plantilla en momentos puntuales.” (EDU04)

“Sobre todo, yo creo que, con más recursos, es decir, con más personal. Por lo menos otra persona para, pues eso, para poder atender. Bueno, a ver es que depende de lo que hablemos y si la necesidad es ampliar las cifras. Pues se necesita una persona más para poder atender la demanda que tenemos ya para empezar y para poder ajustarnos a sus necesidades. [...] y después también para poder tener una atención mucho más cuidada, más centrada en hacer difusión de nuestro trabajo, poder hablar con los profesores, poder atender sus necesidades. Y también para poder desenvolver nuestro plan de trabajo e idea de la didáctica del Patrimonio. (EDU05)

Por último, dos de estas educadoras destacaron la necesidad de recursos materiales, como una sala de didáctica (EDU08), y de formación en materia educativa y pedagógica (EDU06).

De esta forma, los testimonios de ambos grupos de educadoras, con o sin contrato laboral fijo, confluyen en una cuestión fundamental a la que quizás no se le esté dando la importancia que merece. La mejora de la calidad de los servicios educativos y de públicos de los museos requiere de la contratación de una plantilla, más o menos amplia en función de las necesidades de cada museo, pero, en cualquier caso, fija. Promoviendo además la mejora de las condiciones laborales precarias de este colectivo y reconociendo su labor e importancia dentro de la institución museística.

Situación laboral durante la pandemia del COVID-19

La pandemia del COVID-19 generó cambios a todos los niveles, tanto desde un punto de vista social o económico, como a nivel laboral. En este caso, las diferencias contractuales entre las educadoras entrevistadas también supusieron diferencias en la forma en la que los museos o las empresas externas hicieron frente a este momento de incertidumbre. Sin embargo, a pesar de la situación incierta que se estaba viviendo y las diferentes estrategias tomadas por los museos, nuevamente se recogen testimonios con elementos similares entre el grupo de educadoras que cuenta con un contrato fijo y aquellas que no.

Entre las educadoras que cuentan con estabilidad en su situación laboral sólo una de ellas comentó que estuvo en ERTE. Así, tres de estas cuatro educadoras continuaron con su labor desde sus domicilios. Para esto, al igual que ocurrió en otros muchos sectores, se adaptaron los puestos de trabajo hacia el formato online. Así, éstas estuvieron desarrollando nuevos proyectos y participando en formaciones, seminarios y congresos virtuales.

“Tuvimos que trabajar desde casa. En sentido que generamos actividades online desde casa, pero no nos afectó de forma directa ni el sueldo, ni condiciones laborales.”
(EDU04)

“Durante la pandemia se adaptaron los puestos de trabajo para que trabajásemos desde casa.” (EDU06)

“Lo primero que hicimos para con los diferentes colectivos: con los niños teníamos una actividad que se llama “crea tu museo”, que era una actividad que ya teníamos en la red, pero que adaptamos a la forma virtual. [explica la dinámica] Pero luego, por las tardes, los jueves, teníamos uno de los de los colectivos con discapacidad con los que trabajamos habitualmente. [explica la dinámica] Después teníamos también una vez a la semana,

hacíamos cada museo una visita virtual sobre las partes del Museo y demás..., todo esto haciendo vídeos en directo que se transmitían por Facebook, etc.

Después, claro, participábamos en debates y en congresos y demás por toda Europa, por toda España y por toda América. O sea, las 2:00 h de la mañana que tenías que poner porque estabas con Argentina, con México o con Colombia. Después estábamos en los cursos de formación antes de empezar. [...] Entonces, pues lo que te digo, que la pandemia fue no parar, pero que la situación laboral fue la misma.” (EDU08)

Sin embargo, a pesar de la estabilidad que les confiere el contrato fijo, la situación de ERTE también supuso un momento de miedo al cierre y al cambio. De igual forma, la reapertura y la instauración de la “nueva normalidad” fue un momento de asumir la situación y llevar a cabo los cambios pertinentes para continuar desarrollando su labor educativa con los diferentes colectivos.

“No cambió en nada mi puesto de trabajo. Sí que fue un momento de gran inestabilidad e inseguridad, pero eso también fue a nivel social, porque bueno la cultura es lo primero en que se recorta y te crea esa angustia de decir “¿y ahora, el día de mañana qué?”. Y también pues lo que hablábamos antes. Eso igual es más personal, pero lo que hablábamos antes de la formación, de no tener una formación específica, de repente digo “guau, ¿y si el museo cierra?. Tengo 40, sí, de aquella casi 40 años, no tengo una formación en el papel, no tengo una formación específica, y sin embargo, tengo una formación muy específica. Quiero decir, llevo muchos años trabajando en esto, ahora cómo me reinvento y cómo demuestro en otro museo. Bueno pues el currículum, pero claro, a nivel formación...”. Fue un momento de guau, espera. Bueno, ese momento de inseguridad que supongo que tuvimos todos y todas después, cuando el Museo abrió pues en mi puesto de trabajo siguió igual. Yo seguía con grupos, pero claro, ¿Dónde están los grupos? [...] Entonces, bueno, fue un momento difícil, pero también fue un momento bastante bonito si te gusta tu trabajo, entiendo. Porque fue un momento de reflexión. De venga, que qué podemos hacer, de vamos a intentar con los recursos que tenemos, que eran limitados.” (EDU05)

Así, a pesar de las diferencias en las estrategias y caminos tomados por los museos, las educadoras con contrato fijo vivieron este momento de cambio social, desde un punto de vista laboral, como un momento de reflexión y formación, así como un espacio creativo donde

reinventar su práctica educativa; aunque también pudo existir espacio para el miedo e inseguridad, como ocurrió a nivel general.

En el caso contrario, el análisis de las respuestas aportadas por las educadoras cuyo contrato se rige por la temporalidad y las necesidades del museo no destaca puntos comunes entre éstas, como sí ocurre en muchos otros de los apartados. La razón principal a la que se puede asociar esto es, en primer lugar, la variedad de estrategias tomadas por las empresas y museos marcadas por la incertidumbre vivida durante los meses de confinamiento y la inexperiencia en todos los ámbitos ante una crisis de tal magnitud, dando lugar a experiencias y situaciones muy diversas. Asimismo, dos de estas cuatro educadoras no pudieron aportar una respuesta a esta pregunta puesto que en ese momento no se encontraban vinculadas a un museo (EDU02; EDU03)

Sin embargo, uno de los testimonios de estas dos educadoras llama la atención por ser un claro ejemplo de la precariedad laboral a la que están sometidas. Esta educadora destaca que en su caso, el confinamiento no le afectó a nivel laboral puesto que en ese momento se encontraba de baja por maternidad. Esta situación pone de manifiesto lo que muchas de ellas comentaban al explicar su situación laboral: sólo cobran las visitas o actividades que llevan a cabo. Así, esa inseguridad e inestabilidad que relataban no sólo se refiere a la temporalidad o la retribución salarial mensual variable; sino que también hace referencia a una decisión tan fundamental y personal como ser madre. Estas educadoras son contratadas únicamente las horas que están desarrollando una actividad o visita en el museo, por tanto, una baja por maternidad supone que esa educadora no trabaje -es decir, no sea contratada- durante el periodo que dure dicha baja; y lo que es lo mismo, no reciba ninguna retribución salarial. De igual forma, esta misma situación, se puede trasladar también a una baja por enfermedad común, como un resfriado, o las vacaciones.

“A mí me coincidió el parón de actividad con un momento en el que a mí me venía muy bien el parón de actividad. Porque a mí me pilló justo el parón gordo en el momento del embarazo, que fue el año pasado, que fue cuando nos hicieron talleres escolares porque no se hacía nada y luego el otro sector en el que trabajo es el turismo también estaba bloqueado. Entonces, a mí me vino muy bien porque yo no tuve que decir que no a trabajo. Porque es un mundo en el que, como digas que no dos veces seguidas, ya no te vuelven a llamar. [...] La baja de maternidad la podía haber pedido, pero por el paro. Por el

hecho de estar en paro y haber parado, pero claro, yo por ejemplo, esa es otra, como acumulamos tan pocas horas, a mí no me interesa pedir el paro. Yo prefiero estar sin cobrar que para lo que voy a cobrar. Porque en el paro tú cobras en función de las horas que has trabajado. Y trabajo tan pocas horas que, aunque no esté mal remunerado, no me interesa pedirlo. Me interesa acumular el tiempo para que el día que tenga un trabajo jornada completa, pedírmelo.” (EDU03)

Por su parte, las dos educadoras para las que sí supuso una interrupción en su trabajo, hacen referencia a esta situación como un momento de mucha confusión por las aperturas momentáneas y posteriores cierres que se dieron durante ese periodo. Igualmente, se vuelve a hacer latente la precariedad de esta forma de contratación: las educadoras sólo cobran por los talleres, actividades o visitas que realizan. Así, a pesar de que ellas contasen con realizar una serie de actividades variables y, por tanto, obtener unos ingresos; la pandemia y el cierre temporal de los museos supuso para ellas la pérdida de su sustento económico sin ningún tipo de compensación.

“No trabajamos y entonces si no trabajamos, no cobramos. No nos mandaron a ERTE, tampoco tenía sentido. Pero sí que es cierto que hubo un taller de la que creo que se volvió a abrir y se volvieron a cerrar. No sé es que es todo tan confuso. Hubo unos talleres que no pudimos hacer y que se nos pagaron aun no haciéndolos. Pero creo que porque [nombre] luchó mucho para ello. Fueron unos diez talleres así, el resto del tiempo, que fue mucho tiempo, nada.” (EDU07)

“No me acuerdo cómo fue el asunto. Sí que nos llegaron a mandar un correo con algo de la redistribución de obra o no sé qué. Al final no trabajamos, pero sí que cobramos algo de lo que ya había contratado. Pero es que la verdad, no me acuerdo muy bien.” (EDU01)

Por todo esto, es fundamental destacar esta precariedad laboral que sufren gran parte de las profesionales de este sector y poner, nuevamente, en valor su función dentro del museo con la intención de avanzar hacia situaciones más justas en las que se valore su trabajo y dedicación.

El análisis de estas entrevistas devuelve dos situaciones laborales bastante diferenciadas y marcadas por la temporalidad de los contratos de estas educadoras. Por un lado, se encuentran las educadoras cuyo contrato laboral está definido por la precariedad.

Éstos son temporales, cobrando únicamente por aquellas actividades o visitas que realizan, por lo que su salario y horario es completamente variable, atendiendo a las necesidades y demandas del museo. Por este motivo, las vacaciones o bajas por enfermedad común o maternidad corren a cargo de ellas mismas, puesto que únicamente cobran por aquellas tareas que desempeñan. Además, este contrato las vincula con una empresa externa que no es el museo en el que desarrollan su práctica como educadoras. Toda esta situación genera en ellas sensaciones de inestabilidad, inseguridad, incertidumbre y falta de reconocimiento. En el punto opuesto, las educadoras cuya situación está marcada por la existencia de una vinculación contractual fija con el museo. En estos casos, aunque lejos de ser una situación ideal, las educadoras si cuentan con un horario y salario fijo, así como tienen derecho, como cualquier trabajador, a vacaciones y baja o ERTE, en el caso que esto fuese necesario. Estas condiciones promueven que estas educadoras perciban su situación como segura, apelando a la tranquilidad y libertad para trabajar pensando en el futuro y reforzando a su vez su motivación hacia su trabajo. Sin embargo, éstas también destacan el alto volumen de trabajo y la falta de recursos y personal a la que se enfrentan en el desarrollo de su práctica.

Es necesario tener presente que la intención de esta investigación no es hacer una valoración en profundidad de las condiciones laborales de cada una de las educadoras, sino poner en valor su práctica y función dentro del museo así como destacar aquellas situaciones más favorables que puedan potenciar su trabajo dentro de esta institución, es fundamental señalar la importancia de avanzar hacia una estabilidad de las educadoras dentro del museo que ponga fin a la precariedad laboral a la que muchas de ellas se enfrentan. La contratación de las mismas haciendo que formen parte de la plantilla fija museo, supondría un paso fundamental en esta dirección.

4.4.3. La relación museo-escuela: la perspectiva de las educadoras

Las respuestas en torno a este último tema no muestran diferencias sustanciales que puedan relacionarse con la experiencia, formación o tipo de contrato, como podía ocurrir en los apartados anteriores. En este caso, las respuestas de todas ellas tienen una perspectiva muy similar, con diferencias con relación a su propia experiencia personal. Igualmente, muchas de ellas coinciden en destacar elementos que, desde su práctica y su punto de vista, podrían promover una mejora en la relación entre el museo y la escuela.

Los alumnos

Los alumnos, como participantes principales en la actividad o propuesta en el museo, fueron, por norma general, el primer sujeto al que las educadoras se refirieron para tratar la interacción con las escuelas. En este caso, las educadoras destacaron que, normalmente, el alumnado es participativo durante las visitas y está motivado hacia el tema, aunque también hay excepciones.

“En el tema escolar, la verdad que en general los, los niños responden bien, por lo menos en mis talleres se interesan. Lo hacen, yo creo que se lo pasan bien, que al final es lo que se trata porque al final no vale de nada, que tú les enseñes un museo si no se llevan una buena experiencia del Museo. [...] Entonces está bien que tengan contenido, pero también que se lleven una experiencia agradable tanto a nivel humano, como a nivel del Museo. [...] Entonces es un poco en general, te responden muy bien.” (EDU03)

“Lo que son en verdad los niños y las niñas interactuando y tal más o menos como siempre. Y bueno, yo a lo mejor no lo sé. Yo siempre les digo que hablen, hagan preguntas e intento interactuar con ellos. Porque yo si voy a un museo en el que me hacen estar callada, no tocar, no hablar... no me sirve para nada. Así que yo tampoco quiero eso.” (EDU08)

En este sentido, estos testimonios son también reforzados a partir de la observación llevada a cabo durante las visitas.

Asimismo, algunas educadoras también hicieron referencia a que esta participación y motivación se había visto reforzada, de alguna forma, a partir de la pandemia del COVID-19. Suponiendo la salida, no sólo una forma de romper con la rutina del aula, sino también de estar en contacto con otros espacios y contextos. Esta cuestión no fue mencionada

únicamente por las educadoras, sino también muchos de los docentes señalaron el objetivo o intención de la visita como una forma de salir del aula y relacionarse en y con otros contextos y estímulos, considerando esto fundamental, sobre todo, a partir del confinamiento.

“Pero por un lado hay más ganas de salir. Es increíble. Ahora están viniendo lo gordo y sigue siendo abril y mayo; el año pasado junio es que todo hasta el día que se acabaron las clases, hasta el que el último día, estuvimos todos los días de junio. Hubo más de un colegio madre mía, el año pasado fue espectacular. Muchísima gente, o sea, han aumentado las épocas meses que no eran frecuentes que hubiese coles.” (EDU08)

“Con relación a la pandemia, he notado que los grupos, después de la pandemia, tengan muchas más ansias de salir, de estar más en el exterior. Como ahora ya se normaliza un poco, vuelve un poco a la rutina de antes.” (EDU04)

“A ver, al final los críos son son críos. Al final ellos tienen ganas de salir del cole, tienen ganas de ir al sitio que les lleven, y a poco que se lo presentes un poco que les interesa y ya lo van a llevar bien, ya les va a valer... Y como estuvieron tanto tiempo sin salir...” (EDU01)

Sin embargo, éste no fue el único de los efectos de la pandemia en la interacción y participación del alumnado que las educadoras señalaron. Es evidente que en cualquier caso todo esto se vincula únicamente a la experiencia de cada una de ellas y a su percepción personal sobre la situación, por lo que no puede ser tomado como una cuestión generalizable. Una de estas educadoras señaló que, bajo su punto de vista, percibía al alumnado más motivado hacia el tema, promoviendo mejores resultados en cuanto a la comprensión del mismo (EDU01). Pero, por el contrario, otras dos educadoras percibieron ciertos efectos negativos, haciendo referencia a una mayor inmadurez (EDU07) e inquietud y menor concentración (EDU03).

“Y como estuvieron tanto tiempo sin salir, yo creo que sí que puede ser que aprendan más. O al menos este último año yo lo que noté es como que entendían más. Sobre todo, cuando los hacía las preguntas finales a ver si se les había quedado algo. Además, sí que me da la impresión de que marchaban más críos habiendo atendido y con algún concepto mejor que otras veces. Mejor que otras veces que venían y se ponían a hacer las cosas [se refiere al taller] y luego les volvías a preguntar; [...] Y era como... bueno, dos horas echadas a la basura. Yo sí que los noto más receptivos a lo que es la carga teórica, por decirlo de alguna manera. O al menos en mi caso, no sé.” (EDU01)

“Sí que notas que a los niños lo de la pandemia les ha hecho que les cueste más concentrarse. Que están más inquietos.” (EDU03)

“Sí que se ha notado cambio por la pandemia con los conocimientos con los que vienen los niños. Vienen sabiendo menos cosas que antes. Pero por lo demás no, sigue siendo bastante igual. Por ejemplo, otros niños otros años había más cosas que sabían hacer y ahora no. Pero incluso también con el comportamiento. En eso sí que ha habido cambio, como que se les nota más pequeños mentalmente de lo que se notaba otros años. Y esto en actividades con niños de 3 años es mucho, porque al final es como si tuvieras de dos años.” (EDU07)

Por último, una de las educadoras hizo referencia a que, en lo que se refiere a la relación con el público escolar, en su experiencia personal no tiene contacto con el alumnado más allá del momento concreto de la visita, pero que el *feedback* que puede obtener durante y al finalizar la misma es fundamental para el desarrollo personal de su práctica educativa, así como de la actividad en sí misma.

“Bueno, con los alumnos, la relación con ellos es cuando vienen. Quiero decir, no tengo una relación directa, ni previa, ni posterior. Todo lo que puedo saber de ellos es a través del profesorado. Por eso siempre también intento tener su opinión después de las visitas. Siempre les intentó preguntar. Bueno, ya lo vas observando, cómo están, si están prestando atención, si no... que puede ser por mil casuísticas, [...] Es que, claro, hay mil cosas. Entonces tú vas observando cómo está el grupo, pero después siempre intento, pues preguntarles si querrían volver. Para mí eso es una clave. Si te responden [hace una mueca] o si le sale así de dentro. Pues dices bueno, hemos conseguido por lo menos esa ese primer objetivo de que disfruten y al menos a quieran volver y a quieran seguir trabajando con este patrimonio.” (EDU05)

Esta referencia a la valoración que los alumnos pueden dar durante la visita o al finalizar ésta, junto a sus expresiones y motivación también fue comentada por otras dos educadoras como un elemento importante a la hora de desarrollar y evolucionar su práctica. Además, a pesar de que únicamente fueran tres educadoras las que comentasen esto, se registró a partir de las observaciones de las visitas y actividades, que todas ellas al finalizar la misma planteaban a los grupos cuestiones como si la visita había sido de su agrado, si repetirían o si volverían al museo con sus familias.

“Yo siempre trato de pedir un *feedback*, tanto a los alumnos como a los docentes, porque eso me ayuda a saber si voy por el buen camino, si necesito cambiar algo... Es una forma de ir mejorando.” (EDU06)

“Además, suelen repetir las actividades, suele pasar que niños que han estado en infantil vienen en primaria. Y además, claro, en este caso, obviamente, eligen los profesores y no los niños. Pero sí que es verdad que cuando llegan y te dicen que han estado en actividades en el museo. Cuando te lo dicen, es con emoción, te lo dicen como que les gustó, se acuerdan de cosas que han hecho. O sea, que ves que han tenido ya una buena experiencia, sobre todo si no son Infantil, porque en Infantil todavía suele ser su primera experiencia. [...] Pero sí que en primaria lo bueno es que de alguna manera recibes ese *feedback*. Que nunca recibes, claro. Nosotros hacemos algo y nunca sabemos si lo que hemos hecho ha servido para algo. ¿Les ha gustado? ¿No les ha gustado? Al final te mueves por intuición, tú intuyes que aquello les ha gustado, que se lo han pasado bien. Y que la cosa ha ido bien y les ha gustado, pero realmente es un poco el *feedback* que recibes cuando llegan alumnos de Primaria y dicen sí, estuvimos, hicimos y se acuerda hasta de alguna cosa más teórica.” (EDU03)

En relación con el comentario de una de estas educadoras (EDU05) en el que destaca que su único contacto con el alumnado es el momento de la visita lleva consigo implícita una metodología que plantea también a lo largo de la entrevista, por la que se promueve una relación mucho más constante y consistente entre el museo y la escuela. Haciendo que la actividad en el museo no se reduzca únicamente a la visita un día de forma puntual, sino que la relación se pueda enmarcar dentro de un proyecto amplio y bidireccional, donde museo y comunidad educativa interaccionen en ambos contextos y en varias ocasiones. De esta forma, la relación alumnado-museo, -o en este caso educadora-, no se reduciría únicamente al momento concreto de la visita.

“Pero también para poder trabajar un poco más con la escuela a nivel de crear proyectos juntos y juntas de trabajar a largo plazo, que no solo sea ese momento puntual de voy al Museo. No con muchas escuelas porque necesitaríamos un equipazo, pero por lo menos con unas pocas escuelas, trabajar poco a poco. Ir creando, pues creando contenidos incluso para darle después a otras escuelas y que puedan a partir de ese ejemplo gestionar ellos y ellas. Porque estamos hablando de un patrimonio tan accesible el nuestro, porque quizás otros museos, pues sea un poco más complejo. Pero es que este es un museo muy de todas y todos. O sea, que al final la intención es crear esas redes de aprendizaje con

la escuela, pero también con la Comunidad que sostiene a la escuela, que son las familias, que son las asociaciones que trabajan con la escuela o alrededor de ella.” (EDU05)

A partir de este análisis se pretende poner en valor este tipo de prácticas en las que se promueve, no sólo una mejora de la calidad educativa, sino también la creación de redes y vínculos entre escuelas, museo y patrimonio. También es importante tener presente que estas innovaciones requieren de mucha dedicación y tiempo, y como ya se ha comentado en el epígrafe anterior, muchas de las educadoras entrevistadas destacan la falta de tiempo para cubrir el volumen de trabajo al que se enfrentan. Por tanto, no es fundamental poner el foco únicamente en el desarrollo de propuestas innovadoras, sino que se hace necesario contar con los recursos y el personal para que éstas puedan desarrollarse.

Los docentes

En el caso de los docentes todas las educadoras incidieron en que observan multitud de actuaciones e intervenciones por parte de éstos. Así, todas ellas destacan haber coincidido con docentes muy implicados que se preocupan por el comportamiento del alumnado, así como fomentan su participación e intervienen de forma positiva en la actividad, lo que facilita mucho su práctica. A pesar de esto, también señalan que un gran número de docentes únicamente se centran en atender el comportamiento del grupo.

“Lo de los profesores. Yo no sé si es que yo soy muy afortunada o que yo soy muy hippie, pero en general a mí me responden bien. Suelen, en el peor de los casos, suelen pasar. Que pasar no es lo peor que te pueden hacer. Pero una vez están, sí que ayudan, por lo menos ayudan con la mecánica. Sí que están un poco obsesionado con el tema del comportamiento.” (EDU03)

“Mi percepción es que algunos profesores vienen súper preparados y siendo conscientes de que vienen a trabajar y eso nos ayuda mucho. Sin embargo, hay profesores que vienen a pasar el día.” (EDU04)

“Generalmente hay de todo. Profesores que te ayudan muchísimo, se preocupan por que nos niños respeten las normas, motivan a que respondan a las preguntas que yo les hago; y otros que pasan más, se ponen con el móvil o a hablar con los otros profes.” (EDU06)

Sin embargo, también hicieron mención de aquellos docentes que se desentienden por completo de la visita, con actitudes como enviar mensajes con su teléfono móvil, hablar con sus compañeros o compañeras o, incluso, llegar a proponer la opción de no acompañar al grupo durante la visita. También, algunas de las educadoras con más años de experiencia comentaron, con cierta positividad, el cambio que se había dado a este respecto, reduciéndose de forma considerable el número de docentes que no acompañan al alumnado durante la actividad en relación con los últimos años.

“Los profes sigue siendo los mismo. O sea, te viene el típico que pretende dejártelos allí y encima te pregunta que si se puede ir a tomar un café. Que es como: ¿no? Sí, sí, sigue habiendo profes que piden ir a tomar o un café. O profes que se sientan al lado de un radiador a estar con el móvil y ya está. Pero tampoco es una cosa constante. Porque luego también te vienen otros, que sí, que está muy participativo, que te quieren ayudar, o sea, eso.” (EDU01)

“De hecho, los peores profesores que pasan por aquí son los que se piensan que vienen a descansar. Porque te suelten al grupo y es como ala venga, y si puedo me voy a tomar café. No es la primera vez que hay que parar a más de uno y decirle: “mira, que es tu grupo y es tu responsabilidad”. Que alguna vez pasa, no es lo más común por suerte.” (EDU03)

“También hay profesorado que sí que se envuelve mucho, que se vuelca. También depende de lo que hayan trabajado. No es lo mismo, pues si vienen ya, porque están trabajando en el centro con temas específicos de esto o si es una salida general. Pero es por lo menos de un tiempo a esta parte, ya hace años que no nos pasa lo de tener que especificar que los docentes tienen que estar en la visita. Porque hace años se iban, se iban al café. Era: “toma chica [remarca esta palabra], atiende a los niños”. Como una guardería, exactamente igual. Y tuvimos que trabajar y especificarlo, pero ahora ya es como algo que lo entienden y a veces también intentamos que ellos, de alguna manera, se envuelvan en la actividad.” (EDU05)

“Por lo general no suele haber problemas con los grupos, no suele haber problemas. Quitando, yo qué sé, algunas veces algunos profesores no atienden, están a su bola y dejan a los niños como si fueran a una guardería o se ponen a hablar. Yo mientras no molesten pues me adapto y cojo a los niños y hago la actividad, pero es que muchas veces los niños están callados escuchando y las profesoras que están hablando y están molestando. Y aunque no me interrumpen, yo me desconcierto. También hay algunos profesores que te llegan y te dicen, “bueno, te dejo aquí al grupo, me voy a un café”, y tienes que decir tú “no, no vas a ningún lado, que es tu grupo”. Pero quitando eso, que no suele ser lo normal. Es

cierto que pasa a veces, pero luego tenemos profesores muy implicados. Hay de todo, profesores muy implicados que te ayudan, que mantienen el orden.” (EDU07)

Todas estas actuaciones no son planteadas únicamente por las educadoras en las entrevistas, sino que también fueron registradas durante las observaciones de las visitas. Por tanto, es fundamental desterrar la idea de la actividad en el museo como responsabilidad única y exclusiva de la educadora, para avanzar hacia la calidad educativa en las mismas. La visita ha de estar planteada como una propuesta de interacción entre educadora, alumnos y patrimonio, pero donde el papel del docente acompañante es fundamental en la promoción de dicha interacción, apoyando el discurso y cuestiones de la educadora a través de referencias a actividades y/o contenidos tratados en el aula, pero también siendo un referente para el alumnado a la hora de guardar silencio, atender las explicaciones o respetar los turnos de palabra.

Para alcanzar esto, antes es esencial, por un lado, que el docente que acompañe al grupo sea quién proponga la visita desde un punto de vista educativo, por lo que tenga claros los objetivos que plantea para la misma; y por otro lado, que exista algún tipo de trabajo previo y/o posterior en el aula. Estas cuestiones son planteadas en el epígrafe relacionado con las entrevistas a los docentes. Sin embargo, se hace también referencia aquí puesto que varias educadoras hicieron mención de este tema, destacando la presencia de docentes acompañantes que no sabían qué iban a hacer durante la salida o no eran el docente de referencia del grupo.

“Pero de verdad vienen y se intentan quedar en cafetería y es que te quedas sola con 50. Otros no saben que hay que pagar, no saben qué actividad habían reservado o qué es lo que vamos a hacer... Eso complica bastante las cosas.” (EDU04)

“Muchas veces el docente él no tiene nada que ver con la visita, porque igual, pues es el de matemáticas y resulta que vinieron por literatura.” (EDU05)

A su vez, la participación y actitud del alumnado durante el desarrollo de las actividades en el museo es relacionada por dos de las educadoras con la actitud del profesorado durante la misma, así como con el trabajo previo en el aula. De esta forma, estas educadoras perciben que el alumnado presenta generalmente un mejor comportamiento,

guardando silencio, respetando los turnos de palabra y planteando dudas, cuando los docentes que acompañan al grupo mantienen esta actitud.

“A veces, por ejemplo, en la participación de los alumnos ves que cambien función de la actitud del profesorado. Ese profesor que se queda fuera el comportamiento de los niños es peor: ves que por el camino ya van en filas que se desmorona todo. Todo influye.” (EDU04)

“También hay veces que se ponen un poco rebecos los críos y los profesores tampoco dicen nada. Que sí que yo los tengo que controlar como educadora, pero al final el profesor o la profesora eres tú. Yo creo que eso influye muchísimo, porque los profesores son la figura de referencia para los niños por mucho que nosotras hagamos la actividad.” (EDU01)

“Se nota muchísimo el profesor. Cuando entra el profesor de la clase, porque hay veces que entra otro profesor que no sabe realmente lo que los niños han visto en clase y no los pueden incentivar, animar a que respondan. Y luego, aparte, también los profesores conocen a sus alumnos y saben cómo llamarle la atención. En el momento en el que eso no sucede a mí personalmente, hay veces que me que me hace perder el hilo. Entonces un profesor ayuda mucho. También si se da el caso que la clase está así un poquillo bajo de participación y el profesor además anima, pues eso te favorece al taller. Si se dan las dos cosas pues bueno, se da el taller super bien. Pero en general, la actitud del profesor sí que influye, tanto en el comportamiento como en que ellos participen.” (EDU02)

“Creo que todo influye. Cuando los docentes acompañantes pasan a mí me resulta más difícil realizar mi trabajo porque tengo que estar pendiente, no sólo de la visita, sino también del comportamiento de los alumnos.” (EDU06)

En el caso del trabajo previo en el aula, los grupos que han llevado a cabo algún tipo de actividad o actividades relacionadas con la visita, o ésta se enmarca en un proyecto o propuesta didáctica, las educadoras destacan que estos alumnos y alumnas tienden a tener un mayor conocimiento del tema, respondiendo así a las preguntas que se proponen durante la actividad o, incluso planteando dudas y cuestiones.

“Generalmente yo veo que los niños están muy motivados hacia el tema, pero quizás se nota más aquellos que han preparado el tema en clase porque te hacen más preguntas, responden más...” (EDU06)

“Yo puedo entender que por temas curriculares y el nivel de exigencia a nivel de lo que tienen que impartir es complicado colocar a veces el preparar la visita. Pienso que eso la enriquecería.” (EDU03)

“Sobre todo, se notan mucho los grupos que cuyos profesores los han preparado ya. A la hora de venir les han hablado de las normas del Museo, ya vienen sabiendo cómo se tienen que comportar. Y ya no te digo que hayan visto teoría de lo que vamos a dar, [...] No suele ser lo normal pero sí que es cierto que se nota mucho cuando un grupo ha preparado la salida antes o simplemente les dices antes de venir, “vamos a ir a un museo”, algo muy mínimo. Todo se nota muchísimo.” (EDU07)

Es muy importante destacar las referencias que las educadoras hacen a la preparación previa de la visita en el aula. De esta forma no se señala únicamente la importancia que tiene para ellas y su labor educativa, sino que supone que éstas asumen la responsabilidad compartida en la enseñanza del patrimonio. La motivación y/o conocimiento previo del que parte el alumnado durante la visita facilita la tarea de la educadora de acercarles el patrimonio y trabajar conceptos y conocimientos sobre y a partir de éste.

Haciendo referencia a la pandemia y los cambios que ésta podría haber generado en la participación y actitud del profesorado, la mayor parte de las educadoras comentan que la situación se repite. Siguen observando variedad de intervenciones, desde la implicación y participación en la actividad, hasta la desvinculación del grupo eximiendo la responsabilidad compartida que le corresponde. En este sentido, únicamente dos educadoras destacaron cambios percibidos en los docentes. Éstas hicieron reseña del mayor interés del profesorado por acudir presencialmente al museo, así como la preocupación por la presencia de actividades más dinámicas durante la visita y el conocimiento previo de los contenidos que se tratarían en la misma. Es importante tener presente que los museos en los que desarrollan su labor estas educadoras contaron con actividades y propuestas virtuales ante la imposibilidad de visitar el espacio museístico.

“He sentido esa necesidad que tienen ahora de venir al Museo. Que supongo que por esa necesidad de salir. Hasta antes de la pandemia, la percepción que tenía, sobre todo con infantil y con primaria, es que si no tenían una mediación directa, se decantaban por otras visitas, no venían a visitarnos. Y este año sí que he sentido que, aunque nosotros no los podíamos atender por incapacidad, no por no querer, vinieron a través de nuestros de nuestros materiales. Vinieron igualmente o incluso por libre a través de explicarles nosotros un poco lo que decíamos antes, ese acceso a la web que les permitía conocer un poco antes

el Museo, aunque normalmente casi todos los docentes ya conocían de antes el Museo.” (EDU05)

“Entonces ya te digo, quizás que hay como más ganas y que hay más visitas y que se han variado más las épocas, y que sí que te preguntan un poco más, qué vais a hacer. Porque sí, lo de ir a un museo y hacer lo de siempre ya no vale, la gente quiere que haya algún tipo de actividades, que sea una cosa más más participativa.” (EDU08)

Por último, este apartado se ha centrado en la interacción y participación docente durante la visita al museo, sin embargo, tres educadoras hicieron referencia a esta interacción también desde un punto de vista más general: la comunicación museo-escuela. Cabe destacar que entre las labores de la mayor parte de las educadoras de los museos analizados no se encuentra el contacto previo con los docentes o la reserva, sino que su tarea se centra en el desarrollo de las actividades y visitas. A pesar de esto, éstas señalaron que la comunicación museo-escuela no puede reducirse a la reserva, puesto que dificulta y limita su tarea educativa. Incidieron en que los métodos a disposición de los docentes para la gestión de la reserva podían ser una de las barreras principales que dificultaba esta relación bidireccional. Métodos como la reserva mediante una página web institucional, el correo electrónico o la llamada a un departamento de gestión de reservas reducían la comunicación museo-escuela a la concreción de datos básicos, como una fecha y hora, edad del alumnado y número de visitantes. Esta cuestión no es tratada únicamente por las educadoras, sino que se corresponde con el análisis subyacente de las entrevistas a los docentes, donde la mayor parte de estos comentaron que el contacto previo que habían tenido con el museo se centraba en la reserva, siendo además gestionada, en muchos casos, por docentes o miembros del equipo directivo que no tenían relación directa con el grupo o la visita.

Así, las educadoras comentan problemas con los que se encuentra a la hora de desarrollar su tarea educativa en el museo a raíz de esta falta de comunicación, como puede ser la dificultad de acceso de alguno de los alumnos o el descontento de algunos docentes porque la visita no se ajustaba a sus expectativas de tiempo, contenidos o metodología.

“Normalmente cuando los colegios hacen la inscripción, ellos tienen que avisar si tienen algún alumno con necesidades especiales para nosotros también estar prevenidos y saber lo que tengo que contar y cómo lo tengo que contar. [...] Sí que es verdad que las reservas se hacen por la web. Antiguamente era llamando por teléfono,

pero ya hace años que, da igual que sea para talleres de verano o lo que sea, que todo eso se hace ya por la web. Tampoco sé las opciones que te dan al realizar la inscripción, pero supongo que tendrá una opción de poner algún comentario. Y si no, como profesor, sabes lo que tienes en clase, y tienes que avisar.

A mí me pasó, pero pre-pandemia, con un grupo que contaba con un niño en silla de ruedas. El docente no había avisado y tuve que adaptar en ese momento todo para incluirlo, porque hay zonas a las que no podía acceder. Entonces, adapta todo en el momento, sin tenerlo previsto. Eso genera mucha confusión y al final, pues igual no sale todo lo bien que te gustaría.” (EDU01)

“Tenemos que comunicarnos. Eso es lo primero, claro, lo más importante. Porque hay profesores que cuando vienen no saben dónde están, no saben cuántos niños tienen, no saben que hay que pagar, no saben a qué hora tiene que salir... eso es un problema. [...] Otros vienen con un plan en su cabeza. Por ejemplo, el taller que pensaban que van a salir cada niño con un artefacto, pero en realidad es otro tipo de taller, y ahí tuvimos, no quejas oficiales, pero algunos nos comentan “yo pensaba que iba a ser otra cosa”.” (EDU04)

“Sí que hay una un porcentaje pequeñito, pero hay, de profes que quieren pues de alguna manera adaptar nuestras propuestas. Por ejemplo, con las actividades autónomas pasa que están trabajando, pues un concepto o programa concreto, entonces contactan con tiempo antes para intentar colaborar, y ese material genérico que tenemos adaptarlo a eso que están trabajando. [...] Normalmente lo que recibo es “queremos salir”, “necesitamos salir”, “¿qué opción tenéis?”, “¿cuál se nos adapta?”, y ya, hasta ahí.” (EDU05)

En este sentido, una de las educadoras apela a la necesidad de una responsabilidad compartida donde la actividad en el museo sea coordinada desde los dos contextos y no se reduzca a la visita al museo.

“Entonces, claro, es una responsabilidad compartida. Me refiero a que lógicamente, no los voy a poner a hacer mi trabajo, pero, tendríamos que, creo yo, prepararlo un poco mejor y no solo con un correo electrónico de reserva. Sería un trabajo un poco más en profundidad, que empezaría ya en la propia escuela, no solo en el Museo.” (EDU05)

Dentro de esta comunicación bidireccional esta misma educadora también destaca la necesidad de un *feedback* del profesorado como un elemento clave para conocer las expectativas del profesorado y los aspectos a mejorar, y en función de esta información poder

marcar nuevas direcciones. Sin embargo, señala que existe muy poca implicación a la hora de enviar este tipo de información y cuando se hace, en muchas ocasiones, es vacía de contenido.

“Y después, sobre la valoración, ahí sí que es un 50% los que me responde a las evaluaciones de una manera bastante genérica. Todas las respuestas de infantil y de primaria fueron muy positivas, pero muy genéricas, también. De “bueno, si genial, querremos volver”. [...] Al principio lo hacíamos evaluaciones numéricas, en plan, del 1 al 5. Pero claro, no nos aportaba nada de información, era todo 5. Entonces dijimos, bueno, pues vamos a hacerla un poco más abierta: ¿Qué expectativas tenías?, ¿Se cumplieron?, decirnos aquello que pensáis que podemos mejorar, etc. Las respuestas eran: No, todo perfecto, todo muy bien. Si se cumplieron las expectativas. Y nos quedábamos como: Pero, ¿cuáles eran esas expectativas?” (EDU05)

Por tanto, a pesar de que los canales de comunicación facilitados por los museos pueden no favorecer esta o la reducan a la gestión de la reserva, es importante también que el profesorado entienda la importancia de esta comunicación previa y posterior con el museo y se implique en este proceso, asumiendo, de este modo, la responsabilidad compartida y promoviendo una mejora en el proceso de enseñanza del patrimonio.

A modo de recapitulación, las educadoras entrevistadas asumen y destacan la importancia de la comunicación con la escuela como un elemento clave para el buen desarrollo de su práctica educativa en el museo. De igual forma, también inciden en la importancia de que esa relación no se reduzca única y exclusivamente a la reserva y visita al museo. Siendo fundamental, no sólo a la hora de evitar problemas organizativos, sino que es el camino para que el alumnado aproveche las dinámicas realizadas en el museo, así como el contacto directo con el patrimonio y los conocimientos que se desprenden de ello.

Así, la comunicación continua y bidireccional no tiene que ser contemplada como fundamental por parte de las educadoras, sino que docentes y museo también tiene que asumir su responsabilidad en el proceso implicándose en él y estableciendo los mecanismos oportunos para su buen desarrollo.



Figura 57. Necesidad de implicación en la comunicación museo escuela y su influencia en la calidad educativa.

(Elaboración propia)

4.5. Metaevaluación

A través de este apartado de metaevaluación, se pretende aportar una síntesis y valoración de los resultados obtenidos en la investigación a partir de su comentario con las responsables de los servicios educativos de los museos de la muestra.

Para su análisis y exposición se han organizado los mismos en diferentes temas generados a partir de los elementos comunes y paralelismos encontrados en las entrevistas.

Por último, se han incluido fragmentos de las entrevistas realizadas con la intención de ilustrar cada uno de los temas generados.

En primer lugar, todas las entrevistadas destacaron el *impacto del proyecto* para el desarrollo de sus funciones educativas, agradeciendo el análisis realizado a partir de las observaciones y el acuerdo con el mismo. Al mismo tiempo, se destaca la importancia de la visión externa en los procesos educativos de los museos y los aprendizajes que se desprenden de la misma, así como el interés por futuras investigaciones centradas en algunos de los temas tratados.

“Os tenemos muchísimo que agradecer porque es una manera que nos viene muy bien a Carmen y a mí para bueno, pues para ver qué, qué, qué podemos cambiar, qué tenemos que cambiar, qué tenemos que hacer, cómo podemos hoy, por ejemplo, nos has dado ahí un par de puntos con el tema de la relación museo escuela, yo creo que muy interesante, si es muy importante tener una visión externa y que te agradecemos, además la delicadeza y el cuidado con la que lo has hecho porque estabas ahí, pero como si no. Y siempre amable, siempre, yo nunca me sentí intimidada, ni analizada ni evaluada siempre, como como una más de Del del equipo. Y ahora nos has dado un *feedback* muy sabio.[...] Y darte las gracias por eso, por ser capaz de verlo. Porque dices fácil para mí, porque cuando tenéis los objetivos tan claros. Pues no todo el mundo es capaz de verlo y no es capaz de entenderlo. Ya no digo compartirlo, simplemente no es capaz de entender por qué lo hacemos así. Y tú lo has visto y lo has escrito y lo has entendido fenomenal” [MUSEO DO POBO GALEGO]

“El contar con una observadora externa de la visita ayuda siempre. Cualquier guiño, cualquier información adicional como las que nos estás dando, yo creo que puede ser muy útil para nosotros.” [MUJA y PARQUE DE LA PREHISTORIA DE TEVERGA]

“Bueno, me parece super interesante esto que me comentas sobre las entrevistas a los docentes. La verdad es que creo que es algo en lo que me gustaría profundizar más. [...]Por último, agradecerte por interesarte y hacer este análisis tan preciso, aunque te tocase un

momento tan peculiar. Pero sobre todo, porque espero que de aquí podamos sacar un aprendizaje importante.” [MUSEO ALTAMIRA]

A raíz del acuerdo de las entrevistadas con la visión aportada y el análisis realizado en esta investigación surge el siguiente tema: *las potencialidades conocidas*. Ante los comentarios realizados durante la entrevista en los que se destacaron las cuestiones y elementos positivos observados, las entrevistadas incidieron en la importancia del largo recorrido de las actividades educativas del museo y la experiencia.

“Son actividades con metodologías que llevamos usando años, que tienen unos objetivos muy concretos y es precisamente que ocurra ese tipo de cosas. Tenemos una experiencia muy larga en la que adaptamos el tiempo, las actividades y los objetivos que queremos conseguir. Somos muy conscientes de lo que podemos conseguir en un tiempo muy determinado.” [MUSEO DO POBO GALEGO]

“Nos esforzamos para que sea así. Para que sea una unidad, o sea, que tenga una coherencia entre la parte más práctica y la parte que a la que dedicamos al principio no sea, pues vamos a ver los colores primarios secundarios, introducir la figura de Jovellanos y que luego la parte práctica tenga, tenga sentido.” [MUSEO NICANOR PIÑOLE y MUSEO CASA NATAL DE JOVELLANOS]

En este sentido, destaca también la demanda de una puntualización en el análisis por parte de Altamira. En esta solicitud, se subraya que la situación observada no se corresponde con la realidad del programa que se ofrece en la actualidad, ni antes de la pandemia del COVID-19, ya que durante el tiempo que duró el trabajo de campo se pusieron en marcha unas actividades de forma puntual para salvar la situación de crisis que se estaba viviendo en el plano museístico.

“Entonces a mí me parece muy importante que pongas en valor esto. Que el programa de Altamira para escolares lleva muchos años consolidándose y fue pionero en crear recursos educativos en colaboración con la comunidad educativa. Es cierto que una parte de tus observaciones coincidieron con un momento muy peculiar en el museo.” [MUSEO ALTAMIRA]

Otro de los puntos comunes en el que todas las entrevistadas coincidieron fue *la importancia del papel de las educadoras*. Este tema fue comentado como una potencialidad observada, pero se ha situado como una temática en sí mismo, en primer lugar, por la

necesidad de poner en valor el trabajo de éstas; y en segundo lugar, porque todas las entrevistadas mostraron su acuerdo con las referencias al trabajo de las educadoras, sino que también lo valoraron destacando las cualidades de las educadoras a la hora de desarrollar su trabajo.

“No es casualidad porque [...] es una educadora excelente, por supuesto. Y no es casualidad porque llevamos mucha trayectoria. [...] y yo creo que hay una parte importante también de capacidad de empatizar y de la capacidad de saberse adaptar e improvisar de la educadora. Y en eso X es excelente. Quiero decir, tiene una gran experiencia a parte de las habilidades o facultades que ella pueda tener. Hay una experiencia muy grande que sabe desplegar entonces también hay que poner en valor su trabajo. Esto no pasa porque sí pasa, porque hay un trabajo previo, hay una experiencia, hay una persona, una educadora con formación, con trayectoria.” [MUSEO DO POBO GALEGO]

“Claro, hablar con otros y otras compañeras y que te puedan decir pues, digamos, esos trucos son muy interesantes, y es algo que contemplamos como parte de la formación. Además de la formación más teórica que reciben los guías, también observan a otros compañeros y entre ellos se van compenetrando, lo que es muy enriquecedor.” [MUJA y PARQUE DE LA PREHISTORIA DE TEVERGA]

“Te tiene que gustar y tienes que disfrutarlo porque no es solo tener conocimiento, sino es saber transmitirlo. Date cuenta de que muchas de ellas no están solo para los talleres con infantil, sino que además hacen visitas guiadas para adultos, actividades para adultos, actividades para públicos específicos, que es un abanico muy amplio y tienes que saberlo transmitir adaptando a el discurso a cada edad y a cada situación. Y eso es una habilidad que la verdad, es admirable.” [MUSEO NICANOR PIÑOLE y MUSEO CASA NATAL DE JOVELLANOS]

Por otro lado, también llama la atención que se hiciese referencia a la contratación de las mismas como un elemento limitante, dada la falta de estabilidad dentro del sector.

“Ya lo habíamos hablado, que es una licitación toda la todo el servicio de impartición de e talleres y de visitas. En los últimos años siempre se lo lleva la misma empresa con el mismo personal. Entonces el personal se mantiene desde hace mucho tiempo y son talleres que se repiten todos los días todo el año. Entonces lo que se intenta es que tengan un volumen de actividad, cuanto más grande, mejor; para poder dar un poco de estabilidad.” [MUSEO NICANOR PIÑOLE y MUSEO CASA NATAL DE JOVELLANOS]

“Al final nosotros pertenecemos al Ministerio de Cultura, por lo que no podemos contratar a una persona, sino que tiene que ser el Ministerio. Y ya sabes que en el Ministerio

de Cultura no existe el perfil de educador. Han creado la figura del mediador. [...] Lo que haría falta es que se reconociese a los educadores como un perfil profesional más dentro de los museos formando parte del cuerpo de funcionarios.” [MUSEO ALTAMIRA]

Las limitaciones observadas también fueron una cuestión a comentar. En este punto, se han clasificado aquellas limitaciones observadas que eran conocidas por las entrevistadas y creado a partir de sus respuestas un tema denominado como *Problemas conocidos*. En éste se encuentran diferentes limitaciones comentadas con los museos, -como la atención a las escuelas previa a la visita o la relación posterior con éstas, los cambios generados a raíz del COVID-19 en la organización de los programas, el tamaño de los grupos y su organización-; y confirmada por éstas como concedoras de las mismas.

“No, no, exactamente sabemos eso. Yo lo tengo muy claro. El tema de la escucha telefónica, que puede ocurrir que haya una comprensión diferente de lo que se quería transmitir, mientras que la parte escrita queda clara. Entonces ahí ha sido una opción en la que X y yo hemos debatido mucho porque yo soy muy partidaria del teléfono, pero es cierto que aquí hay una circunstancia de precariedad que nos impide poder tener una persona que se dedique únicamente a gestionar la agenda.” [MUSEO DO POBO GALEGO]

“Sí, lo óptimo como bien dices es hacer primero la visita y luego el taller, pero esto no ocurre así siempre por cuestiones logísticas. Si necesitamos desdoblar los grupos porque no caben en el taller, primero tiene que ser un grupo y luego el otro. Y es algo que comentamos con los profes durante la reserva. Pero también ellos por lo general vienen con el tiempo bastante justo.” [PARQUE DE LA PREHISTORIA DE TEVERGA]

“Sí, ahí tenemos un problema con difícil solución. Nosotros cuando organizamos las reservas lo que hacemos es tener unos cupos máximos al día, un número de visitas conforme al personal que tenemos, que no es un número para nada escaso. Es mejorable, desde luego, pero bueno, digamos que es el óptimo para la capacidad del museo. En el sentido de nosotros, cogemos un máximo de grupos al día, pero en el momento que esos grupos se completan tampoco lo puedes impedir siempre y cuando cumplas, evidentemente, los aforos. Entonces hay muchos grupos que van por su cuenta sí o sí. Y los miércoles esto se hace mucho más latente.” [MUJA]

“También es que tenemos un hándicap: no tenemos una página web específica de los museos. Pero de todas formas, sí que estaría muy bien, que sería muy conveniente y que, si el volumen de trabajo nos lo permite, poder ir colgando documentación didáctica para los centros educativos. Que se la puedan descargar, que puedan venir preparados para la

actividad de aquí o porque quieran trabajar con esa documentación física.” [MUSEO NICANOR PIÑOLE y MUSEO CASA NATAL DE JOVELLANOS]

“Claro, dices que hay mucho volumen de público en la Neocueva, y efectivamente. Esa es una cuestión que nos achacan los mismos que nos exigen ser un recurso que atraiga muchos visitantes, y si son millones, mejor que miles. Pero luego quieren estar solos en la Neocueva, y eso, es una contradicción.” [MUSEO ALTAMIRA]

Al mismo tiempo, también se recogen aquellas limitaciones comentadas con los museos que, por ser desconocidas por las entrevistadas o no saber cómo afrontarlas, no estaban siendo intervenidas. De esta forma, el hecho de poner el conocimiento de los museos estas cuestiones, así como generar un debate en torno a las mismas supuso las bases para tratar de hacer frente a las mismas. En este caso, todas estas ideas o planes de acción surgidos de las diferentes entrevistas se han denominado *Lecciones aprendidas*. En su mayoría se centran en diferentes actuaciones para mejorar la relación museo-escuela; aunque también se destacan cuestiones puntuales relacionadas con el desarrollo de las actividades y propuestas.

“Yo creo que con esto que tú nos dices también nos ayuda a reforzar. Que es el hecho de que nosotros podemos decirle a un profesor, una profesora, lo que no debe hacer durante la actividad. A veces nos cuesta porque es decirle a una persona, ya en este caso, una persona adulta con una profesión que viene con los que es la responsable del grupo. Pero no pasa nada y además debemos hacerlo. Es también un tipo de aprendizaje. Yo creo que también nos tenemos que responsabilizar de dignificar y de que se haga respetar nuestro trabajo es también una en parte responsabilidad nuestra.” [MUSEO DO POBO GALEGO]

“Yo creo que aquí salieron tres cuestiones muy importantes y que podemos empezar a poner en práctica ya. A través de esas preguntas a los docentes sobre el objetivo de la visita por si fuese posible adaptarla a las necesidades; el tema que comentamos de las necesidades educativas especiales; y también si están haciendo algún tipo de proyecto o propuesta relacionada con los contenidos del museo. Son tres preguntas fáciles que bueno, pueden venir en blanco perfectamente, pero que nos pueden dar mucha información.” [MUJA y PARQUE DE LA PREHITORIA DE TEVERGA]

“Si pudiéramos, tendríamos que preparar más dossieres y que vemos que sí, que sería bueno. Es verdad que nosotros en general, cuando los colegios vienen por la guía no solemos contactar con ellos, a no ser que en observaciones nos indiquen algo.” [MUSEO NICANOR PIÑOLE y MUSEO CASA NATAL DE JOVELLANOS]

Por último, un elemento que se ha visto reflejado en la mayor parte de las entrevistas es la importancia que las entrevistadas dan al *Papel educativo del museo*. Las entrevistadas destacan los objetivos del museo para con la sociedad y la necesidad del reconocimiento de la educación como una función del museo y no como un servicio.

“Continuar siendo un Museo de identidad, pero reflejando los cambios sobre la percepción o la concepción de la identidad ha habido en los últimos 40 años, al menos en el Estado español. Es algo que yo creo que podemos reivindicar, que desde el Departamento de Educación se ha conseguido que el Museo tenga entre sus objetivos ese; y que y no ha sido al revés.” [MUSEO DO POBO GALEGO]

“Para nosotros es una prioridad desacralizar el espacio del museo. [...] Igual no tanto durante la infancia, pero a medida que vas creciendo es como un lugar que a muchas personas les da cierto respeto y el hecho de tomar el espacio y sentirlo como un lugar en el que te puedes divertir aprendiendo. No es un lugar serio en el que no sé qué postura adoptar o qué cara tengo que poner. O sea, se trata de estar relajado, disfrutando de la visita, viendo las obras y participando de una actividad.” [MUSEO NICANOR PIÑOLE y MUSEO CASA NATAL DE JOVELLANOS]

“Siempre comentamos lo mismo: la educación no es un servicio del museo; es una función. Nosotros nos consideramos el corazón del museo y el museo nos considera algo periférico. [...] Hay una frase de Mario Chagas que dice que la museología que no sirve para la vida, no sirve para nada. Así, la educación tiene que servir también para la vida, una educación que tiene que ver con personas y no con cosas.” [MUSEO ALTAMIRA]

La comunicación virtual en el museo

Un giro en la investigación a partir de la pandemia del COVID-19

4.6. Las páginas web

El análisis de este recurso online se ha realizado de forma conjunta, evitando una exposición individualizada de cada uno de los museos. La intención principal es evitar la comparación entre los mismos y destacar aquellos elementos o aspectos que favorecen o promueven las distintas funciones de difusión ..., y que conforman las categorías de análisis en las que se ha organizado el siguiente apartado.

4.6.1. Difusión del patrimonio

La categoría de difusión del patrimonio es desarrollada por todos los museos de la muestra de forma satisfactoria. A través de esta categoría se pretende observar y analizar la información que los mismos exponen en sus páginas web institucionales como elementos de toma de contacto con el museo y su colección, así como un mecanismo para atraer y fomentar la visita presencial al espacio museal. En este sentido todas las webs de la muestra cuentan con los elementos necesarios para desarrollar estas funciones. Sin embargo, determinadas estrategias pueden resultar más provechosas, principalmente para el usuario o potencial visitante.

A nivel general, todos los museos cuentan con una información bastante detallada a cerca de la información más esencial para visitar el museo presencialmente: los horarios y la ubicación. Entre estos elementos destaca que todos los museos de la muestra incluyen, además de la dirección del museo, imágenes y mapas interactivos, así como diferentes formas de acceso, entre las que se encuentra el transporte público.

Estos dos ejemplos (Imagen 3 y 4) obtenidos de las webs del Museo del Jurásico Asturiano y del Museo del Mar de Lugo, muestran los recursos usados por todos los museos de la muestra introduciendo, en ambos casos, un mapa interactivo insertado en la web desde Google Maps. Esta herramienta de no sólo ofrece la dirección del museo y permite ampliar y alejar el mapa, sino que también cuenta con la opción de abrir una ventana externa a Google Maps desde la que se ofrecen las indicaciones para llegar al museo desde la ubicación en la que se encuentre el usuario. Asimismo, en el ejemplo de la web del MUJA, al igual que en la del Parque de la Prehistoria de Teverga, la se incluye una imagen con diferentes mapas en los que se ubica el museo. Por último, en este mismo ejemplo, así como en otras webs de la

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

muestra incluyen información para el acceso al museo por diferentes vías como carretera o transporte público.

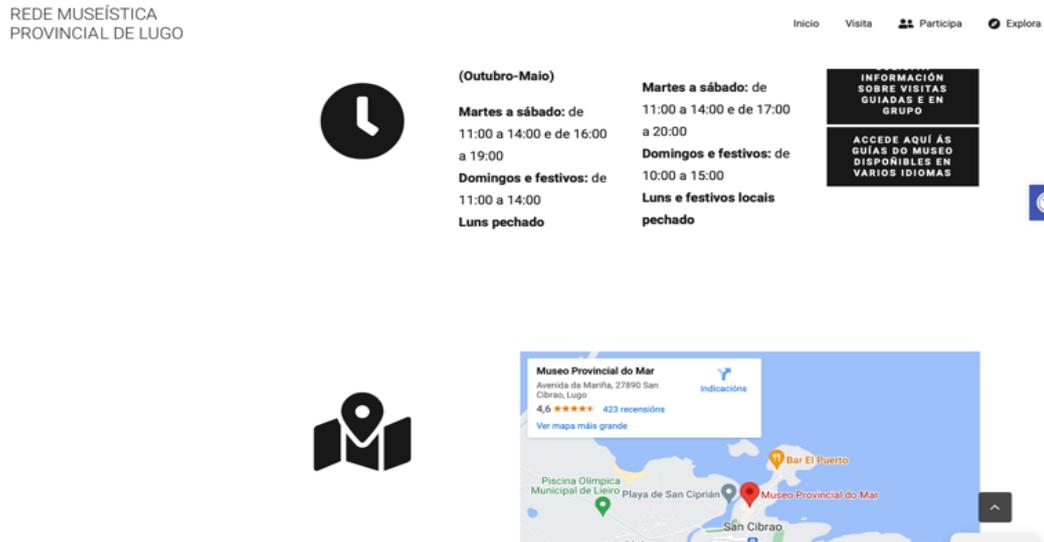


Imagen 3. Horario y localización. Museo Provincial del Mar. (Web Red Museística Provincial de Lugo)

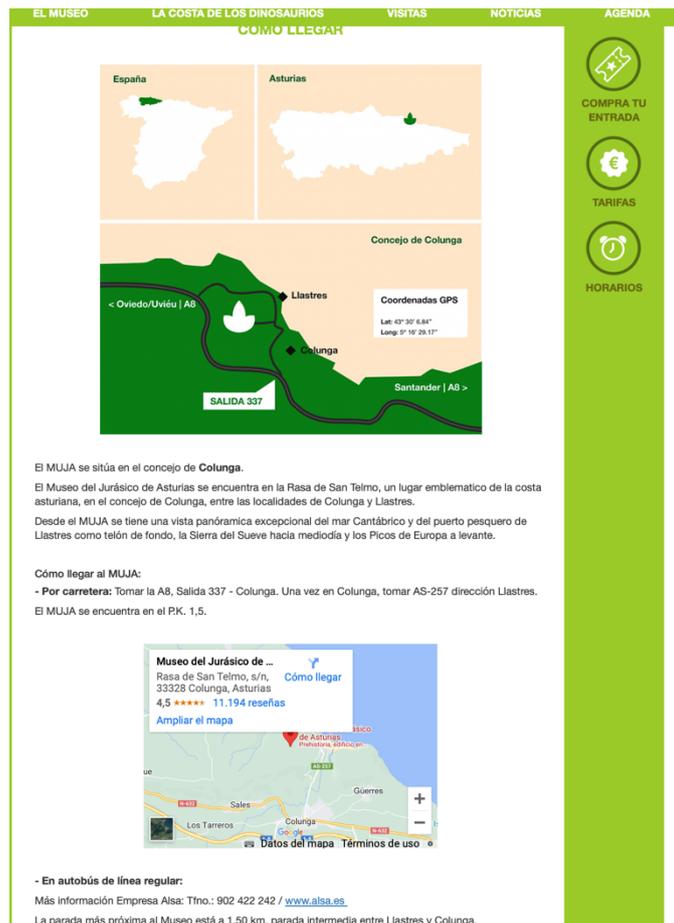


Imagen 4. Horario y localización. MUJA. (Web Museo del Jurásico Asturiano)

Otra de las cuestiones interesantes observadas en referencia a esta información básica es la referente a las tarifas. Esta información, se incluye generalmente junto a los horarios o en un apartado específico a este respecto. Sin embargo, se quiere resaltar la importancia de dejar clara esta cuestión incluso cuando la visita es gratuita. En este sentido, los museos asturianos Nicanor Piñole y Casa Natal de Jovellanos, aportan esta información junto a los horarios (Imagen 5). De igual forma, el Museo do Pobo Galego apunta, junto a esta información, aquellos colectivos y días en los que la visita al museo es gratuita (Imagen 6). Estos tres casos destacan también de forma muy positiva por el modo en el que aportan toda esta información, aunando toda ella en un espacio contenido y simplificado, facilitando el acceso a la misma.



Jovellanos' Birthplace Museum

Hours // Working hours

Tuesday to Friday: 09:30-14:00 and 17:00-19:30

Saturdays, Sundays and holidays: 10:00-14:00 and 17:00-19:30

Closed:

Every Monday of the year.

1 and 6 January, Shrove Tuesday, 15 August, 24, 25 and 31 December.

Imagen 5. Horario y tarifa. Museo Casa Natal de Jovellanos. (Web Ayuntamiento de Gijón)

Horario

Martes a sábado	11.00-18.00
Domingos y festivos	11.00-14.00
Lunes	Cerrado

Los días 24 y 31 de diciembre y 5 de enero abrirán.

CERRADO

Todos los lunes del año
1 de enero, día de Añonuevo
25 de diciembre, día de Navidad

Entrada ordinaria	Entrada reducida	Grupos
4€	1,50€	3€ / persona
	Mayores de 65 años, estudiantes mayores de 18 años	A partir de 8 personas

Entrada gratuita

Socios y socios del Museo**
Estudiantes menores de 18 años
Desempleados/as
Exposiciones temporales
** 3 euros acompañantes

Días de entrada gratis

DÍA DE LOS MUSEOS	DÍA NACIONAL DE GALICIA	ANIVERSARIO DEL MPG
18 de mayo	25 de julio	29 de octubre

Imagen 6. Tarifas y horarios. Museo do Pobo Galego. (Web Museo do Pobo Galego)

Los servicios de los museos también son un elemento importante que debe ser comunicado a los visitantes. En este sentido, únicamente tres de los museos de la muestra cuenta con un apartado específico a este respecto (Altamira, MUJA y Parque Prehistoria Teverga). Entre los servicios que estos museos señalan en sus webs, se encuentra la existencia de cafetería, tienda o aparcamiento, así como otros servicios más específicos y relacionados directamente con el museo, como el acceso directo a la Senda del Oso del Parque de la Prehistoria de Teverga. De igual forma, el Museo do Pobo Galego, al igual que el Museo Altamira, hacen referencia específica al servicio de biblioteca y publicaciones con el que cuenta el museo, así como la forma de acceso a la misma.

Teniendo presente esto, es evidente que la referencia a los servicios de cafetería, tienda, aparcamiento o biblioteca únicamente puede realizarse cuando el museo dispone de los mismos. Sin embargo, una cuestión relacionada con este tipo de información es la accesibilidad de las instalaciones. Así, hay que destacar el Museo Altamira por contar con un apartado específico de accesibilidad en el que no sólo informa de la inexistencia de barreras arquitectónicas, ascensores, aseos adaptados y plazas de aparcamiento reservadas, sino que además incluye información y guías específicas sobre accesibilidad visual y auditiva. Del mismo modo, el Museo do Pobo Galego, ubicado en un edificio histórico de la ciudad de Santiago, informan de las barreras arquitectónicas con las que cuenta el edificio por lo que es necesario informar con antelación para facilitar una entrada habilitada (Imagen 7).



Accesibilidad

Las características arquitectónicas del edificio de San Domingos de Bonaval, sede del Museo, dificultan la accesibilidad a las personas en situación de movilidad reducida. El Padroado do Museo do Pobo Galego ha adoptado las medidas posibles para garantizar el acceso de todas las personas a las instalaciones abiertas al público, pero este tiene que realizarse por un lugar diferente del habitual. Debe ser comunicado con antelación al Museo, bien mediante contacto previo o bien dirigiéndose al personal de recepción, con la finalidad de acompañar a la persona demandante al interior del Museo por la entrada habilitada.

Aunque la Iglesia de San Domingos de Bonaval y el Panteón de Gallegos Ilustres no forman parte del Museo, este tiene encargada la función de facilitar el acceso a estas dependencias a través de sus instalaciones, por lo que se informa de que dichas dependencias no tienen actualmente acceso habilitado para personas con movilidad reducida.

Imagen 7. Accesibilidad. Museo do Pobo Galego. (Web Museo do Pobo Galego)

En lo que se refiere a la información aportada en las páginas web sobre la colección que el museo custodia, la historia del museo o los diferentes espacios que dispone, todos los museos de la muestra incluyen este tipo de datos que aportan al usuario un conocimiento, en mayor o menor profundidad, acerca del patrimonio, el museo y sus salas y espacios; promoviendo de esta forma la visita y facilitando el acceso o introduciendo el patrimonio de forma virtual.

Sin embargo, la información aportada por los museos no es igual en todos los casos, ni la difusión de ésta se lleva a cabo de la misma manera. Así, se han observado diferentes estrategias interesantes que parece necesario poner en valor.

El método utilizado por todos los museos para dar a conocer información relacionada con el patrimonio que albergan en sus webs es la descripción mediante el texto y la imagen. A pesar de que el uso del texto y la imagen de una forma descriptiva es utilizado por todos los museos de la muestra, se han observado dos formas de llevar a cabo esto. Por un lado, el Museo Nicanor Piñole y el Museo do Mar, exponen esta información de una forma general, evitando clasificar ésta por salas o temáticas (Imagen 8).

La colección

El fondo del museo lo integran la colección donada por la viuda del pintor y los depósitos del [Museo Casa Natal de Jovellanos](#), [Museo de Bellas Artes de Asturias](#) y [Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía](#).



Dentro de la colección se encuentran representados todos los géneros que Piñole cultivó a lo largo de su dilatada trayectoria artística, el retrato, fundamentalmente autorretratos y retratos familiares, el paisaje, las naturalezas muertas y las escenas de carácter costumbrista, temática en la que aborda de forma original y renovadora el paisaje y paisanaje asturianos.



Imagen 8. Información sobre la colección. Museo Nicanor Piñole. (Web Ayuntamiento de Gijón)

Por otro lado, el resto de los museos de la muestra sí llevan a cabo una clasificación de la información. En este sentido, es ineludible destacar la página web del Museo y Centro de Investigación de Altamira siendo un ejemplo de buenas prácticas a este respecto. Tanto por la organización de esta información, que facilita el acceso a la misma y la navegación por la web, como por la cantidad y el tipo de información (información concisa, con un lenguaje claro, teniendo en cuenta que es para un público general, pero ampliable). En esta página web se puede encontrar información referente a la cueva organizada en las categorías de descubrimiento, geología, cronología, arte, conservación, patrimonio mundial, recorrido virtual y visitas a la cueva. Además, cada uno de estos apartados cuenta con un texto explicativo y fotografías que pueden ser ampliadas. Al mismo tiempo, algunas de estas secciones incluyen enlaces a contenido externo o descargable para profundizar en dicha información.

Asimismo, la web cuenta con información sobre las exposiciones temporales y la permanente. Sobre las primeras, el museo aporta una breve descripción de la misma, así como las fechas en las que estará disponible junto a materiales descargables o enlaces

externos que puedan aportar más información al respecto. Igualmente, es interesante que también existen enlaces a las exposiciones anteriores.

En relación con la exposición permanente, la web incluye información sobre la Neocueva, junto a fotografías ampliables y enlaces externos para desarrollar la información y descargar una aplicación que permite realizar un recorrido virtual por la misma. Además, la información sobre la exposición de “Los tiempos de Altamira” incluye un mapa con las diferentes partes que componen dicha exposición y un breve texto informativo sobre cada una de estas (Imagen 9).

MUSEO NACIONAL Y CENTRO DE INVESTIGACIÓN DE ALTAMIRA

GOBIERNO DE ESPAÑA MINISTERIO DE CULTURA

MUSEO DE ALTAMIRA

VISITA EL MUSEO QUÉ HACER INVESTIGACIÓN LA CUEVA DE ALTAMIRA

Agenda **Exposición permanente** Exposiciones temporales Conoce el entorno natural Altamira Online Altamira en familia Altamira para +18

Altamira para escolares Jornadas Europeas de Arqueología Bosque comestible

Ud está aquí: Home > Qué hacer > **Exposición permanente** > **Los tiempos de Altamira**

Los tiempos de Altamira [Volver](#)

La exposición permanente está dedicada a "los tiempos de Altamira". Se articula en dos grandes áreas: las salas del museo dedicadas al arte y la cultura de las sociedades cazadoras-recolectoras del Paleolítico superior, y la Neocueva, con la que conocer cómo era la cueva de Altamira hace 15.000 años.

El descubrimiento del arte El fin de una época El primer Arte

Salida Neocueva Para saber más... La arqueología Prehistórica La Vida en los tiempos de Altamira

Acceso a la Neocueva Antes de Altamira Vestibulo

El descubrimiento del arte

Este sector está dedicado a la figura de Marcelino Sanz de Sautuola, descubridor del arte rupestre de Altamira. Este descubrimiento, aunque fue erróneamente muy cuestionado en un principio, marcó el comienzo de una búsqueda sistemática de otras cuevas que pudiesen también tener arte rupestre; la conocida como "carrera de los descubrimientos" de principios del siglo XX.

Imagen 9. Información sobre la exposición permanente. Museo Altamira. (Web Museo y Centro de Investigación de Altamira)

El resto de los museos de la muestra cuentan también con elementos que promueven esta función de difusión del patrimonio que se está tratando. En este sentido, también se destaca la presentación que el Museo do Pobo Galego hace de la información relacionada con

el patrimonio que alberga. La web de este museo aporta cierta interactividad a la forma de acceso a la información, presentando ésta a través de un carrusel que invita al usuario a pasar de pantalla para avanzar en la información. Además, la información aportada es breve y concisa y se complementa a través de fotografías (Imagen 10).

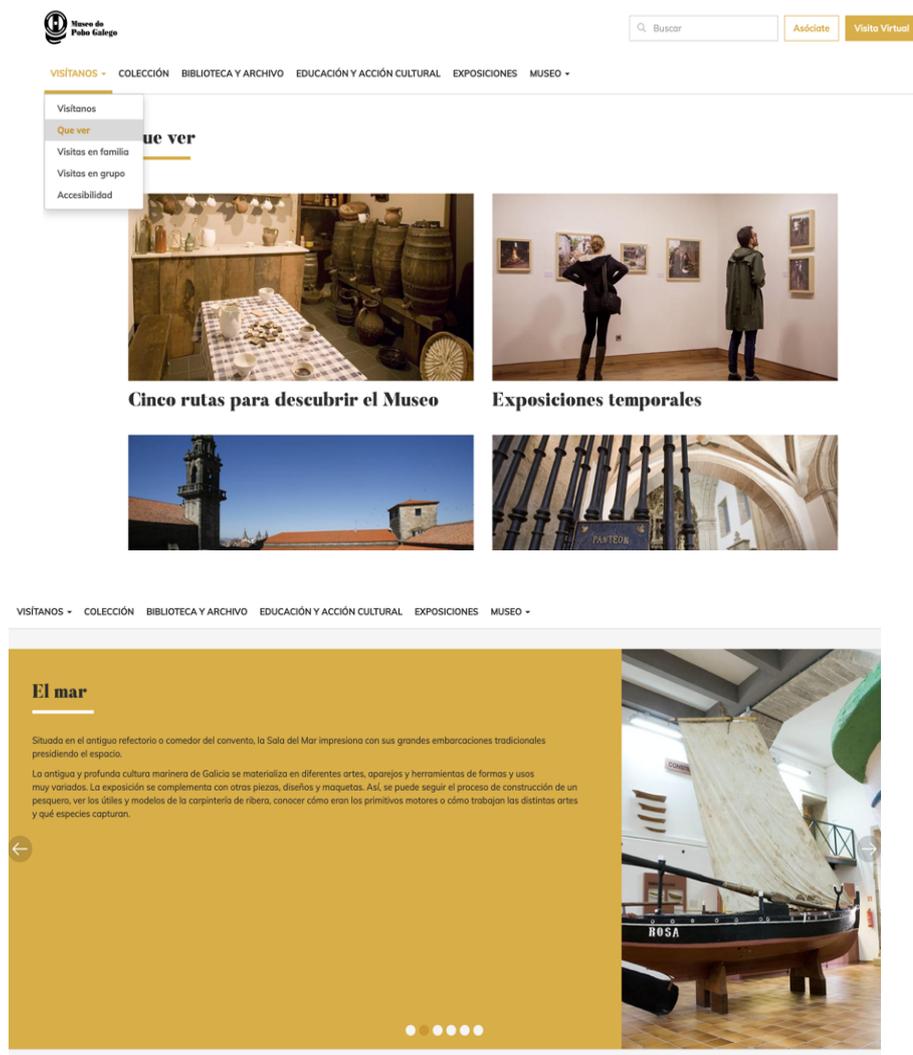


Imagen 10. Información sobre la colección. Museo do Pobo Galego. (Web Museo do Pobo Galego)

Otro tipo de información interesante es la referente a la historia del museo. Así, destacan nuevamente el Museo Altamira, el Museo do Pobo Galego y el Museo del Mar. El primero, en el apartado “El museo” el usuario puede encontrar información sobre la historia del museo, sus objetivos para éste y el patrimonio que investiga, difunde y conserva, el equipo, patronato, visitantes y las redes de investigación y difusión con las que el museo trabaja. La web del segundo (Imagen 11) incluye un texto en el que se explica el proceso

creación del museo junto a sus objetivos y misión, además, de la historia del edificio en el que se emplaza. Igualmente, ambas páginas web incluyen imágenes que acompañan al texto y lo hacen más visual. Por último, el museo lucense (Imagen 12) incluye en su web un apartado referente a la historia del museo, realizando un recorrido por la historia del museo de una forma concisa y organizada en tres párrafos que hacen referencia a los tres momentos principales de dicha historia: la historia del edificio donde se encuentra el museo, la creación del museo, y la actualidad del mismo, haciendo referencia a los objetivos de éste.



Museo

La Asociación Padroado do Museo do Pobo Galego, constituída en Santiago de Compostela el 31 de julio de 1976, tiene como objetivos **investigar, conservar, divulgar y promover la cultura gallega** en todos sus ámbitos; y, concretamente, crear y mantener un museo al servicio de estos objetivos.

Responde a una vieja aspiración de contar con un centro en el que se reuniesen, como conjunto ordenado y documentado, las manifestaciones más diversas de la cultura tradicional de Galicia que, debido al acelerado proceso de cambio económico, social e ideológico, estaban experimentando la profunda transformación de sus rasgos fundamentales, con el consecuente riesgo de pérdida de identidad.



El Museo do Pobo Galego está instalado en el antiguo convento de San Domingos de Bonaval, un edificio monumental que es propiedad del Concello compostelano. Metodológicamente, el Museo se adscribe al campo de la antropología cultural, que por su propia naturaleza se incardina con otras disciplinas: historia, arte, medio natural, ciencia y pensamiento, con el propósito de integrar en el proyecto global las manifestaciones de la cultura de Galicia en las respectivas áreas.

Las actividades de la institución tienen tres vertientes fundamentales: las salas permanentes, las exposiciones temporales y la labor de investigación a través de publicaciones científicas y divulgativas, congresos, cursos y seminarios.

El Museo cuenta, además, con una extraordinaria Biblioteca especializada, con un Archivo de material documental, gráfico y audiovisual, y con un Departamento de Educación y Acción Cultural que desarrolla diversos programas para diferentes públicos y colectivos de la sociedad.

El funcionamiento de la institución se basa en las aportaciones de entidades públicas y privadas, de los miembros del Padroado, de las socias y socios y otras personas colaboradoras, así como de los ingresos del público.

Imagen 11. Información sobre la historia del museo. Museo do Pobo Galego. (Web Museo do Pobo Galego)

Museo Provincial do Mar

O edificio que alberga o Museo Provincial do Mar naceu para ser escola de San Cibrao no ano 1931, por desexo de D. José M^a Montenegro e Dna. Manuela Goñi Maíste, matrimonio emigrante na Argentina.

Partindo da colección de pezas recollidas polo mestre D. Francisco Rivera Casás e os seus alumnos, a Deputación de Lugo acorda crear un museo dedicado ao mundo mariño en 1969. Estivo xestionado pola Asociación de Veciños "Cruz da Venta" dende 1994 ata 2004, momento no que a Deputación Provincial, por medio do Museo Provincial de Lugo, tomou o relevo na dirección.

O Museo Provincial do Mar, primeiro museo do mar de Galicia de carácter público, está conectado coa identidade mariñeira da súa xente, polo que recolle a historia de pescadores e pescantinas, navegantes e cazadores de baleas, redeiras e carpinteiros de ribeira. Trátase dun museo que fala da vida da poboación costeira e da tremenda e fráxil biodiversidade do medio marítimo.



Imagen 12. Historia del edificio. Museo Provincial del Mar. (Web Red Museística Provincial de Lugo)

Por otro lado, el Museo do Pobo Galego y el Museo del Mar (Imagen 13), junto al Museo Altamira incluyen la visita virtual en sus páginas web institucionales. Este elemento interactivo que permite la simulación de la visita al museo supone una fuente de información interesante para el usuario, permitiendo acceder a la exposición a pesar de la distancia con el patrimonio. También puede ser un recurso didáctico útil para realizar un recorrido autónomo previo a la visita con escolares, pudiendo reconocer el espacio y los objetos expuestos en el mismo; o realizar este recorrido con la intención de repasar o recordar la exposición visitada o parte de la misma. Por tanto, la visita virtual puede suponer un recurso muy interesante no sólo para la difusión del patrimonio desde las páginas web de los museos, sino también como herramienta para la didáctica del patrimonio.



Imagen 13. Visita virtual. Museo Provincial del Mar. (Web Red Museística Provincial de Lugo)

A pesar de que este recurso permite la visita de forma interactiva dando la opción al usuario de moverse de forma autónoma por las salas del museo, es un elemento que requiere una importante inversión. De esta forma, hay que destacar el uso que hace el Parque de la Prehistoria de Teverga de la grabación en vídeo de una visita guiada por parte de sus instalaciones, permitiendo así que el usuario pueda desarrollar ese acercamiento virtual al patrimonio (Imagen 14).

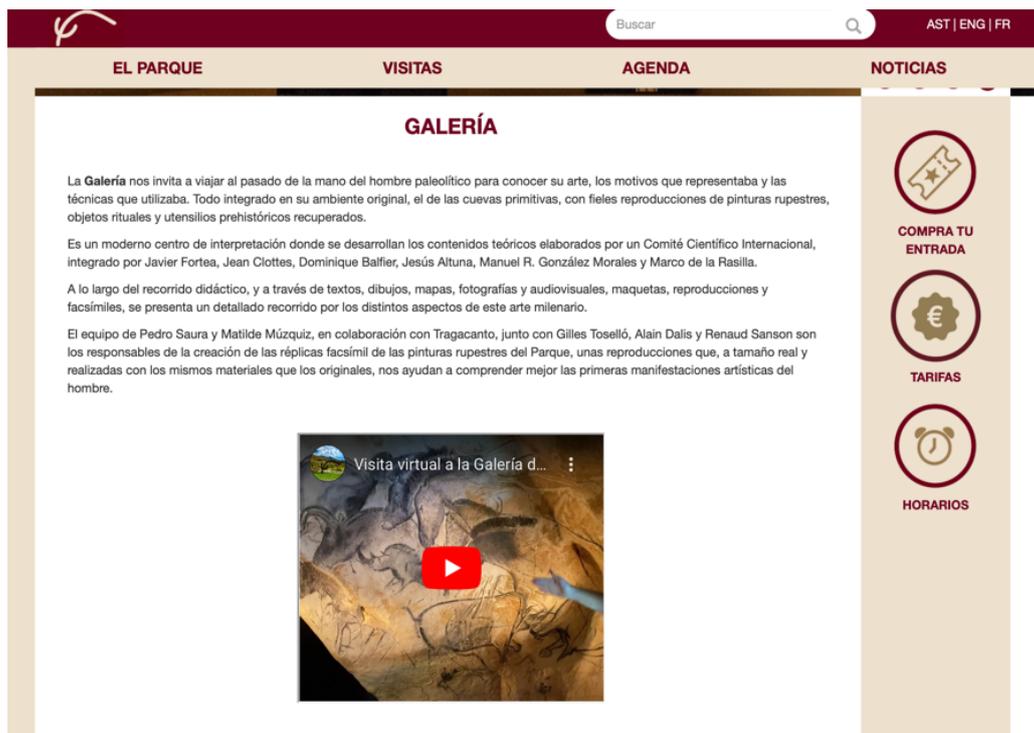


Imagen 14. Recorrido en vídeo. Parque de la Prehistoria de Teverga. (Web del Parque de la Prehistoria de Teverga)

Otro de los elementos a destacar y que permiten un acercamiento al patrimonio que alberga cada uno de los museos son los catálogos en línea. Este recurso, al igual que ocurre con la creación de los recorridos virtuales antes comentados, requiere la inversión económica importante, pero también se trata de un recurso interesante para la difusión del patrimonio. Su implementación en las webs supone el acceso al usuario al catálogo de la colección, desde el que poder conocer información más concreta sobre cada una de las piezas, además de visualizar una o varias imágenes. Los museos de la muestra que cuentan con un catálogo en línea son, a parte del Museo Altamira, el Museo Nicanor Piñole (Imagen 15) y la Casa-Museo de Jovellanos a través del enlace a la Red Digital de Colecciones de Museo de España (CER.ES), donde se incluye una selección de piezas de los mismos. Asimismo, el Museo do Pobo Galego informa en su web sobre la pronta incorporación de este recurso en la misma.

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

Un aspecto destacado de la colección del museo son los más de cinco mil dibujos, bocetos, apuntes, diseños de cartel, ilustraciones, etc. que aportan las claves fundamentales para interpretar el proceso creativo de este artista de marcada vocación realista.



Museo Nicanor Piñole

La colección pone de manifiesto la maestría del artista en el retrato, género que cultivó a lo largo de toda su carrera artística. Los más de trescientos autorretratos, además de los retratos de su madre y otros miembros de su familia, destacan por la captación psicológica de los modelos y por la delicada mirada que proyecta sobre los mismos.

Puede verse una selección de piezas en [la Red Digital de Colecciones de Museo de España. CER.ES](#)

Imagen 15. Acceso al catálogo en línea. Museo Nicanor Piñole. (Web Ayuntamiento de Gijón)

En cualquier caso, la presencia o no de un catálogo en línea que aporte información técnica sobre cada una de las piezas puede ser un elemento interesante. Sin embargo, si éste pretende servir a la difusión, conocimiento y/o enseñanza del patrimonio, sería interesante que incluyese, además de dicha información técnica, una visión que trate el valor del mismo o su papel dentro de la historia.

Otro elemento que, pesar de que en este apartado se está analizando aquellos aspectos que se han señalado dentro de la categoría de difusión del patrimonio, en la observación de las webs de la muestra durante la recogida de datos se destacó como un elemento interesante la referencia a otros museos o espacios relacionados con el patrimonio que alberga el museo. Estos recursos fueron encontrados en las páginas web de los museos de Altamira (Imagen 16), Parque de la Prehistoria de Teverga y MUJA (Imagen 17), mediante el uso de enlaces que redirigen al usuario a las webs de esos otros museos o espacios culturales. Este tipo de interactividad supone un enriquecimiento para el propio museo, puesto que el usuario puede complementar la información obtenida en ésta con otros elementos y espacios patrimoniales relacionados con el museo, generando de esta forma sinergias y, por tanto, promoviendo su difusión, conocimiento, conservación y disfrute.

La cueva de Altamira, Patrimonio Mundial.

La cueva de Altamira fue incluida en el año 1985 en la Lista del Patrimonio Mundial de UNESCO, a petición del Gobierno de España, basándose en dos criterios: por su calidad estética, al considerarse que representa una realización artística única de la cultura magdaleniense, y por ser testimonio excepcional del desarrollo de esta cultura en el sur de Europa. Como valor adicional se sumaba el hecho de que fue Altamira el primer sitio donde se identificó el arte rupestre paleolítico, de la mano de su descubridor D. Marcelino Sanz de Sautuola.

Pero como Altamira no es un caso aislado sino que forma parte de una manifestación cultural de mayor entidad geográfica, en 2008 se amplió la inscripción a otras diecisiete cuevas con arte rupestre paleolítico de Asturias, Cantabria y País Vasco, pasando este bien a denominarse "La cueva de Altamira y el arte rupestre paleolítico del norte de España".

Su inscripción en la Lista de Patrimonio Mundial significa que UNESCO considera que este conjunto posee un Valor Universal Excepcional. Este VUE destaca como valores del arte de Altamira su calidad estética y factura técnica, valores que el resto de sitios declarados comparten, complementan y acrecientan, proporcionando en su conjunto un contexto con significado pleno propio, el arte rupestre cantábrico, y con significado universal al permitir un mejor entendimiento de este arte como parte del Primer Arte de la Humanidad.

La inclusión en la Lista obliga a las instituciones titulares y gestoras de estas dieciocho cuevas a velar por su protección, conservación, investigación y puesta en valor. En 2008 se creó la Comisión de Coordinación de este bien donde las administraciones titulares y gestoras de todas estas cuevas cooperan en programas, planes y proyectos de actuación, aunando así esfuerzos para su mejor gestión.

+ info

[Inscripción en la Lista de Patrimonio Mundial](#)

[Declaración oficial de Valor Universal Excepcional](#)

[Arte rupestre cantábrico en la Lista de Patrimonio Mundial](#)



Imagen 16. Información sobre la exposición otras cuevas de Arte Rupestre. Museo Altamira. (Web Museo y Centro de Investigación de Altamira)

Imagen 17. Información sobre otros lugares de la Costa de los Dinosaurios. MUJA. (Web Museo del Jurásico Asturiano)

Por último, en relación a la actualización de toda esta información, todos los museos de la muestra cuentan los datos sobre horarios, tarifas, accesos, etc. actualizada. Sin embargo, la información referente a las exposiciones temporales, siendo estas exposiciones elementos que cambian con cierta frecuencia dentro del museo, no se encuentra actualizada en todos los casos. Hay que destacar que no todos los museos llevan a cabo exposiciones temporales. Sin embargo, cuando esto se realiza es importante aportar la información al usuario y que ésta esté actualizada.

Así, se destaca como elemento positivo, además de la actualización de dichas exposiciones, la existencia de un archivo de exposiciones anteriores en el Museo Provincial del Mar, Museo do Pobo Galego y Museo Altamira (Imagen 18).

Exposiciones temporales

	Pi@a\$\$o™ Por Rogelio López Cuenca
	Rockstar Por Miguel Ángel Tomero
	Con las manos crecen los signos Por Ruth Gómez, Nuria Mora, Daniel Muñoz y Sixe Paredes
	Altamira y los inicios del turismo Espacio Vínculos
	Cartographie Éphémère Por Mendia Echevarría PHotoESPAÑA 2023

Exposiciones anteriores

- [Elogio del Antropoceno](#). Juan M. Moro.
- [Imágenes poderosas. El arte rupestre indio desde sus primeros tiempos hasta épocas recientes.](#)
- [Desde el agua](#). Eva Miquel.
- [.xtform](#). Juan López.
- [El color engendra vida: arte rupestre de cazadores-recolectores en los cañones del Bajo Pecos](#)
- [Arte prehistórico. De la roca al Museo.](#)
- [Réplica Aurática](#). Carlos Irijalba.
- [Kiputz. Un abismo en la Prehistoria.](#)
- [Quebrada de Humahuaca: arte en el paisaje. Narrativas e imágenes de sociedades agropastoriles en Los Andes de Argentina.](#)
- [Illuminations. Claritate Siderum](#). Pilar Cossío.
- [Color y poder: arte rupestre de cazadores recolectores San en ukhahlamba-Drakensberg](#)

Imagen 18. Información sobre las exposiciones temporales. Museo Altamira. (Web Museo y Centro de Investigación de Altamira)

4.6.2. Comunicación del patrimonio

Una parte importante de la tarea de difusión, antes comentada, como son las tarifas, horarios, ubicación, exposición... promueven la visita al museo. Sin embargo, muchas personas y colectivos buscan o demandan un acercamiento al patrimonio de múltiples formas. La falta de unos conocimientos sólidos básicos sobre el tema, la necesidad de profundizar en él o el simple hecho de llegar a esa información a través de diversos formatos como visitas guiadas o talleres, son opciones que hacen que usuarios con diferentes necesidades y demandas visiten el museo. Asimismo, el museo desea acercarse a toda la sociedad, y son estos diversos programas los que dan acceso a toda ella. De esta forma, los museos ofrecen programas específicos para diferentes colectivos como escolares, familias, público general, etc. así como desarrollan eventos relacionados con el patrimonio que albergan como seminarios, congresos, conciertos, etc.

En este apartado, se va a analizar la información y los recursos utilizados en las páginas web de los museos para comunicar a los diferentes públicos los programas y propuestas de visitas, y las actividades y eventos que se desarrollan en el mismo. Se analiza de forma diferenciada la información y recursos destinados al público general y aquellos enfocados en el público escolar, puesto que en la mayor parte de las páginas webs analizadas dicha información se encuentra separa en distintos epígrafes o apartados.

La información referente a la comunicación de las actividades y propuestas que los museos ofertan a los diferentes públicos se organiza bajo los apartados de “visita” en los museos asturianos del MUJA y Parque de la Prehistoria de Teverga, “visítanos” en el Museo do Pobo Galego, y “Qué hacer” en el Museo Altamira. Dentro de estos apartados se encuentra una parte de la información referente a la difusión, como los horarios, tarifas o información referente a la colección o las exposiciones del museo; pero también se clasifica la información sobre las actividades y opciones de visita que el museo propone para los diferentes colectivos, donde generalmente se encuentra la información sobre las visitas escolares (las cuales se analizarán más abajo), además de aquella referente a las visitas individuales, para grupos o familias. La información y la forma en la que se organiza ésta depende de los servicios y actividades que cada museo ofrece.

Entre los cuatro museos anteriormente mencionados se observan tres formas de organizar la información. Por un lado, el Museo Altamira diferencia las visitas y propuestas

para el público familiar (Altamira en familia) y aquellas para público adulto (Altamira para +18), y el Museo do Pobo Galego las propuestas y visitas para familias (visitas en familia) y las visitas para grupos de distintos colectivos (visitas en grupo), las cuales se diferencian de aquellas para escolares. Por otro lado, el MUJA y el Parque de la Prehistoria de Teverga, distinguen entre las visitas individuales y las destinadas a grupos. Las propuestas planteadas en ambos apartados son muy similares, incluyendo visita por libre, visita guiada, visita con audioguía (únicamente en el caso del MUJA) y la visita con taller, en el apartado destinado a las visitas individuales; y las opciones anteriores junto a las visitas adaptadas a diferentes colectivos y visitas en diferentes idiomas, previa reserva en todos los casos, en el apartado destinado a las visitas en grupo.

A diferencia de los museos mencionados, los Museos Nicanor Piñole, Museo Casa Natal de Jovellanos y Museo del Mar cuentan con diferencias reseñables en sus páginas web en relación a la información sobre las visitas para los diferentes públicos. Por un lado, los dos museos gijoneses no cuentan con ningún apartado específico en el que se haga referencia a la existencia de visitas guiadas y/o talleres destinados a diferentes colectivos. Por su parte, el Museo del Mar tampoco cuenta con un apartado específico con información referente a las opciones de visitas o actividades ofertadas dentro de la sección de la web destinada a este museo de la Red Museística de Lugo. A pesar de esto, dentro de la web se pueden encontrar los programas y actividades clasificados en función de los diferentes colectivos a los que se destina o temas que se tratan. Esta forma de ofrecer la información al visitante puede resultar compleja en cuanto a su acceso de forma específica a las actividades a desarrollar en cada museo, ya que no está clasificada. Así, podría ser más conveniente llevar a cabo la organización de la información sobre talleres y programas atendiendo, junto con de las categorías ya planteadas, al museo de la Red en el que se va a desarrollar la actividad.

Al margen de las diferentes opciones que el museo puede ofrecer a sus públicos, es importante que la web proporcione la información suficiente sobre las mismas. Es imprescindible que esta información incluya cuándo y dónde se desarrolla, cuál es su duración estimada y precio y a qué públicos está enfocada. Asimismo, la información referente a la metodología y contenidos de la propuesta o actividad es igualmente fundamental. En este sentido, hay que destacar como ejemplos la página web del Parque de la Prehistoria de Teverga y del MUJA, puesto que además de incluir la información básica para la organización

y reserva de la visita (frecuencia y horarios de la actividad, duración...) se aportan las claves para conocer en qué consiste cada una de las propuestas a través de una breve información y el apoyo de documentos descargables y enlaces a diferentes secciones de la página web en los que encontrar información extra para conocer los contenidos que se tratan en cada una de las actividades o propuestas (Imagen 19).

VISITAS INDIVIDUALES

Con audioguía (a través de aplicación móvil)

Tomando como base una [aplicación móvil](#), el cliente puede descargar el recorrido en varios idiomas: castellano, asturiano, inglés, francés y alemán. El Parque dispone también de algún terminal en préstamo.

[Descargar aplicación móvil](#)

Por libre

El Parque se puede visitar de forma libre durante el horario de apertura del mismo. Se recomienda disponer de al menos dos horas para poder visitar la [Galería](#) y la [Cueva de Cuevas](#), así como los exteriores ([cercado de animales](#) e [itinerario interpretativo de flora y fauna](#)).

El visitante contará con personal de apoyo en el edificio para acogida, breves explicaciones, gestión de consultas, etc. Se ponen a disposición del público los siguientes recursos digitales:

- Guía de mano disponible en [castellano](#), [asturiano](#), [inglés](#), [francés](#) y [alemán](#).
- Folleto de los cercados de animales del Parque (castellano, asturiano e inglés).
- [Libro Descubriendo el Parque de la Prehistoria de Teverga \(castellano\)](#).
- [Mapa 'Los rincones del oso' \(castellano\) para visitar por libre el itinerario de flora y fauna](#).

Imagen 19. Información sobre las visitas individuales MUJA. (Web Museo del Jurásico Asturiano)

Como se puede ver en este ejemplo -aunque no es el único-, esta información es acompañada de materiales, generalmente descargables, que complementan la información aportada sobre la actividad o propuesta sirviendo como elemento para preparar la misma, como son los folletos, guías o cuentos.

De igual forma, también se ha observado la incorporación de materiales imprescindibles para la visita, puesto que aportan recursos y propuestas para desarrollar durante la misma, como ocurre en el caso del Museo do Pobo Galego. Este museo propone para las visitas en familia un juego de descubrimiento por medio de pistas alojadas en los materiales descargables anexados (Imagen 20).

Visitas en familia

Las visitas familiares cuentan con el juego de descubrimiento **Coscobellos ao cesto**. Esta propuesta invita a un recorrido diferente por el Museo, en el cual, a la vez que obtenemos información sobre la colección, jugamos con uno de los personajes que integran el rico mundo simbólico gallego.

Este material es gratis y puedes descargarlo en el siguiente enlace:

[📄 Descargar material](#)

También lo podéis tener en inglés:

[📄 Descargar el material en inglés.](#)

Para jugar desde un punto de vista más adulto recomendamos el rompezaberas **Contenidos en Pedazos**.

[📄 Podéis descargar el material aquí.](#)

Imagen 20. Información sobre las visitas en familia. Museo do Pobo Galego. (Web Museo del Museo do Pobo Galego)

En cualquier caso, es importante que este tipo de materiales y recursos se encuentren accesibles desde esta sección de la web, como en los ejemplos anteriores. En este sentido, la página web del Museo Altamira, a pesar de contar con múltiples contenidos de este tipo, como son las guías y los folletos, éstos se encuentran en otra sección de la web, por lo que el acceso podría facilitarse a través de la existencia de uno o varios enlaces a la información pertinente en cada una de las actividades y propuestas.

Además de esta información, los museos invitan a los usuarios a realizar la reserva de las actividades con antelación. Las páginas web del MUJA, Museo Altamira y Parque de la Prehistoria de Teverga sugieren la compra previa de las entradas, aunque se trate de una visita individual, incluyendo opciones de compra online. Al mismo tiempo, estos museos señalan la necesidad de contactar con el museo para la reserva previa de las actividades cuando se trata de grupos, así como algunas actividades y talleres, aportando generalmente un número de teléfono y un correo electrónico.

Por su parte, el Museo do Pobo Galego y el Museo del Mar también proponen el contacto con el museo para la reserva de actividades en grupo, en el caso del primero, y para la reserva de visitas guiadas, en el segundo.

Por tanto, aunque en ambos casos se solicita al usuario el contacto con el museo para la realización de la reserva, en el primero de ellos existe una información previa de la que el potencial visitante puede servirse para conocer previamente si las propuestas se adaptan a sus necesidades y preferencias. Mientras que, en el segundo caso, la inexistencia de unas propuestas o actividades establecidas por el museo previamente suponen un punto de partida para la adaptación de éstas; sin embargo, también puede suponer una barrera para

muchas personas por no contar con una información previa en la que basar su elección. Así, sería interesante incluir una breve descripción de las opciones planteadas por el museo, junto a la invitación al contacto para la reserva y adaptación de las mismas si fuese necesario.

Los eventos puntuales que están fuera de los programas específicos para colectivos concretos o público general, como talleres, seminarios, cursos, conciertos, etc., son noticiados por los museos de la muestra al usuario dentro de la web institucional por medio de apartados específicos como “agenda”, “calendario” o “eventos” (Imagen 21). En estos apartados se incluye la información referente a estos eventos por medio de un título, fechas, tipo de evento e imagen de portada del mismo, y pulsando en cada uno de ellos es posible acceder a información más detallada sobre el mismo, como una descripción de lo que se va a realizar, el coste, horario o método para solicitar una plaza en el mismo.

AGENDA



Iluminando la Navidad

2, 3, 16, 17, 23 y 30 de diciembre de 2023, 13:00 horas

Taller familiar navideño

[▶ Leer más](#)



Visitas guiadas a la Galería

25 y 26 de noviembre de 2023, 13:00 h.

Ven y disfruta del Parque de la Prehistoria desde un enfoque nuevo y más didáctico

[▶ Leer más](#)



Amagüestu ambientado en la Prehistoria

28 y 29 de octubre, 4, 5, 11 y 12 de noviembre de 2023, 12:30 h.

Taller de recolección y amagüestu

[▶ Leer más](#)

Imagen 21. Agenda. Parque de la Prehistoria de Teverga. (Web del Parque de la Prehistoria de Teverga)

Sin embargo, a pesar de que estos epígrafes se han encontrado en todas las páginas web de la muestra, no en todas ellas tienen un fácil acceso o funcionan correctamente. Por un lado, la página web del Museo do Pobo Galego (Imagen 22) cuenta con un apartado específico de “calendario”, pero éste no se encuentra en el menú de la web; sino que se accede a él a través de la página principal haciendo *scroll* hacia abajo. Así, a pesar de estar en la página principal de la web, el “calendario” no es visible en un primer momento. Además,

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

es necesario pulsar en el botón “ver más” para acceder a la información actualizada del mismo.

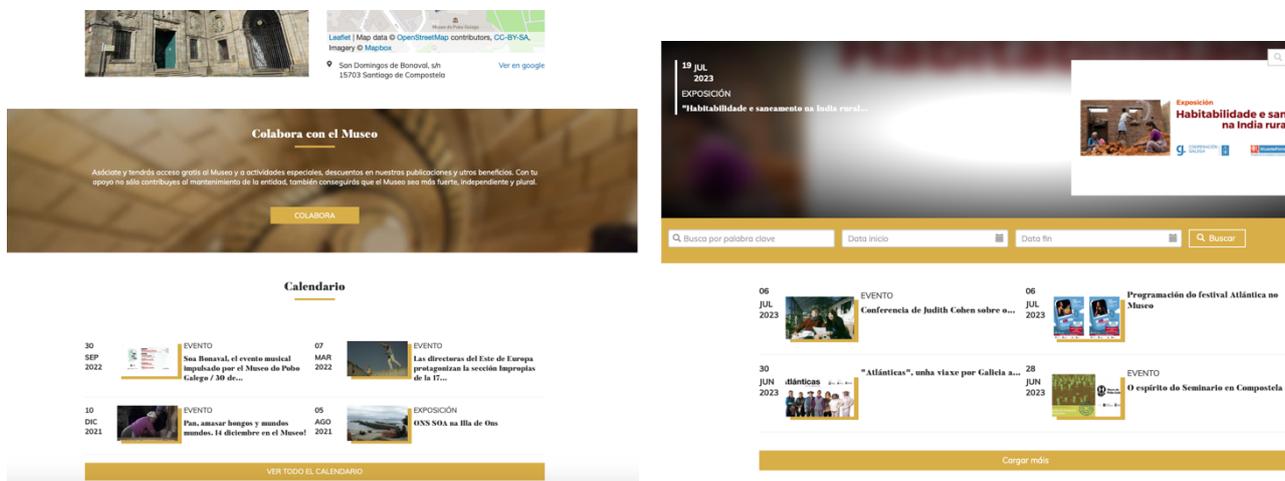


Imagen 22. Agenda. Museo do Pobo Galego. (Web Museo del Museo do Pobo Galego)

Por otro lado, los museos gijoneses (Museo Nicanor Piñole y Museo Casa Natal de Jovellanos), cuentan también con un botón en su web para acceder a la “agenda” de éstos. Sin embargo, el acceso a este enlace abre una página -también del Ayuntamiento de Gijón- donde no se incluye ninguna actividad o evento (Imagen 23).

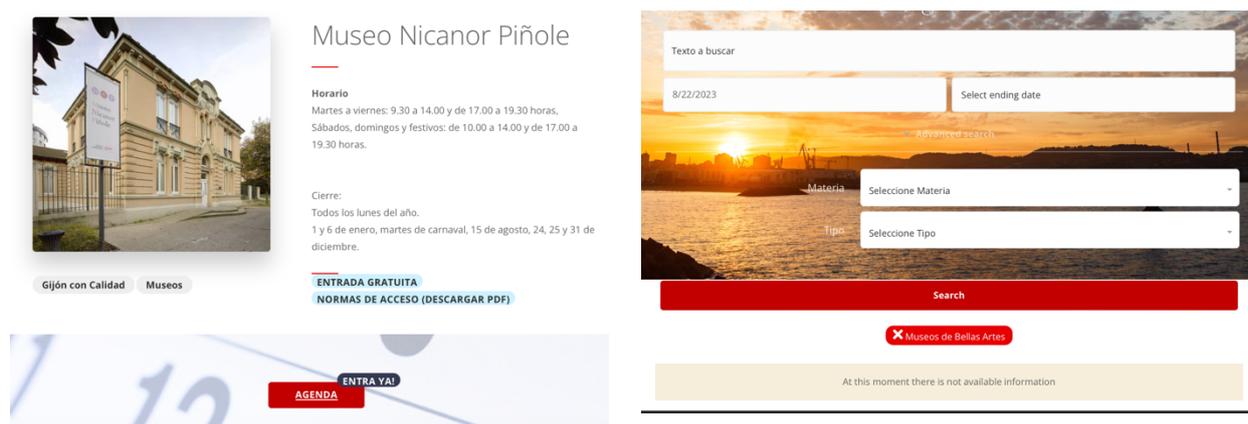


Imagen 13. Agenda. Museo Nicanor Piñole. (Web del Ayuntamiento de Gijón)

En esta misma línea, los museos de la muestra no sólo incluyen en su “agenda” los próximos eventos a celebrar en el museo, sino que también es posible acceder a los eventos pasados, haciendo la función de archivo de eventos. Esta herramienta puede ser interesante

para conocer los eventos pasados. En este sentido, destaca el Museo Provincial del Mar (Imagen 24) ya que cuenta con una agenda en la que se pueden filtrar las actividades por tipo de actividad, público, tema, lugar en el que se desarrollará el evento, así como seleccionar si únicamente se quiere acceder a eventos futuros o también poder ver los pasados, generando así también un archivo de eventos.

Axenda



Imagen 24. Agenda. Museo Provincial del Mar. (Web de la Red Museística de Lugo)

Otro de los elementos interesantes y relacionados con la creación del archivo de eventos es el apartado de “noticias” observado en las páginas web del MUJA y Parque de la Prehistoria de Teverga. En estos apartados, ambos museos incluyen las actualizaciones de información y cuestiones relacionadas con su actividad. Así, por ejemplo, se referencian los programas de actividades escolares cuando estos son actualizados, o los eventos o actuaciones realizadas en el museo relacionadas con la investigación o tareas de conservación. Esta última información supone una forma de generar un vínculo con el usuario, permitiéndole conocer actividades y funciones desarrolladas por el museo pero que no siempre son conocidas o es posible estar presente durante su desarrollo (Imagen 25).



NOTICIAS



Investigadores del MUJA y del Museo de Historia Natural de Luxemburgo describen una nueva especie de invertebrados marinos hallada en Asturias

22-8-2023

- El nombre de estas ofiuras, *Arenorbis Santameraensis*, está dedicado a la localidad de Santa Mera en Villaviciosa, próxima a los acantilados donde fueron localizados estos fósiles
- Los ejemplares asturianos permiten prolongar por primera vez la existencia de este género hasta el Jurásico

[➤ Leer más](#)



El paleontólogo Giuseppe Leonardi, en el MUJA

8-7-2023

[➤ Leer más](#)



El investigador Oliver Rauhut, uno de los más destacados especialistas europeos en dinosaurios, visita el MUJA

4-7-2023

[➤ Leer más](#)



Actividades para un verano jurásico en el MUJA

29-6-2023

[➤ Leer más](#)

Imagen 25. Noticias. MUJA. (Web Museo del Jurásico Asturiano)

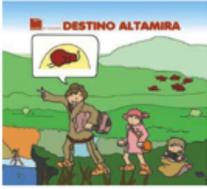
Estos dos mismos museos también cuentan con un evento interesante informado en su web y destinado únicamente a los docentes: las jornadas de puertas abiertas. Éste, como su nombre indica, es un evento en el que se facilita la entrada gratuita a los docentes para conocer el museo y el patrimonio que alberga, así como los programas para escolares que ahí se ofrecen. Este evento supone una forma de fomentar la visita previa al museo, pudiendo conocer sus potencialidades y generando un vínculo y una comunicación recíproca museo-escuela desde la presencialidad.

La información destinada a las visitas escolares se ubica en un apartado específico denominado a partir de términos como “visitas para escolares”, “comunidad educativa” o

“educación y acción cultural” en todos los museos de la muestra a excepción de los museos gijoneses: Museo Nicanor Piñole y Museo-Casa Natal de Jovellanos. Estos dos museos alojan esta información en un documento descargable ubicado en la página web del Ayuntamiento de Gijón, donde además se encuentran el resto de las actividades propuestas por los demás museos de la red. Esto puede suponer una barrera a la hora de que el profesorado acceda a este tipo de información, siendo más efectivo que la propia web de cada museo también alojase la información propia referente a estas actividades.

Dentro de estos espacios enfocados a las actividades para el público escolar, así como el documento antes mencionado de los museos gijoneses, se registra diferente información. Los museos informan a los centros educativos y docentes aquí sobre los tipos de visitas de los que disponen en el museo. Las visitas guiadas y los talleres son los servicios más ofertados por los museos de la muestra. Igualmente, las visitas por libre están disponibles también para estos colectivos. Sin embargo, son únicamente los museos de Altamira, Museo do Pobo Galego, MUJA y Parque de la Prehistoria de Teverga aquellos que hacen mención de este tipo actividad. Es importante referenciar también esta opción como disponible, puesto que podría ser interesante para algunos docentes, pero que podría ser desechada por falta de información al respecto. Asimismo, informar sobre esta opción también permite al museo incluir información importante sobre la necesidad de hacer una reserva previa o facilitar información o materiales para el trabajo previo a la visita o durante la misma.

En este caso, destaca la información observada en el Museo Altamira donde, a través de los documentos adjuntos a los itinerarios didácticos autoguiados -organizados por ciclos educativos a los que están destinados-, se ofrece al docente un guion para poder llevar a cabo la visita por el museo o alguna zona concreta del mismo. En este documento no sólo se incluye este guion para el docente donde se destacan aquellos puntos a destacar en la exposición y qué reflexiones y aprendizajes se pueden desprender de los mismo; sino que además aporta las claves para desarrollar la propuesta y los objetivos y contenidos de la misma, así como se facilitan los documentos de apoyo para el alumnado (Imagen 26).



Para nuestros visitantes más jóvenes proponemos un recorrido de descubrimiento por la exposición permanente "Los tiempos de Altamira".

El educador conducirá a sus alumnos para conocer a las personas que habitaron en la Cueva de Altamira.

El Itinerario dirige la atención del alumno hacia determinados espacios de la cueva, objetos y materiales arqueológicos que después descubrirán en vitrinas, películas y escenografías en la exposición. El fin último es que observen, reconozcan, identifiquen, comparen, deduzcan para conocer su utilidad en los tiempos de Altamira.

Descripción del Itinerario

Este Itinerario consiste en un pequeño desplegable que presenta dos escenas: el entorno de la Cueva de Altamira, y la vida en el interior de la caverna.

En ambas escenas se han incluido detalles de la vida cotidiana, que nos servirán de apoyo y referencia en la búsqueda de información en el museo, al relacionar cada imagen que aparece en el Itinerario con el contenido de la exposición permanente (objetos arqueológicos, películas, escenografías). Nos servirán también como recordatorio y apoyo al diálogo en la posterior profundización que pueda realizarse ya de regreso en el aula.

Guión para la visita

En este guión sugerimos las paradas que puede realizar el grupo en su recorrido por la Neocueva, para conocer cómo era un lugar del Paleolítico. Para las otras salas de la exposición sugerimos varios puntos de interés, que pueden ser seleccionados por cada educador. Todos ellos se encuentran en los sectores III y IV de la exposición "Los tiempos de Altamira":

- ❑ En el guión, cada parada sugerida para la visita es indicada con una fotografía, bien de la escenografía o de la vitrina donde el grupo debe pararse.
- ❑ Para cada parada, junto a la fotografía se asocia la imagen que corresponde con las escenas del Itinerario.
- ❑ Para cada una de estas paradas se aporta la información fundamental sobre el Paleolítico que el grupo encontrará presentada en los diferentes recursos museográficos: escenografía, paneles, películas.
- ❑ Además, el guión incluye algunas sugerencias para orientar a los alumnos en su descubrimiento en el museo.



2

Imagen 26. Guión para visita autónoma. Museo Altamira. (Web Museo y Centro de Investigación de Altamira)

Por su parte, también destaca el Museo do Pobo Galego (Imagen 27) por facilitar materiales para el desarrollo de visitas autónomas por el museo o partes del mismo. En este caso también se organizan las propuestas por etapas y ciclos educativos, pero en este caso la información aportada únicamente hace referencia a la propuesta en sí misma, la cual consiste en diferentes juegos de pistas adaptados. En este caso, sería interesante que estos documentos aportasen una mayor información al profesorado facilitando elementos y contenidos de la exposición a partir de los cuales promover la reflexión y/o los aprendizajes.

Escuela

RESERVAS —

La visita presencial, bien sea con modalidad libre o bien contando con personal del DEAC, tiene que concertarse previamente, con suficiente antelación y siguiendo los aforos y las recomendaciones sanitarias establecidas en cada momento.

Contacto para reservas
servizosdeac@museodopobo.gal

El horario para realizar actividades con la intervención del personal del DEAC es de 11:00 a 14:00, de martes a viernes.

[Horario de apertura y otras informaciones de acceso +](#)

AULAS EN DIRECTO +

PROGRAMAS +

RECURSOS Y MATERIALES —

Materiales para actividades autónomas (sin la intervención del personal del DEAC)

Instruções Actividades AUtónomas.pdf Instruções Xogo de Pistas.pdf

Guía de contenidos. Rutas por el Museo
roteiro 1.pdf roteiro 2.pdf roteiro 3.pdf roteiro 4.pdf roteiro 5.pdf roteiro 6.pdf

Juegos de descubrimiento
CoscobellosGalego.pdf PISTAS NORTE E PISTAS SUR.pdf

Los tesoros de D. Antonio (propuestas sobre Antonio Fraguas)
Os tesouros de D. Antonio 1ª e 2ª EP.pdf Os tesouros de D. Antonio 3ª a 6ª EP.pdf Coñecendo a Fraguas. Secundaria2.pdf

Imagen 27. Recursos y materiales para docentes. Museo do Pobo Galego. (Web Museo del Museo do Pobo Galego)

La información sobre los talleres y visitas guiadas es muy similar en todos los museos de la muestra. Todos ellos hacen referencia a una serie de datos básicos, que generalmente son necesarios para la reserva, como son el número de participantes, la edad a la que se dirige la actividad, el precio y la duración de la misma, así como los métodos disponibles para la reserva: formulario web, correo electrónico o llamada telefónica. De igual forma, este tipo de actividades se complementan con una descripción de la propuesta. En estos casos se ha observado que la mayor parte de estas descripciones se centran en una pequeña introducción al tema o actividades a desarrollar durante la misma. En estos casos se hace necesario complementar la información al docente a través del contacto museo-escuela aportando una información más detallada sobre la metodología, los objetivos y los contenidos a desarrollar.

Por su parte, el Museo Altamira incluye un documento descargable con la información de cada uno de los talleres ofertados. En esta documentación el museo aporta una descripción más exhaustiva del desarrollo del taller, así como los contenidos y metodologías en las que se fundamenta la experiencia. Esta información, aunque también debería ser complementada con una comunicación bidireccional museo-escuela en la que se traten las necesidades y objetivos del aula, y las posibles adaptaciones si fuesen necesarias, supone un

punto de partida muy interesante para que el profesorado se genere una idea clara sobre la propuesta, y por tanto, realizar de la actividad y/o museo en base a sus objetivos (Imagen 28).

Taller ACAMPAMOS EN LA CUEVA DE ALTAMIRA
Para Educación Infantil



En este taller jugaremos a instalar un campamento de los tiempos de Altamira, nos repartiremos las tareas cotidianas de las comunidades cazadoras y recolectoras y crearemos historias para recordar esta experiencia durante mucho tiempo.

En la época en la que vivíamos en cuevas, en torno al hogar organizábamos las tareas cotidianas en el campamento. El hogar hacía de la caverna un lugar habitable y todo lo que sucedía a su alrededor humanizaba el lugar, como eran los trabajos y los aprendizajes compartidos o las historias relatadas.

Contenidos

- La vida en el inicio de nuestra Historia, durante el Paleolítico superior, cuando éramos comunidades cazadoras y recolectoras, organizadas en grupos igualitarios e integradas en la Naturaleza, con un aprovechamiento responsable de los recursos naturales.
- Las cuevas habitadas y los campamentos que las humanizan.

Experiencia

- Cajas de experiencia con recursos naturales de los paisajes de los Tiempos de Altamira.
- Juego simbólico con el que construiremos un campamento, comenzando por la gran hoguera.
- Narración oral como marco de la experiencia.

Sesiones: 10.15 h, 11.15h, 12.15 horas
Duración: 45 minutos
Aforo: 25 personas
Lugar: Espacio educativo.
Tarifa: Gratuito
Acompañado: Durante el taller cada grupo de alumnos deberá permanecer acompañado por al menos un profesor/a.

Calendario

Octubre 2022: Martes 4, 11, 18, 25
Noviembre 2022: Martes 15, 22, 29.
Marzo 2023: M 7, Mi 8, M 14, Mi 15, M 21, Mi 22, M 28, Mi 29.
Abril 2023: M 25. Mi 26

Imagen 28. Información taller. Museo Altamira. (Web Museo y Centro de Investigación de Altamira)

Además de este tipo de propuestas, algunos de los museos de la muestra ofertan en sus páginas web opciones no presenciales que pueden ser aprovechadas como complemento o sustitución de la visita. La mayor parte de éstas fueron desarrolladas en el contexto del COVID-19 y las medidas implantadas en centros educativos y museísticos. En ese momento estos recursos supusieron un elemento fundamental para el acercamiento del patrimonio y los museos a los escolares. De esta forma, algunos de los museos analizados han mantenido algunas estas propuestas, como son las maletas didácticas (Parque de la Prehistoria de Teverga y Museo del Mar) y las visitas virtuales (Museo do Pobo Galego y Museo del Mar). Este tipo de propuestas suponen, en la actualidad, no sólo un elemento de apoyo a la visita a través del trabajo previo y/o posterior en el aula; sino que también suponen un recurso para

acercar el patrimonio de estos museos a centros educativos que, por cuestiones de desplazamiento, no pueden acceder al mismo.

Una cuestión que también se refleja en las secciones de las webs referentes a las visitas para escolares son las opciones que el museo oferta para orientar a los docentes en la planificación de la visita y la posibilidad de realizar una visita personalizada atendiendo a las necesidades y demandas del grupo.

En relación a la orientación para la planificación educativa de la visita se ha tenido en cuenta aquí aquellos elementos, documentos o información que hacen referencia explícita a esta intencionalidad. Aunque algunos museos cuentan con información, actividades y documentos que pueden ser aprovechados por los docentes para el trabajo con el patrimonio antes, durante y después de la visita, en la mayor parte de los casos la referencia a esta planificación no es explícita, e incluso, estos elementos se encuentran en secciones diferentes. Así, los museos de Altamira, Pobo Galego, MUJA, Parque de la Prehistoria de Teverga y Museo del Mar hacen esta mención explícita en el apartado de su web referente a las visitas escolares. Sin embargo, este servicio no se lleva a cabo de igual forma. Por un lado, los dos primeros museos (Museo Altamira y Museo do Pobo Galego) proponen el contacto museo-escuela para llevar a cabo esta orientación en la planificación de la visita. Los otros tres museos restantes incluyen en su web diferentes enlaces a documentos, actividades y vídeos que, señalan, han sido creados para el trabajo previo y posterior en el aula, sirviendo, así como una guía para la preparación de la visita.

Ambas propuestas son positivas, puesto que no sólo suponen un apoyo para el docente, sino que además reconocen y ponen en valor la importancia de esa preparación de la visita dentro de un marco de actividades y propuestas de aula, lejos de la percepción de la visita como una actividad aislada y sin continuidad. Sin embargo, destaca entre ambas opciones la llamada a la acción propuesta por los museos Altamira (Imagen 29) y Pobo Galego, ya que suponen una forma de promover la comunicación museo-escuela, pudiendo generar así una colaboración más centrada en las necesidades e intereses del grupo. Asimismo, dicha llamada a la acción requiere de la iniciativa docente para su desarrollo. Al igual que es necesario que la respuesta ofrecida por el museo evite los mensajes automatizados dicha información.

Prepara la visita

En el Museo de Altamira ofrecemos nuestra colaboración a educadores, maestros y profesores que deseen incluir el patrimonio cultural de la cueva de Altamira en su programación escolar. Desde el Área de Educación podemos orientarle en la planificación de su visita, y en la selección de los recursos didácticos más adecuados a sus intereses educativos y con los que preparar actividades en su aula y en su recorrido por la exposición del museo.

Recomendamos reservar su visita de grupo escolar a través del Departamento de Reservas.

[Formulario para la solicitud de reserva de grupo](#)



+ Info

- Folleto [Altamira para escolares 2022-2023](#)
- [Pasos para realizar la reserva](#)
- **Tarifa gratuita** para menores de 18 años, estudiantes universitarios hasta los 25 años y para adultos y profesores acompañantes. [Pago de entradas](#)

Contacto

reserva.maltamira@cultura.gob.es

(+34) 942 81 81 02 (de martes a sábado de 9:00 a 14:00 h.)

Imagen 29. Contacto para preparar la visita. Museo Altamira. (Web Museo y Centro de Investigación de Altamira)

La invitación a la creación de una visita personalizada que atienda a las necesidades del grupo es una opción contemplada en las páginas web del MUJA (Imagen 30) y el Museo do Pobo Galego. Estos museos, a través de esta invitación, no proponen únicamente adaptar la visita en elementos o conceptos puntuales para profundizar en algunos temas o aspectos de la exposición, o adaptar el discurso a las necesidades educativas del grupo o alguno de sus integrantes. Sino que proponen a los docentes la posibilidad de iniciar una comunicación museo-escuela a partir de la cual generar una propuesta diferente a las ofertadas por el museo y que se adapte tanto a las necesidades y demandas del grupo escolar, como a las posibilidades del museo. Esta opción supone una opción muy interesante para el desarrollo de la didáctica del patrimonio, tanto en el aula como en el museo. Además, pone nuevamente de manifiesto la importancia de la comunicación entre ambas instituciones. Sin embargo, supone también un gran esfuerzo para las partes implicadas, siendo necesaria la inversión de horas de trabajo en la comunicación y desarrollo de la propuesta que generalmente son escasas para ambos colectivos. Este motivo podría ser la causa por la que únicamente se observó una actividad completamente personalizada durante el trabajo de campo (PGAL08).

Gestiona tu reserva

Actividades a medida: si ya nos ha visitado y quieres realizar otra actividad, ponte en contacto con nosotros y en función del número de personas del grupo y edad, diseñaremos la actividad que más se adapte al grupo. También podemos facilitarte presupuesto de transporte desde tu lugar de origen en Asturias de acuerdo al itinerario seleccionado.

Reservas: se pueden tramitar mediante varias vías:

- en los teléfonos 902 306 600 - 985 185 860. En este teléfono también resolveremos todas las dudas que te surjan al plantear tu visita al MUJA.
- a través del mail reservas@turismoycultura.asturias.es enviando formulario de reserva
- online a través de la [web de reservas](#) del Museo.

*Tarifas para el año 2023. Los precios pueden revisarse anualmente y sufrir un incremento que suele ser equivalente a la subida del IPC.

-  [Solicitud de reserva Museo del Jurásico de Asturias curso 2023-2024](#)

Imagen 30. Actividades a medida. MUJA. (Web Museo del Jurásico Asturiano)

Las adaptaciones puntuales de las visitas es una cuestión que, generalmente, está interiorizada por museo y escuela, por lo que no se suele recoger esta opción en las webs. A pesar de que esto se considere asumido por ambas instituciones, se han observado casos durante el trabajo de campo en los que el profesorado no había informado de la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales, suponiendo en algunas ocasiones un trastorno para la educadora responsable a la hora de adaptar su discurso *in situ*, así como comentarios del profesorado al finalizar la visita en los que exponían cierto descontento por la falta de profundidad en ciertos temas o contenidos. Hay que destacar la importancia de que el museo exponga explícitamente las posibilidades de adaptación de la visita, haciendo hincapié en la necesidad de esta comunicación con el fin de lograr una mejora en la calidad educativa.

El MUJA cuenta también con un elemento dentro de este apartado destinado a las visitas escolares que es necesario mencionar: “completa tu visita al museo” (Imagen 31). A través de éste el museo informa de algunas actividades que podrían realizarse además de la visita al museo, como son la visita a la Playa de la Griega y los Jardines del Museo, así como al Centro de Arte Rupestre de Tito Bustillo. Esta información, a pesar de ser muy reducida, supone un punto de partida para la búsqueda de información y planificación de la visita.

Completa tu visita al Museo

No te vayas de Colunga sin acercarte a la **Playa de la Griega** donde se encuentran unas de las huellas de dinosaurio más grandes del mundo realizando un pequeño recorrido de 1 km. (ida y vuelta).

Reserva tiempo para disfrutar del **Jardín del Museo**, más 7.000 m2 donde podrás ver más de veinte réplicas a tamaño real de dinosaurios del Jurásico y del Cretácico, además de vegetación que ya existía en el Jurásico y piezas originales rescatadas de la costa asturiana.

Da un salto temporal del Mesozoico a la Prehistoria visitando el **Centro de Arte Rupestre Tito Bustillo** que está ubicado a menos de media hora del Museo.

Imagen 31. Opciones de actividades para completar la visita al museo. MUJA. (Web Museo del Jurásico Asturiano)

Es fundamental que los eventos estén actualizados y tengan un funcionamiento adecuado. Incluir estos eventos con antelación suficiente para que el público pueda acceder a los mismos. En este sentido, las RRSS son un medio adecuado para compartir este tipo de noticias y eventos puesto que permiten llegar al usuario sin que éste acceda directa y exclusivamente a la web institucional. Sin embargo, la inmediatez de las RRSS también puede suponer un problema para este fin, puesto que esta información puede llegar a perderse entre las diferentes publicaciones. Así, la combinación de ambos medios puede aportar los resultados más adecuados para hacer llegar a los diferentes públicos los eventos y noticias a desarrollar en el museo.

4.6.3. Didáctica e interacción

La categoría referente a la didáctica e interacción es desarrollada por todas las webs de los museos de la muestra, a excepción de los dos museos gijoneses: Museo Nicanor Piñole y Museo Casa Natal de Jovellanos. En ambos casos, como se ha comentado anteriormente, estos museos ofrecen en su página web un contenido centrado en lo que se ha determinado una función de difusión, informando al usuario de los horarios y la ubicación, así como incluyendo una introducción a los espacios y colección que albergan. Así, la función didáctica e interactiva que se está analizando a partir de los ítems diseñados para esta tarea no se desarrolla en estos dos museos a través de su página web. En la página web de ambos museos sí se encuentra un enlace a lo que han catalogado: "publicaciones didácticas". Sin embargo, a pesar de la nomenclatura usada para este apartado los enlaces de descarga que se incluidos hacen referencia a las hojas de sala de ambos museos. Estos documentos, a pesar de no estar creados específicamente para el público escolar, pueden ser aprovechados por los docentes como fuentes de información específica sobre el museo y su colección. Al igual que se ha comentado anteriormente con elementos como las visitas virtuales o los catálogos en línea. A pesar de esto, es necesario hacer mención de uno de los enlaces: "Un día con Jovellanos" (Imagen 32). En el que se aporta un documento recopilatorio de los diferentes trabajos realizados en un taller con diferentes escolares en el Museo Casa Natal de Jovellanos. Esta recopilación podría servir a los docentes como fuente de inspiración para plantear una propuesta similar.

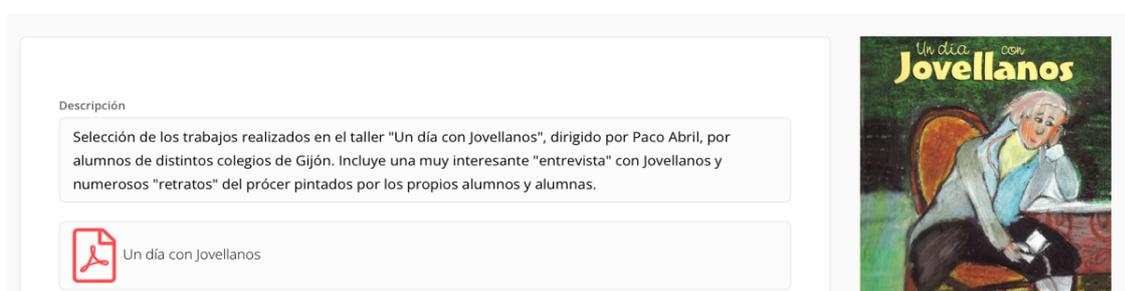


Imagen 32. Un día con Jovellanos. Museo Casa Natal de Jovellanos. (Web Ayuntamiento de Gijón)

El resto de los museos de la muestra incluyen diferentes tipos de información y elementos que se han catalogado dentro de esta función de didáctica e interacción de las webs. De igual forma, la ubicación de estos elementos difiere también entre los museos. Los dos museos gallegos -Museo do Pobo Galego y Museo del Mar- alojan dicha información en un apartado que hace referencia a la intención educativa del mismo. Por un lado, el Museo

do Pobo Galego contiene en su barra de menú un apartado que denomina “Educación y Acción Cultural”. Por otro lado, el Museo del Mar recopila toda esta información dentro de los apartados “*Comunidade Educativa*” y “Educación e mediación”. En este caso, como se ha comentado anteriormente el acceso a la misma puede resultar complejo puesto que estos apartados se ubican dentro de los menús “Participa” y “Explora”, respectivamente. Por tanto, el acceso a dicha información no es directo desde la página principal. Al mismo tiempo, esta información es compartida para los cuatro museos de la Red Museística de Lugo.

Por su parte, los tres museos restantes – Museo Altamira, MUJA y Parque de la Prehistoria de Teverga – ubican esta información y recursos junto a la información referente a las visitas escolares y, en el caso del Museo Altamira, además incluye otros elementos e información clasificada dentro de esta categoría en un apartado de su página web denominada “Altamira Online”, ubicada -al igual que “Altamira para escolares” en la sección del menú principal “Qué hacer”.

Los recursos, materiales e información que se incluyen en los apartados mencionados pueden tener una función centrada en apoyar la visita al museo, preparando los contenidos y temas a tratar durante la misma y/o reforzar y repasar éstos. De igual forma, se ha observado que algunos recursos publicados por los museos no son catalogados a este efecto por los mismos; así, aunque pueden ser aprovechados por el profesorado para apoyar la visita, el museo no los presenta con dichos fines. Por tanto, también podrían ser usados con fines didácticos, por ejemplo, por centros educativos que, por diferentes motivos, no pueden desplazarse hasta el museo.

La disponibilidad de este tipo de materiales y recursos, el acceso libre y la descarga gratuita de los mismos supone la posibilidad de que el docente pueda programar y adaptar las propuestas, así como incluso puede servir como punto de partida para el trabajo con otros patrimonios. A pesar de las ventajas que puede aportar la disponibilidad a este tipo de materiales, algunos de los museos de la muestra solicitan la reserva previa de la visita al museo -presencial o virtual- para el envío de los mismos. Estas cuestiones pueden relacionarse con la percepción de estas propuestas por parte del museo como aprovechables únicamente cuando se lleva a cabo la visita, pero también puede estar relacionada con un control cuantitativo de su uso.

Los museos de la muestra especifican si estos recursos y materiales son complementarios a la visita o no, al tiempo que se organizan en función de la etapa o edad a

la que van dirigidos cada uno de ellos. Así, el Museo Altamira propone recursos diferentes en función de la etapa a la que se dirigen; mientras que el Museo del Mar, adapta el contenido de cada uno de los recursos a las diferentes etapas. Esto puede facilitar al profesorado la puesta en marcha del recurso en el aula y, por tanto, la incorporación de contenidos relacionados con el patrimonio. Sin embargo, es importante destacar que todos estos recursos deberían ser tratados por el profesorado como un apoyo y sean adaptados a las necesidades del aula. Incorporando en ellos temas, contenidos y/o objetivos relacionados con su programación.

En esta misma línea, también es interesantes que los museos incluyan aquellos objetivos y contenidos que pretenden desarrollar a través del recurso o material que ofrecen, ya que esta información facilita la tarea docente y pone de manifiesto la existencia de una reflexión en torno a la intención didáctica del material por parte del museo. Algunos de los recursos que los museos incluyen en estos apartados fueron creados durante el periodo de confinamiento por la COVID-19, donde los museos percibieron la necesidad de la sociedad de estar conectada a la cultura. Así desarrollaron diferentes recursos y propuestas con los que estar en contacto con los diferentes públicos del museo y cuya finalidad era diversa: divulgación, entretenimiento, formación... Sin embargo, el tiempo de creación de los mismos fue muy corto, ya que éstos no estaban preparados para el confinamiento y sus efectos. Por tanto, algunos de los recursos generados durante ese periodo carecen de información referente a los contenidos y/o objetivos.

Como en el caso anterior, la referencia a objetivos y contenidos a trabajar a través del materia o recurso resulta un elemento interesante para guiar al profesorado en la incorporación en la programación de aula. Asimismo, supone un indicativo de la reflexión previa entorno a la intención educativa del mismo por parte del museo; aunque esto no quiere decir que la inexistencia de los mismo en el recurso facilitado en la web sea consecuencia de la falta dicha reflexión. En este sentido, es necesario destacar las propuestas aportadas por el Museo del Mar (Imagen 33) y el Museo Altamira (Imagen 34), donde no sólo se crean o adaptan éstas a las diferentes etapas educativas, sino que se aportan objetivos,

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

contenidos, información referente al tema o temas a tratar enfocada a los docentes, así como sugerencias para la puesta en marcha de los mismos.

En consecuencia, este bloque educativo centrado na **Igualdade de Xénero** desenvolve accións que afondan nos conceptos de identidade, recoñecemento, visibilidade e respecto, como dereitos funda para a convivencia.



Traballaremos varios eixos fundamentais utilizando as coleccións dos museos como medio:

- Recoñecemos mulleres artistas.
- Valoramos as tarefas atribuídas ás mulleres na Historia, especialmente as dos coidados.
- Rachamos cos estereotipos de xénero e destacamos a diversidade de ser.
- Identificamos o papel das mulleres no desenvolvemento das sociedades, en especial nas comunidades rurais, desde a ollada do ecofeminismo.

Cales son os nosos obxectivos?:

- Promover a igualdade con perspectiva de xénero entre o alumnado.
- Eliminar os prexuízos sexistas fomentando o pensamento crítico e respectando a diversidade de xénero.
- Estimular a creatividade para xerar relatos inclusivos dentro do museo.
- Aumentar o coñecemento sobre as mulleres artistas na historia da arte.
- Recoñecer a historia das mulleres como parte esencial da evolución humana.
- Impulsar unha actitude comprometida, ecoloxista e cidadá na defensa dos dereitos humanos.
- Acadar as metas da Axenda 2030, e particularmente o Obxectivo de Desenvolvemento Sostible (ODS) 5 sobre a Igualdade de Xénero.



A nosa programación sobre Igualdade de Xénero inclúe múltiples propostas e actividades, enfocadas e deseñadas especificamente para os distintos ciclos escolares e para as familias. Aquí podes descargar os cadernos didácticos:

- [Caderno para o profesorado](#)
- [Caderno para Educación Infantil](#)
- [Caderno para Educación Primaria](#)
- [Caderno para ESO](#)
- [Caderno para BAC](#)
- [Caderno para familias](#)

SOLICITA A TUA ACTIVIDADE AQUÍ

Imagen 33. Ejemplo de recurso. Museo Provincial del Mar. (Web de la Red Museística de Lugo)

El Museo do Pobo Galego hace público en este apartado referente a la función didáctica y educativa del museo el Proyecto Educativo del mismo (Imagen 35). Este documento, a pesar de ser bastante extenso, supone un acercamiento a la metodología y filosofía educativa del Museo, suponiendo no únicamente un elemento informativo para el docente, sino una invitación a la reflexión sobre la importancia de la didáctica del patrimonio en el aula y la colaboración y comunicación recíproca entre museo-escuela. Sin embargo, la extensión del mismo puede generar rechazo en algunas personas, siendo interesante incluir una introducción o elemento complementario más visual en el que se condensen las claves del proyecto educativo y promueva su lectura en profundidad.

DEAC

El Departamento de Educación y Acción Cultural del Museo do Pobo Galego es un mediador con la comunidad que nos sustenta. El servicio, que existe como tal desde el curso escolar 1997-98, desarrolla su labor sujeto a las reflexiones propias de la educación, pero también a las que afectan a la institución de la que forma parte, como la antropología social y cultural o la museología.

En el DEAC confluyen la **investigación** y una **acción socioeducativa y cultural** basada en la educación patrimonial, entendiendo el patrimonio desde su complejidad, como elemento de memoria y conformación de la identidad colectiva y personal, y como un concepto polisémico, cambiante y en continua construcción.

Con nuestro trabajo procuramos generar espacios de diálogo, negociación y mejora desde la participación y la complicidad para conseguir un **Museo más social, accesible e inclusivo**.

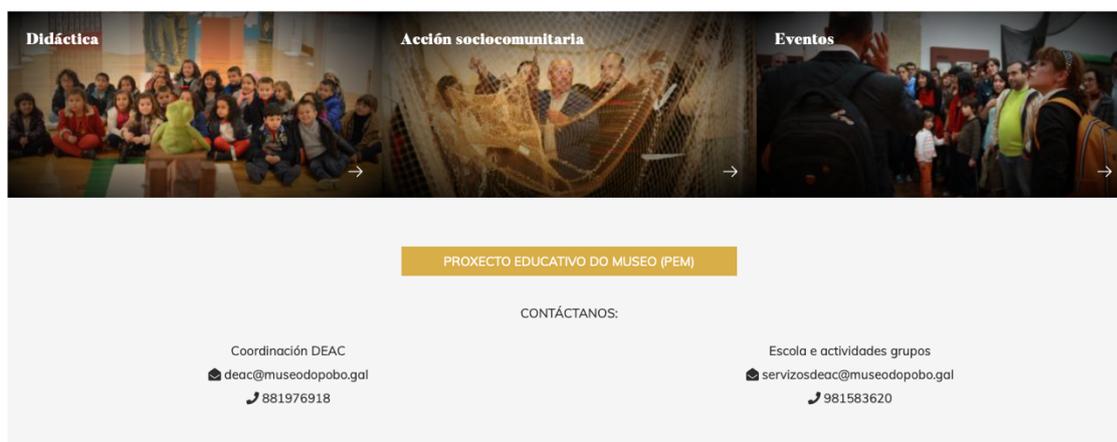


Imagen 35. Enlace al Proyecto Educativo. Museo do Pobo Galego. (Web Museo del Museo do Pobo Galego)

Asimismo, algunos museos incluyen documentos descargables con intención educativa y/o enfocado a al público escolar pero donde la formulación y contenido de estos no tiene como finalidad el desarrollo de una actividad concreta; sino que son compartidos por estos como una fuente de información, principalmente para el docente, a partir de la cual poder generar dinámicas y propuestas en el aula. Se trata de un tipo de información, generalmente, menos visual que las anteriores y con un uso del lenguaje más técnico, por lo que no es apta para todos los públicos. Este tipo de descargables se han registrado en el Parque de la Prehistoria de Teverga y Museo do Pobo Galego.

Por su parte, el Museo do Pobo Galego, culmina este documento incluyendo un conjunto de actividades enfocadas en la evaluación de los contenidos adquiridos a partir de la información previa (Imagen 36). Como se ha planteado anteriormente, es interesante que todos estos recursos sean percibidos por los docentes no como un producto terminado, sino como un elemento a partir del que crear propuestas adaptadas a las necesidades del aula.

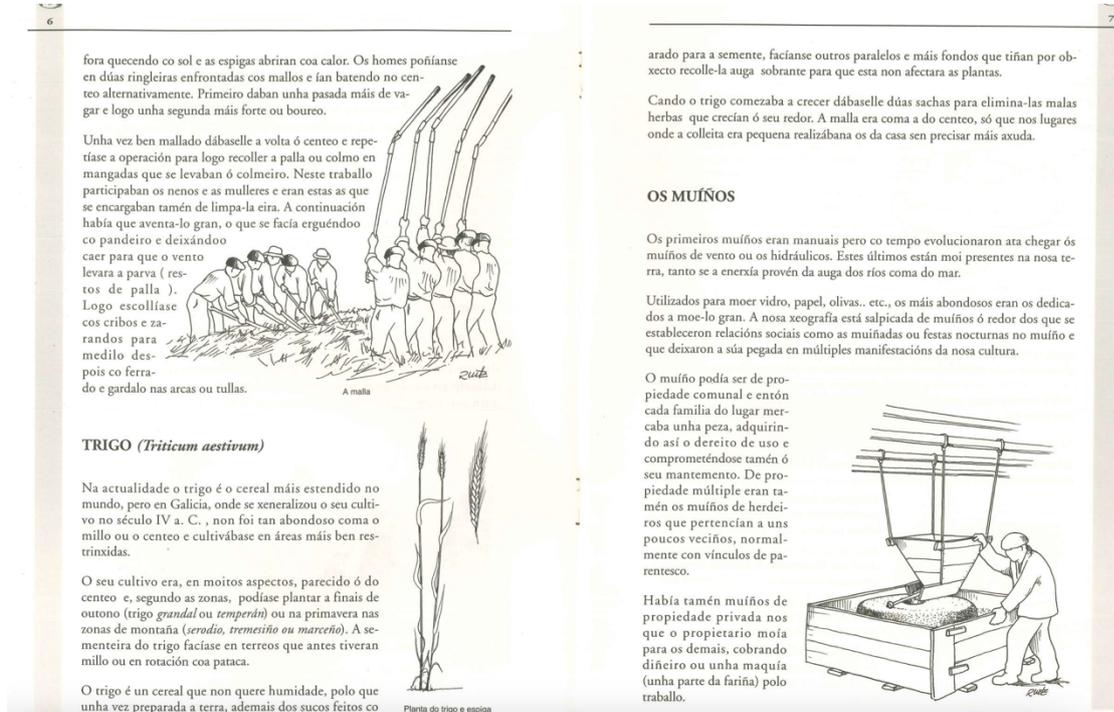


Imagen 36. Páxina de uno de los documentos descargables. Museo do Pobo Galego. (Web Museo del Museo do Pobo Galego)

El Parque de la Prehistoria de Teverga (Imagen 37), incluye este tipo de documento informativo como complemento a la maleta didáctica que puede ser solicitada por los docentes. Por tanto, este descargable se propone como guía para el uso de la maleta didáctica en el aula, siendo necesaria la adaptación y selección de los contenidos por el docente, así como la creación de los objetivos y el desarrollo de la metodología y dinámicas a ejecutar.

Maleta didáctica

Nuestra maleta didáctica viajera contiene réplicas de útiles prehistóricos elaborados en hueso, piedra, asta o madera que ya empleaban nuestros antepasados para la caza, pesca, recolección o pintura. Puedes trabajar con esta maleta en dos formatos: nuestro monitor puede acudir al centro escolar o la puedes solicitar en préstamo para trabajar por tu cuenta con las [fichas explicativas](#) que te puedes descargar.

14 Pulidor

Procedencia: Réplica

Material: Arenisca

Descripción: Fragmento de piedra de arenisca con marcas de desgaste.

Utilidad: La arenisca se empleaba para pulir las diferentes herramientas de asta o hueso que se fabricaban, como los arpones o las puntas de azagaya. De esta forma les daban un acabado más fino.

También las usaban para pulir las piezas de arte mueble, realizadas con esos materiales: colgantes, varillas, bastones perforados...

Era la lima de la prehistoria. Los surcos que presenta son las marcas de uso de estos pulidores. Nos los encontramos de esta forma en los yacimientos.

Ejemplos: una piedra pómez con marcas de haber pulido agujas (Museo Nacional de Arqueología de Saint Germain en Laye, París).



Imagen 37. Información sobre la maleta didáctica y una de las fichas explicativas descargable. Parque de la Prehistoria de Teverga. (Web del Parque de la Prehistoria de Teverga)

Otra de las cuestiones observadas en las páginas web de los museos de la muestra la son los elementos interactivos. Entre ellos, se han analizado aquellos que promueven una interacción entre el usuario y la web, y aquellos donde la interacción se lleva a cabo entre diferentes usuarios de la misma, así como el museo.

Los primeros fueron registrados en las páginas web del MUJA, Museo Altamira y Museo del Mar. Estas propuestas se centran en la interacción del usuario con la web a través de una actividad o juego en línea, como son los juegos de escape propuestos por el Museo del Mar (que requiere la solicitud de acceso previa) y el Museo Altamira (Imagen 39); o el juego de preguntas y respuestas inspirado en el programa de televisión *Pasapalabra* (Imagen 38).

Pasapalabra Jurásico

¿Cuánto sabes sobre los dinosaurios y sobre nuestro Museo? Juega, responde y acierta las 27 palabras del Pasapalabra Jurásico.



Imagen 38. Pasapalabra Jurásico. MUJA. (Web Museo del Jurásico Asturian)

La cueva de Altamira a salvo



La cueva de Altamira a salvo es un recorrido gamificado por el interior de este lugar patrimonial, acompañado por algunos de los investigadores y especialistas que trabajan en la conservación de la cueva y de su arte rupestre.



¡Comienza la visita! ¡Comienza el juego!

[Entra aquí](#)

Te puede interesar...



El escenario del juego: la cueva de Altamira.

En este juego proponemos un recorrido por la cueva de Altamira en el que no nos pararemos a disfrutar de su maravilloso arte rupestre paleolítico, sino en algunas de las medidas preventivas que se toman con el fin de garantizar la conservación de esas pinturas para el futuro.

Educación Patrimonial. Arqueología, investigación, control ambiental, control geológico, reducción del acceso de personas, control del biodeterioro.



En este juego aprendemos sobre la conservación preventiva del patrimonio cultural.

La conservación de la cueva de Altamira se basa en la prevención, en la investigación y en el control minucioso de todo lo que sucede en este lugar, tanto de los procesos naturales como la presencia de las personas. La clave de la conservación preventiva de la cueva y de las pinturas es garantizar la estabilidad, es decir, evitar que se produzcan cambios bruscos en el ambiente de la caverna o evitar vibraciones en su entorno.

Imagen 39. Escape Room online. Museo Altamira. (Web Museo y Centro de Investigación de Altamira)

Estas opciones pueden suponer una opción interesante para tratar los contenidos desarrollados durante las visitas, pero también un elemento introductorio en el caso de los juegos de escape. Al mismo tiempo, también suponen una opción interesante para introducir en el aula, siempre y cuando el docente lo seleccione como adecuado para el grupo, como actividad conjunta y/o en pequeños grupos. Dado que estas propuestas son muy intuitivas en cuanto al uso, así como cuentan con metodologías y dinámicas conocidas por los niños y niñas, promueven también su uso de forma autónoma, siendo también una opción interesante para las familias.

Las visitas virtuales y los catálogos interactivos son también elementos interactivos con un interesante potencial educativo, ya sea como introducción, motivación, profundización y/o repaso de los contenidos relacionados con el patrimonio. Este tipo de recursos basados en la realidad virtual permiten que el usuario explore de forma autónoma el espacio y/o las piezas de la colección, siendo un elemento muy interesante para el trabajo en el aula. Este tipo de opciones interactivas han sido registradas en el Museo Altamira

(Imagen 40), que cuenta con diferentes aplicaciones y recursos con esta utilidad, el Museo del Mar y el Museo do Pobo Galego.

Altamira Online



▶ [Visita virtual al museo](#)

Guía oficial accesible AppSide GVAM.

Folleto y plano del museo también disponibles aquí para descarga.



▶ [Altamira, la cueva animada.](#)

Recorrido por la cueva de Altamira en realidad virtual.



▶ [Altamira en Google Arts & Culture](#)

'DE PIEDRA Y HUESO' Exposición online



▶ [Second Canvas Museo de Altamira](#)

App para la visualización de colecciones en 3D

Imagen 40. Opciones de acercamiento interactivo al patrimonio de Altamira. Museo Altamira. (Web Museo y Centro de Investigación de Altamira)

Por otro lado, aunque la opción de interacción entre diferentes usuarios y con el museo a partir de la página web del museo es compleja puesto que requiere la implicación de todos los participantes. El contexto del confinamiento y la posterior imposibilidad de acceder a los museos desde las escuelas supuso un cambio a este respecto. Los museos desarrollaron dinámicas y propuestas durante estos momentos en las que se pretendía replicar, en cierta manera, la interacción entre alumnos y museo durante las visitas y actividades en el mismo. Así, el MUJA, Parque de la Prehistoria de Teverga y Museo do Pobo Galego desarrollaron propuestas de visitas virtuales en las que los grupos, por medio de la videollamada, podían interactuar con el museo sin necesidad de acceder al mismo. Algunos de estos museos, han mantenido estas opciones de visita dentro de su catálogo, por suponer una opción interesante para aquellos centros educativos que por diferentes motivos no pueden acudir al museo. A su vez, el Museo del Mar desarrolló, durante el periodo de confinamiento, reuniones virtuales enfocadas en diferentes temáticas y metodologías en función de la edad a la que estuviese destinado.

Las condiciones vividas durante los dos periodos comentados no son las actuales, por lo que el desarrollo de este tipo de actividades, que requieren la participación simultánea de todos los participantes, es complejo, si no se trata de una actividad bajo demanda. Los museos deben atender la actividad presencial y las escuelas demandan las salidas a museos y diferentes espacios fuera de la escuela. Sin embargo, algunos de los museos de la muestra han desarrollado opciones que promueven esta interacción entre los participantes con el museo. Así, el MUJA y el Parque de la Prehistoria de Teverga proponen un concurso para cada uno de los museos donde los grupos escolares deben enviar su propuesta. Aunque en este caso, no existe una interacción real entre los participantes, sí que se lleva a cabo ésta con el museo a partir de la selección de las mejores entregas.

Otra opción muy interesante y en la que la interacción está más presente es una de las propuestas por el Museo del Mar. En ella proponen la creación de un podcast en el que se trate un tema concreto a partir de los audios enviados por el alumnado y publicados en la web y sus redes sociales. Así, las niñas y niños no sólo envían sus trabajos de investigación, sino que también pueden acceder a las de otros estudiantes e interactuar con éstos a partir de las opciones que ofrecen las redes sociales (Imagen 41).



Imagen 41. Propuesta de actividad interactiva. Museo Provincial del Mar. (Web Red Museística Provincial de Lugo)

Los recursos multimedia son también utilizados por algunos de los museos de la muestra con una intención didáctica y educativa. Entre los recursos aquí analizados se han tenido presentes los vídeos, fotografías, enlaces a otras webs o audios ubicados en las

secciones de las webs que los museos dedican a la didáctica o público escolar. Asimismo, también es necesario hacer referencia, al igual que ocurría con las visitas virtuales en el caso de los recursos interactivos, algunos de estos museos exponen información relacionada con el museo y/o la colección a partir del uso de recursos multimedia, analizados en el apartado referente a la difusión del patrimonio. En cualquier caso, estos recursos cuentan también con potencial para la didáctica del patrimonio, pudiendo ser aprovechado por el profesorado a partir de la mediación entre éstos y el alumnado para su incorporación en el aula.

4.6.4. Accesibilidad e inclusión

La accesibilidad e inclusión presente en las páginas web de los museos permiten que todos los usuarios de la misma puedan acceder al contenido. Este acceso no puede ser únicamente una cuestión física, pudiendo encontrar la información necesaria o leer el texto expuesto, sino que también es necesario que los usuarios comprendan la información o contenidos presentes en ella. El análisis de esta categoría, al igual que en los casos anteriores, pretende destacar aquellos aspectos de las páginas web de los museos de la muestra que promueven la accesibilidad e inclusión, en base a los ítems creados para este cometido.

El interfaz de las páginas web analizadas permite a los museos organizar los contenidos en base a las necesidades, usos y funciones que se establezcan para éstas. Una organización clara de la información en secciones y subsecciones permite que el usuario pueda acceder con más facilidad y rapidez a la información que busca, siempre que los contenidos estén bien organizados y estas secciones y subsecciones tengan un sentido en dicha organización. En este caso, las páginas web de los museos Altamira, MUJA, Parque de la Prehistoria de Teverga y Museo do Pobo Galego cuentan con un interfaz sencillo a partir de la clasificación de la información. Aunque la organización y la nomenclatura utilizada en cada una de estas páginas web es diferente (a excepción de las webs del MUJA y el Parque de la Prehistoria de Teverga, por ser gestionadas por la misma empresa), ésta es comprensible, pudiendo suponer qué información puede contener cada una de las secciones o subsecciones.

Por su parte, las páginas web de los museos Nicanor Piñole, Casa Natal de Jovellanos y Museo del Mar, aunque también cuentan con un interfaz sencillo, es posible que el acceso a la información sea más complicado en algunos casos. Una de las cuestiones que pueden dificultar este acceso se relacionan con el hecho de que la información sobre estos tres museos se encuentra dentro de la web de un organismo más grande, es decir, no tienen una web propia. En primer lugar, los dos museos asturianos se encuentran dentro de la página web del Ayuntamiento de Gijón -por pertenecer a la Red de Museos de Gijón- y, aunque se puede acceder a ambas desde los buscadores web externos, se trata de una sección de la página web del Ayuntamiento. Asimismo, a pesar de que la información incluida en estas web se encuentra organizada por temas, no existe un menú o índice de la misma que permita observar los temas o cuestiones contenidos en la misma y acceder a estos de forma directa. Por tanto, el acceso a la información se realiza en ambas webs a través del desplazamiento

hacia abajo por éstas. En segundo lugar, el museo lucense, también se encuentra dentro de la web de la Red Museística Provincial de Lugo. El acceso al contenido de éste se realiza a través de la web de la Red y la selección del museo en cuestión. En este caso sí que existe un menú con la información contenida, que principalmente hace referencia a la función de difusión descrita en esta investigación. Así, las cuestiones referentes a las funciones que se han determinado de comunicación y didáctica son presentadas en este caso en conjunto con las de toda la Red Museística. Esto puede dificultar el acceso a la información puesto que puede generar problemas al usuario para encontrar la información sobre eventos, actividades, talleres... de un museo de la red en concreto. Asimismo, el menú presente en la web de la Red Museística cuenta con cinco secciones: inicio; museos, dividida en cuatro subsecciones correspondientes con los cuatro museos de la red; agenda; participa; y explora. Estas últimas secciones también se dividen en subsecciones que se corresponden con diferentes públicos (*infantil e familia, comunidade educativa, maiores...*) en el caso de “participa” y diferentes temas (*museología social, identidade, memoria e territorio, xéneros e igualdade...*) en el caso de “explora”. En este caso, la nomenclatura de estas secciones (participa y explora) no permiten anticipar al usuario, sin acceder a éstas, cuáles son los contenidos incluidos en ellas. A pesar de esto, la información sí está organizada en las subsecciones y la nomenclatura usada en éstas es clara, permitiendo dicha anticipación de los contenidos.

Además de acceder a la ubicación del contenido de la web a través de un interfaz intuitivo y sencillo, es necesario que el usuario que el usuario pueda comprender el mismo, leyendo, observando y/o escuchando éste, y entendiendo el mensaje que se quiere transmitir a través del mismo. A través del cumplimiento de las reglas de lectura fácil es posible generar contenidos escritos que sean accesibles para un mayor número de personas. Las reglas de lectura fácil promueven dicha accesibilidad a través del cumplimiento de diferentes ítems relacionados con cuatro cuestiones fundamentales: ortografía, gramática, tipografía y composición del texto. La observación de todas las webs que participan en esta investigación, teniendo presente las normas de lectura fácil, muestra que en ningún caso dichas normas se han aplicado en términos absolutos. Encontrando, por tanto, cuestiones que, desde la normativa mencionada, podrían dificultar el acceso al contenido. La creación de contenido que cumpla con dicha normativa, a pesar de que sería deseable y muy necesario, es una cuestión muy compleja, ya que, generalmente, algunas de las cuestiones tratadas en las

páginas web de los museos tienen relación con términos técnicos. Por ejemplo, la página web de Altamira, el apartado enfocado en la Cronología (dentro de la sección “La Cueva de Altamira”), presenta terminología técnica que, si bien podría ser contextualizada y/o explicadas para facilitar su comprensión, es necesaria dentro del contenido que se está facilitando en la misma (Imagen 42).

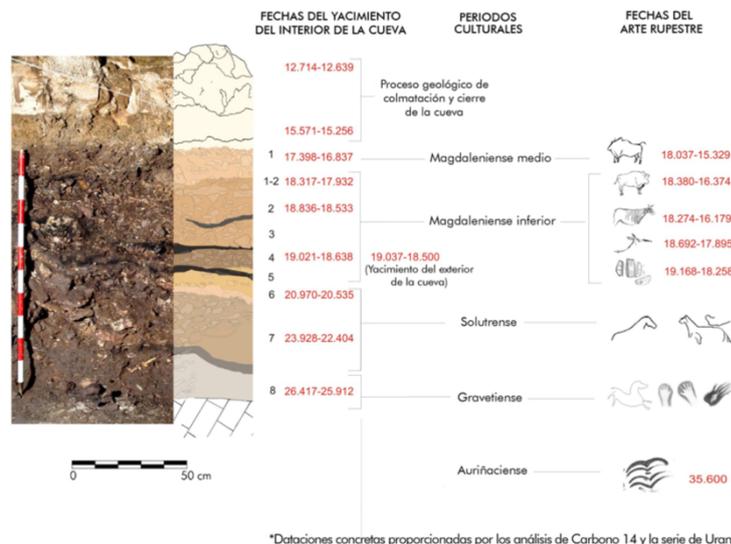
Por tanto y puesto que el cumplimiento de dicha normativa es complejo por diferentes motivos, a través de este análisis se han intentado destacar aquellas herramientas y/o elementos que, tal y como señala la normativa mencionada, promueven la inclusión desde la accesibilidad al contenido presente en las webs.

A partir de las cinco categorías expuestas desde las reglas de lectura fácil (ortografía, gramática, vocabulario, tipografía y composición del texto) para promover la creación de textos inclusivos, se han analizado las páginas web de la muestra con la intención de destacar

Cronología

El yacimiento arqueológico que se conserva en el vestíbulo de la cueva se estructura en 8 niveles arqueológicos (fechas Carbono 14 cal BP):

- Los niveles más recientes (1-5) de la secuencia se corresponden con el período Magdaleniense; el análisis por Carbono 14 muestra aquí una antigüedad de entre 19.000 y 16.800 años.
- Los dos niveles solutrenses (6-7) se encuentran comprendidos entre 24.000 y 20.500 antes del presente.
- El nivel más antiguo encontrado (8) corresponde al final del Gravetiense y tiene una antigüedad de entre 26.400 y 26.000 años.



En Altamira, el período Magdaleniense es el mejor datado al haberse aplicado el Carbono 14 a algunas pinturas realizadas con carbón vegetal. Quedaban sin datar las figuras más antiguas por estar grabadas o bien pintadas con pigmento rojo. Su datación es más complicada al carecer de materia orgánica en su composición. Su edad puede deducirse por otros criterios, como los estilísticos al compararlas con objetos de edad conocida, y también en relación a las ocupaciones humanas de la cueva.

Actualmente también es posible aplicar un método basado en la serie del Uranio que ya se utilizaba desde hacía años en la datación de costras y formaciones calcáreas, y que permite además la reducción del tamaño de la muestra a solo algunos miligramos. Los resultados para la cueva de Altamira han sido particularmente interesantes para un signo pintado en rojo del centro de la Sala de Policromos cuya fecha es de 35.600 años antes del presente. Esto lo sitúa en el Auriñaciense, período del que no se han encontrado restos en la excavación arqueológica realizada en la cueva.

Imagen 42. Cronología de la Cueva de Altamira en relación con la accesibilidad al contenido. Museo Altamira. (Web Museo y Centro de Investigación de Altamira)

aquellos casos que cumplan dicha normativa, sirviendo así como ejemplos que favorezcan la inclusión.

La categoría de ortografía recoge la importancia del uso adecuado de ésta con la intención de favorecer la comprensión del texto. La lectura de casi la totalidad de los textos que se encuentran en estas páginas web pone de manifiesto la ausencia de errores ortográficos o de puntuación. A su vez, las normas de lectura fácil señalan la importancia de usar cifras para números cuyos valores son bajos, y la combinación de cifras y letras para aquellos valores más altos. En este sentido, aunque todos los museos de la muestra exponen números en su web, son el MUJA, Museo Altamira y Parque de la Prehistoria de Teverga aquellos que, por el patrimonio que tratan, hacen uso de cifras de mayor tamaño. Un ejemplo que ilustra el uso adecuado de estas normas de lectura fácil es la utilización de la combinación de cifras y letras al hacer referencia a un alto número de años (Imagen 43).

El Triásico, desde 252 hasta los 201 millones de años, constituye el período en el que aparecieron los dinosaurios. Esta sala muestra la biología de estos fabulosos reptiles que se reconstruye no solo a partir de sus huesos, sino también de las huellas de pisada o icnitas, gastrolitos (piedras que ingerían algunos dinosaurios para triturar los alimentos en el estómago), coprolitos o excrementos fósiles, huevos y nidos. Además se pretende que el espectador sea capaz de diferenciar un dinosaurio de otros reptiles.

Imagen 43. Ejemplo de lectura fácil. MUJA. (Web Museo del Jurásico Asturiano)

La gramática es una de las categorías que ha resultado más compleja a la hora de analizar. Las directrices señaladas por normas de lectura fácil que abogan por el uso de verbos en presente, mención al sujeto en todas las oraciones seguido de verbo y complementos, y evitar el uso del condicional, la pasiva y las frases complejas en negativo. Sin embargo, la lectura de casi la totalidad de los textos de estas páginas web muestra que esto se lleva a cabo, pero no de forma sistemática.

El vocabulario usado en las páginas webs de los museos de la muestra es una de las cuestiones que se ha especificado anteriormente como una de las dificultades en la aplicación de esta normativa de lectura fácil, puesto que el tratamiento del patrimonio desde un punto de vista científico requiere de un vocabulario técnico y específico. En este sentido, las reglas de lectura fácil interceden en evitar aquellos elementos relacionados con el vocabulario que puedan dificultar la comprensión del texto y, en el caso de que fuese necesario usarlos, realizar una explicación de los mismos. Así, se puede destacar el MUJA por el uso de sinónimos

y la explicación de los términos más complejos en algunos textos de su página web (Imagen 44).

La tipografía también es tenida en cuenta desde las reglas de lectura fácil, ya que el uso de determinados caracteres o formatos de texto pueden facilitar o entorpecer la lectura. En este sentido, resulta interesante destacar el caso del Museo del Mar por incluir en su web un menú de herramientas para cambiar la configuración de la tipografía y composición de la página, con la intención de hacerla más accesible. A través de esta herramienta se permite ampliar o disminuir el tamaño del texto, modificar la escala de grises, el contraste y el fondo de la página, así como subrayar los enlaces y cambiar el tipo de fuente.

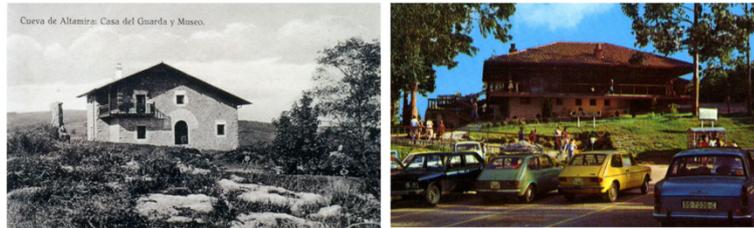


Imagen 44. Menú configuración tipografía. Museo Provincial del Mar. (Web Red Museística Provincial de Lugo)

Por último, la composición del texto hace referencia a la forma en la que se presentan los textos y, al igual que todos los elementos anteriores, influye en la comprensión de los mismos. Esta cuestión es algo controvertida en el caso de las páginas web, ya que en función del tipo de dispositivo desde el que se acceda a la misma, la composición del texto puede cambiar. Por tanto, las pautas sugeridas desde las normas de lectura fácil relacionadas con la justificación de los textos o los cortes en las palabras, frases o párrafos son cuestiones variables en el caso de las páginas web de los museos de la muestra. Sin embargo, si se ha podido observar cómo estos museos hacen uso de frases no excesivamente largas y acompañan la

información con algunas fotografías. Como ejemplo, se puede referenciar la web del Museo Altamira donde el texto, compuesto de frases cortas y sin justificar, es acompañado de imágenes (Imagen 45).

Historia del museo



La historia del museo tiene su origen en la creación de una Junta de Administración en 1924. Este fue el primer órgano colegiado de gestión.

El primer edificio al servicio de la cueva de Altamira fue una casa montañesa construida para exponer y conservar los objetos hallados en las excavaciones y para servir de vivienda a su primer guarda.

El creciente número de visitas desde mediados del siglo XX hizo necesaria la construcción de una nueva sede y en los años setenta se construyeron tres pabellones para la recepción de visitantes y servicio como cafetería. Fue en 1979 cuando se creó el Museo Nacional y Centro de Investigación de Altamira por parte del Ministerio de Cultura. El fin fue constituir un instrumento científico y administrativo para la mejor gestión y conservación de la cueva de Altamira.

La sede actual del museo se inauguró en 2001, en un edificio proyectado por el arquitecto Juan Navarro Baldeweg. La protección de la cueva de Altamira fue el principal condicionante para su ubicación, concepción y construcción.

El Museo Nacional y Centro de Investigación de Altamira es un museo de titularidad estatal, integrado en la Dirección General de Patrimonio Cultural y Bellas Artes del Ministerio de Cultura y Deporte.

Imagen 45. Composición del texto. Museo Altamira. (Web Museo y Centro de Investigación de Altamira)

Por tanto, no se podría concluir si estas normas de lectura fácil han sido aplicadas o no, puesto que se ha observado que todos los museos aunque podría parecer que aplican estas normas en algunos casos o categorías pero no se lleva a cabo de forma sistemática ni aplicando las recomendaciones de la normativa referentes a todas las categorías. Así, algunos museos han desarrollado y/o aplicado estrategias que promueven la accesibilidad a los textos de sus páginas web, pero sin realizar esto de forma sistemática y exhaustiva en base a dichas normas de lectura fácil. De esta forma, la aplicación de estas recomendaciones podría relacionarse con sucesos aislados, que pueden tener que ver o no con la inclusión; más que con la aplicación de esta normativa.

Otra cuestión relacionada a la accesibilidad al contenido son las posibilidades que las webs ofrecen para traducir el contenido de la misma a diferentes idiomas. Es importante tener presente que actualmente Google ofrece la posibilidad de traducir las webs de forma automática, sin embargo, puede ocurrir que no todas las personas cuenten con el conocimiento para activar esta opción. Por tanto, es interesante que la web ofrezca un acceso directo desde la misma para su traducción a diferentes idiomas, como ocurre en las páginas web de los museos Altamira, MUJA y Parque de la Prehistoria de Teverga (Imagen 46).



Imagen 46. Opción cambio idiomas web. Parque de la Prehistoria de Teverga. (Web del Parque de la Prehistoria de Teverga)

Por último, la información aportada en los vídeos de la web también tiene que ser accesible para todas las personas. Por tanto, la existencia de subtítulos o la posibilidad de activar éstos es una cuestión necesaria para promover la inclusión. En este sentido, todas las webs de la muestra que cuentan con vídeos entre su contenido ofrecen la posibilidad de incluir subtítulos. Estos subtítulos son generados de forma automática, siempre que el usuario los active, por el sitio web de YouTube donde los museos publican previamente dichos vídeos y, a través de esta web lo enlazan en la propia. Además, estos subtítulos pueden incluirse en el idioma original del vídeo, o traducirse a distintos idiomas, facilitando el acceso a personas con dificultades auditivas, así como personas de diferentes nacionalidades.

4.7. Las Redes Sociales (RRSS)

En este apartado destinado a las redes sociales se recoge el análisis de todos los datos recogidos en relación a las mismas. Su organización ha llevado a cabo en base a la procedencia de los datos analizados, así como el tema tratado en los mismos. Por tanto, en el primer apartado se presentan y analizan los datos recogidos de las tres redes sociales analizadas durante los periodos de confinamiento, meses previos y posteriores. El segundo apartado, se centra en las publicaciones, de las mismas redes sociales, enfocadas al público en edad escolar. El tercer apartado analiza las respuestas obtenidas por los responsables de los servicios educativos de los museos de la muestra en relación a las redes sociales y los cambios promovidos a partir de la pandemia del COVID-19. Por último, el cuarto apartado trata de poner en relación todos los datos analizados a lo largo de este capítulo.

4.7.1. Los cambios generados por la pandemia

A partir de la observación y registro de las publicaciones realizadas por los museos de la muestra en las RRSS establecidas previamente (Facebook, X e Instagram), se han contabilizado un total de 1374 tuits, 970 publicaciones en Facebook y 118 de Instagram (Gráfico 21). De forma general, se puede ver un importante aumento en el total de las publicaciones en X y Facebook durante el periodo coincidente con el confinamiento (marzo-junio). En lo relativo al tercer trimestre (junio-septiembre), las cifras totales de publicaciones descienden, pero igualmente, muestran un total superior al del primer periodo analizado.

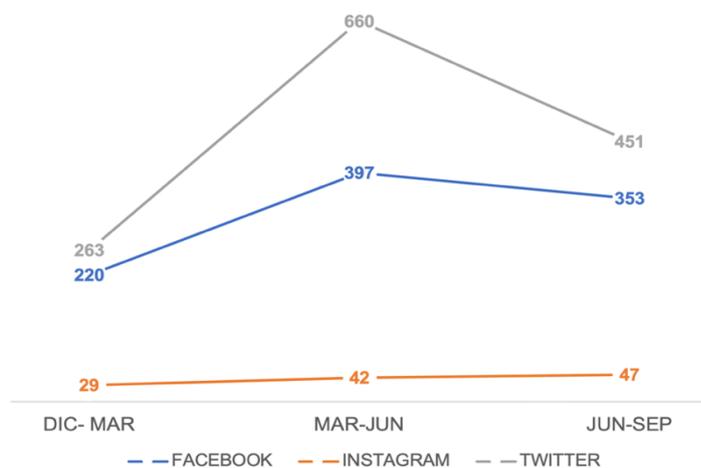


Gráfico 21. Publicaciones totales de los museos de la muestra en RRSS.
(Elaboración propia)

Cabe destacar que las cifras de Instagram son mucho más bajas y no se puede ver un crecimiento tan pronunciado como ocurre en Facebook y X, dado que únicamente dos de los museos de la muestra están presentes en dicha red social. Sin embargo, se puede apreciar una tendencia ligeramente ascendente que, a diferencia de los casos de Facebook y X, continúa creciendo durante el tercer periodo.

Facebook

En el caso de Facebook, la red social más utilizada por los museos españoles (Badell, 2015) y los museos de la muestra, se observa que el tipo de publicaciones predominantes son las referentes a eventos y noticias (Gráfico 22), tal y como se ha constatado en diferentes investigaciones relacionadas con las publicaciones de los museos en redes (Celaya, 2012:106; Mas Iglesias, 2018:194). Sin embargo, durante el confinamiento dicha tendencia cambió,

reduciendo este total entre los meses de marzo y junio, para aumentar aquellas enfocadas a dar información sobre la colección y aportar recursos didácticos para el público infantil principalmente, pero sin dejar de realizar otros tipos publicaciones. En este caso, cabe destacar que casi la totalidad de las publicaciones en este periodo comprendido entre marzo y junio hacen referencia a las actividades y eventos organizadas en los museos, en muchos casos eventos o actividades de carácter online. Del mismo modo, no se realizaron publicaciones destinadas a dar información sobre las exposiciones disponibles en el museo y únicamente tres enfocadas que hacen referencia a los horarios, tarifas o reserva de entradas, ya que éste no podía ser visitado (Gráfico 23).

Tipos de publicaciones	Dic'19- Mar'20	Mar'20 -Jun'20	Jun'20 - Sep'20
Eventos y noticias	119	77	138
Información colección	6	94	70
Eventos realizados	33	11	16
Público infantil	0	79	23
Temas relacionados	18	43	31
Otros museos	1	40	8
Otros	43	53	67
TOTAL	220	397	353

Gráfico 22. Publicaciones totales en Facebook por categorías. (Elaboración propia)

Igualmente, es importante destacar cómo estos tipos de publicaciones disminuyen en el tercer trimestre, dando paso nuevamente a las publicaciones destinadas a la publicidad de eventos y noticias del museo. Este aumento podría relacionarse con la reapertura de los museos y su necesidad de dar a conocer sus actividades y atraer público a sus instalaciones.

Por último, las publicaciones pertenecientes a la categoría «otros» experimentan un ascenso continuado. En el caso de las tres RRSS, la mayor parte de las publicaciones categorizadas en «otros» hacen referencia a las menciones de diferentes periódicos, blogs u otras cuentas en las que se recomienda la visita al museo y/o la zona geográfica en la que se emplaza. Asimismo, durante el segundo trimestre se observa también que muchas de estas publicaciones cuentan con un contenido que apela al plano emocional, agradeciendo a todas aquellas personas que continuaron trabajando durante el confinamiento y animando a las personas a quedarse en casa para frenar el avance del virus y volver a la normalidad lo antes posible.

Categorías	Descriptor s (código)	Dic'19 - Mar'20 0	Mar'20 - Jun'20	Jun'20 - Sep'20
Eventos y actividades. (C1)	C1D1	96	74	108
	C1D2	15	0	15
	C1D3	10	3	14
Información sobre la colección - (C2)	C2D1	6	88	66
	C2D2	5	88	58
Eventos o actividades realizadas - (C3)	C3D1	11	5	8
	C3D2	18	0	7
	C3D3	4	7	1
Público infantil - (C4)	C4D1	0	30	1
	C4D2	0	18	8
	C4D3	0	20	6
	C4D4	0	11	9

	C4D5	0	4	1
Temas relacionados, externos - (C5)	C5D1	1	5	3
	C5D2	17	38	28
Otros museos - (C6)	C6D1	0	22	5
	C6D2	0	0	2
	C6D3	1	18	1
Otros - (C7)	C7D1	43	53	67

Gráfico 23. Publicaciones totales en Facebook desglosadas en base a los descriptores. (Elaboración propia)

X

En el caso de X (Gráfico 24) se observa que nuevamente las publicaciones destinadas a la promoción e información de los eventos y noticias en torno al museo son las más numerosas, teniendo un comportamiento bastante similar al de Facebook. Durante los meses del confinamiento (marzo-junio), estas publicaciones se reducen principalmente en favor de aquellas que ofrecen recursos didácticos para los públicos infantiles, que crecen de 1 en el período diciembre-marzo a 68 publicaciones. Así, las publicaciones que se enmarcan dentro de la categoría «eventos y actividades» y hacen referencia a información sobre las exposiciones y los horarios, tarifas y entradas del museo, se reducen de forma drástica en el segundo periodo (marzo-junio), dado que el museo está cerrado. Por lo que la mayoría de las publicaciones registradas bajo esta categoría se centran en dar información sobre eventos y actividades online, ya fuese a través de diferentes plataformas en *streaming* o las RRSS. Asimismo, también es importante destacar que algunas de esas publicaciones también hacen referencia a eventos o actividades presenciales, ya que a finales de este periodo se comenzó a permitir de nuevo la movilidad (con diferencias en base a la Comunidad Autónoma), aunque de forma muy controlada; razón por la que se llegan a registrar 2 publicaciones que hacen referencia a los horarios, tarifas o entradas (Gráfico 25).

Tipos de publicaciones	Dic'19-Mar'20	Mar'20-Jun'20	Jun'20-Sep'20
Eventos y noticias	85	41	123
Información colección	2	37	33
Eventos realizados	19	3	5
Público infantil	1	68	21
Temas relacionados	2	27	18
Otros museos	3	30	7
Otros	26	83	59
TOTAL	138	287	266

Gráfico 24. Publicaciones totales en X por categorías. (Elaboración propia)

Resulta también significativo que las publicaciones enfocadas a dar información sobre la colección, a pesar de crecer, no lo hacen tanto como ocurría en el caso de Facebook -en X pasan de 2 a 37, mientras que en Facebook aumentan de 6 a 92 (Gráfico 22)-. Las razones de este cambio, teniendo en cuenta que todos los museos presentes en Facebook lo están en X, a excepción de dos (Museo Casa Natal Jovellanos y Museo Nicanor Piñole; museos que comparten cuenta en Facebook al contar con una gestión compartida), pueden estar relacionadas con las características de las publicaciones de X, las cuales no pueden sobrepasar los 280 caracteres. Ello hace necesario crear un hilo para poder continuar con el mismo tema. En este sentido, es importante mencionar que con el fin de que los datos fuesen lo más exactos posibles y reflejasen realmente el tipo de publicaciones hechas por los museos, cada hilo fue categorizado como un tweet único. Se considera que de esta forma se genera un mapa más exacto del tipo de publicaciones, ya que, por ejemplo, aquellas destinadas a dar información sobre la colección requieren numerosos caracteres y suelen ser publicadas en diferentes tuits formando un hilo, mientras que aquellas que se destinan a ofrecer recursos para el público infantil pueden ser publicadas en un único tuit.

A pesar de estas restricciones de espacio, es necesario destacar que un elevado número de publicaciones categorizadas dentro de «Información sobre la colección», se corresponden

con «incluyen información detallada sobre el patrimonio que el museo alberga», por lo que de forma general se requieren más caracteres que aquellas publicaciones que únicamente muestran la colección del museo a partir de fotografías acompañadas por algún dato descriptivo del elemento. Así, es importante señalar que a pesar de la necesidad de publicar diferentes tuits generando un hilo -pudiendo ser esto un inconveniente ya que requiere algo más de dedicación-, los museos aumentaron de forma importante (de 1 a 28) el número de publicaciones de este tipo durante el segundo periodo (marzo-junio), y las mantuvieron con un pequeño descenso (de 28 a 19) en el tercero (junio-septiembre). Estos datos, junto a los cambios observados en las cifras totales de esta categoría entre el segundo y tercer periodo (de 37 a 33 publicaciones), podrían mostrar el interés de los museos en seguir generando este tipo de contenido en sus RRSS, tras posiblemente haber observado la reacción positiva a través de las interacciones de sus seguidores hacia dichas publicaciones.

Categorías	Descriptorios (código)	Dic'19– Mar'20	Mar'20 – Jun'20	Jun'20 – Sep'20
Eventos y actividades. - (C1)	C1D1	67	39	92
	C1D2	12	0	8
	C1D3	6	2	23
Información sobre la colección - (C2)	C2D1	2	37	32
	C2D2	1	28	19
Eventos o actividades realizadas - (C3)	C3D1	13	1	4
	C3D2	5	1	1
	C3D3	1	1	0
Público infantil - (C4)	C4D1	0	22	2
	C4D2	0	18	9
	C4D3	0	14	0

Categorías	Descriptores (código)	Dic'19– Mar'20	Mar'20 – Jun'20	Jun'20 – Sep'20
	C4D4	1	11	8
	C4D5	0	3	2
Temas relacionados, externos - (C5)	C5D1	0	5	1
	C5D2	2	22	17
Otros museos - (C6)	C6D1	2	3	3
	C6D2	1	0	3
	C6D3	0	27	1
Otros - (C7)	C7D1	26	81	59

Gráfico 25. Publicaciones totales en X desglosadas en base a los descriptores. (Elaboración propia)

También es destacable que, al igual que ocurría en Facebook, en el tercer período (junio-septiembre) las publicaciones destinadas a publicitar los eventos del museo aumentan considerablemente y descienden todas las demás, especialmente aquellas que incluían recursos didácticos, cuya subida había sido tan pronunciada en los meses anteriores. Sin embargo, destaca que las publicaciones con contenido referente a la colección se mantienen también en este último período (junio – septiembre), descendiendo únicamente de 37 publicaciones a 33. Del mismo modo, en este tercer periodo (junio-septiembre) no sólo se producen cambios en las publicaciones destinadas a dar información sobre las actividades o eventos del museo (de 39 a 92); sino que la apertura del museo hace que también se publique contenido referente a dar información sobre las exposiciones y sobre las entradas, horarios y/o tarifas (Gráfico 25). En este caso concreto, destaca la diferencia entre los datos del primer y tercer periodo en cuanto a estos dos descriptores del contenido. Así, se observa que las publicaciones enfocadas en dar información sobre las exposiciones del museo descienden (de 12 en el primer periodo a 8 en el tercero); mientras que aquellas destinadas a tratar temas como los horarios, entradas o tarifas ascienden considerablemente (de 6 a 23). Este hecho podría estar relacionado con las limitaciones de aforo actuales en los espacios públicos, haciendo que algunos de los museos analizados necesiten recordar a sus seguidores y

visitantes potenciales la importancia de reservar sus entradas o el aforo completo en días puntuales.

Por último, las publicaciones dentro de la categoría *otros* coinciden temáticamente con las de Facebook, como se ha comentado más arriba. Pese a todo, esta tipología asciende durante el segundo trimestre y descienden en el tercero.

Instagram

Por su parte, Instagram, a pesar de ser la red social menos utilizada por la muestra seleccionada -únicamente el Museo de Altamira y el Museo do Pobo Galego están presentes en la misma- mantiene las mismas tendencias que se han visto en Facebook y X (Gráfico 26).

Tipos de publicaciones	Dic'19-Mar'20	Mar'20-Jun'20	Jun'20-Sep'20
Eventos y noticias	14	2	16
Información colección	5	18	9
Eventos realizados	1	0	3
Público infantil	0	4	0
Temas relacionados	2	11	11
Otros museos	1	0	0
Otros	6	7	8
TOTAL	29	42	47

Gráfico 26. Publicaciones totales en Instagram por categorías. (Elaboración propia)

Los eventos y noticias son las publicaciones más numerosas en los períodos diciembre-marzo y junio-septiembre. Durante el confinamiento y el cierre de los museos (marzo-junio), se observa un crecimiento de otros tipos de publicaciones, despuntando especialmente aquellas destinadas a dar información sobre la colección (Gráfico 27). Por su parte, en el caso de Instagram es importante destacar el aumento de las publicaciones sobre temas relacionados con la colección y/o el museo pero que no pertenecen a éste. Las cuales, además

de aumentar durante el segundo período (pasan de 2 a 11 publicaciones), se mantienen en las mismas cifras durante el tercer y último período analizado.

Categorías	Descriptor s (código)	Dic'19– Mar'20	Mar'20 – Jun'20	Jun'20 – Sep'20
Eventos y actividades. (C1)	C1D1	9	1	11
	C1D2	3	0	3
	C1D3	2	1	4
Información sobre la colección - (C2)	C2D1	3	15	6
	C2D2	3	18	9
Eventos o actividades realizadas - (C3)	C3D1	1	0	3
	C3D2	0	0	0
	C3D3	0	0	0
Público infantil- (C4)	C4D1	0	1	0
	C4D2	0	1	0
	C4D3	0	2	0
	C4D4	0	0	0
	C4D5	0	0	0
Temas relacionados, externos - (C5)	C5D1	1	0	0
	C5D2	1	11	11
Otros museos - (C6)	C6D1	0	0	0
	C6D2	0	0	0
	C6D3	1	0	0

La evaluación de la acción educativa en museos. Estudio de casos en Galicia, Asturias y Cantabria.

Categorías	Descriptor s (código)	Dic'19– Mar'20	Mar'20 – Jun'20	Jun'20 – Sep'20
Otros - (C7)	C7D1	6	7	8

Gráfico 27. Publicaciones totales en Instagram desglosadas en base a los descriptores. (Elaboración propia)

4.7.2. Publicaciones para el público en edad escolar

Profundizando en aquellas publicaciones destinadas al público infantil o en edad escolar, el Gráfico 28 muestra los valores medios de publicaciones realizadas por los diferentes museos de la muestra. Se han tomado estos valores medios para poder tener una visión más cercana al volumen de publicación por red social y museos, ya que el número de publicaciones en Instagram difieren en gran medida con las de Facebook y X, puesto que la presencia de los museos de la muestra no es igual en todas las redes sociales. Es necesario tener presente que las desigualdades observadas principalmente entre Instagram y las otras dos redes sociales, Facebook y X, se deben principalmente a la presencia desigual de los museos de la muestra en las mismas. Instagram es únicamente usada por dos de los seis museos analizados, sumándose un tercero en el último periodo analizado; frente a Facebook o X donde la presencia es de seis y cinco museos, respectivamente.

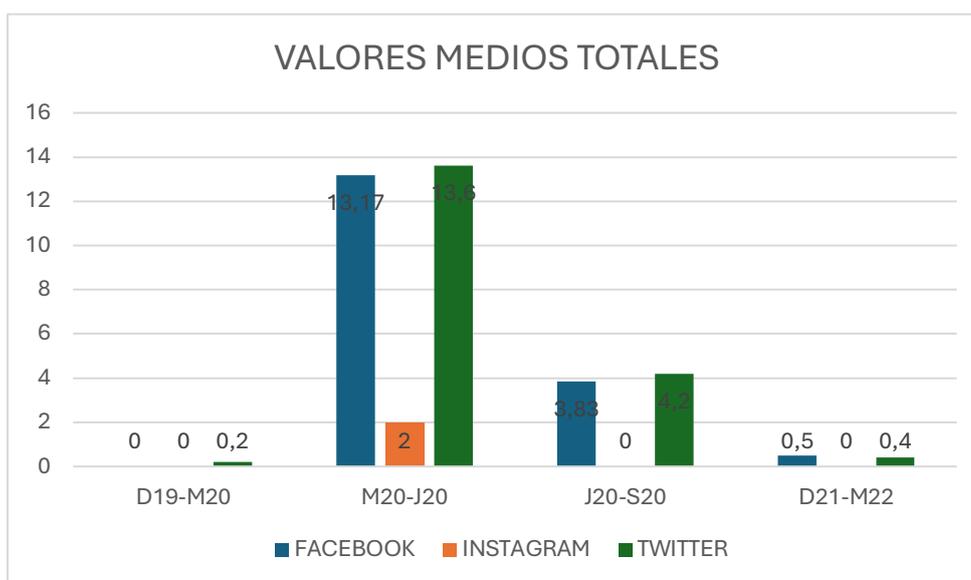


Gráfico 28. Valores medios totales por número de museos. (Elaboración propia)

Así, se observa que la crisis sanitaria del COVID-19 supuso un ascenso exponencial en el número de publicaciones orientadas al público infantil durante el periodo de confinamiento (M20-J20), que eran prácticamente inexistentes antes de este momento (D19-M20). Por su parte, en el periodo posterior (J20-S20) el número de publicaciones desciende de nuevo, pero sin llegar a los niveles de partida. Dos años después (D21-M22) el número de publicaciones disminuye drásticamente para encontrarse en unas cifras muy similares a las de los meses previos al inicio de la pandemia del COVID-19.

Facebook

A nivel general, Facebook es la red social más elegida por los museos de la muestra, existiendo un importante número de publicaciones enfocadas al público infantil en el periodo M20-J20 (siendo estas inexistentes en el periodo D19-M20) seguido de un pequeño descenso en los meses comprendidos entre junio y septiembre. El número de publicaciones disminuye dos años después de la primera recogida de información (D21-M22), asemejándose a las cifras obtenidas entre diciembre de 2019 y marzo de 2020 (Gráfico 29).

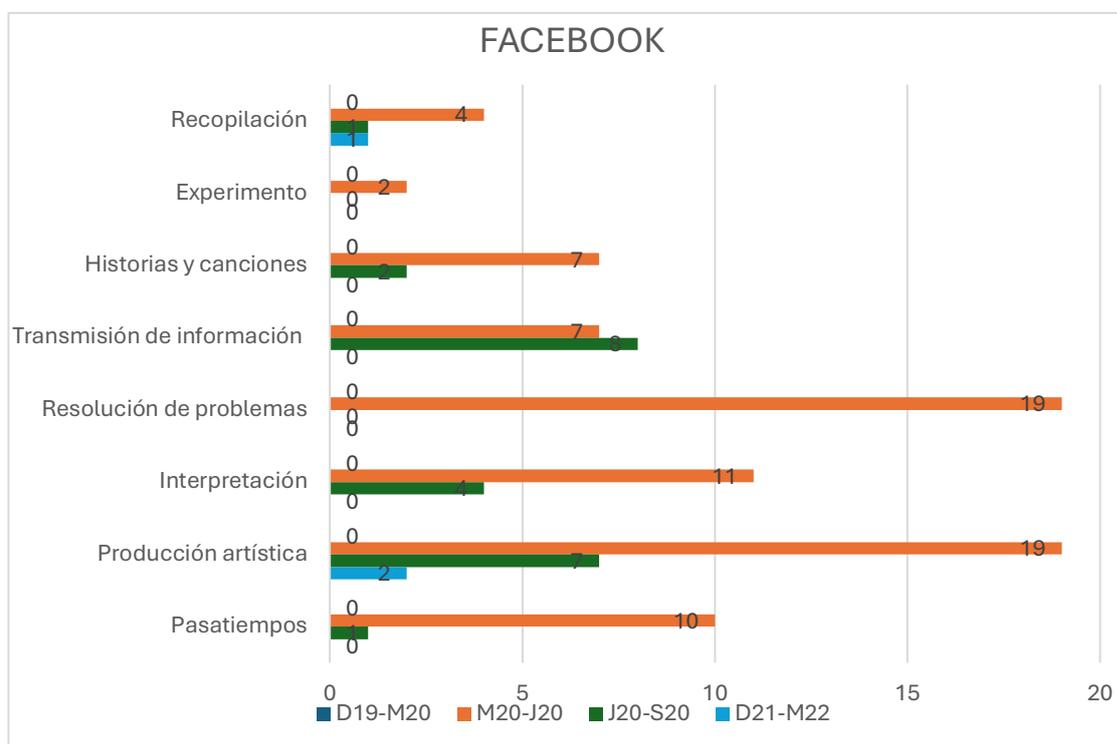


Gráfico 29. Publicaciones en Facebook por periodo analizado. (Elaboración propia)

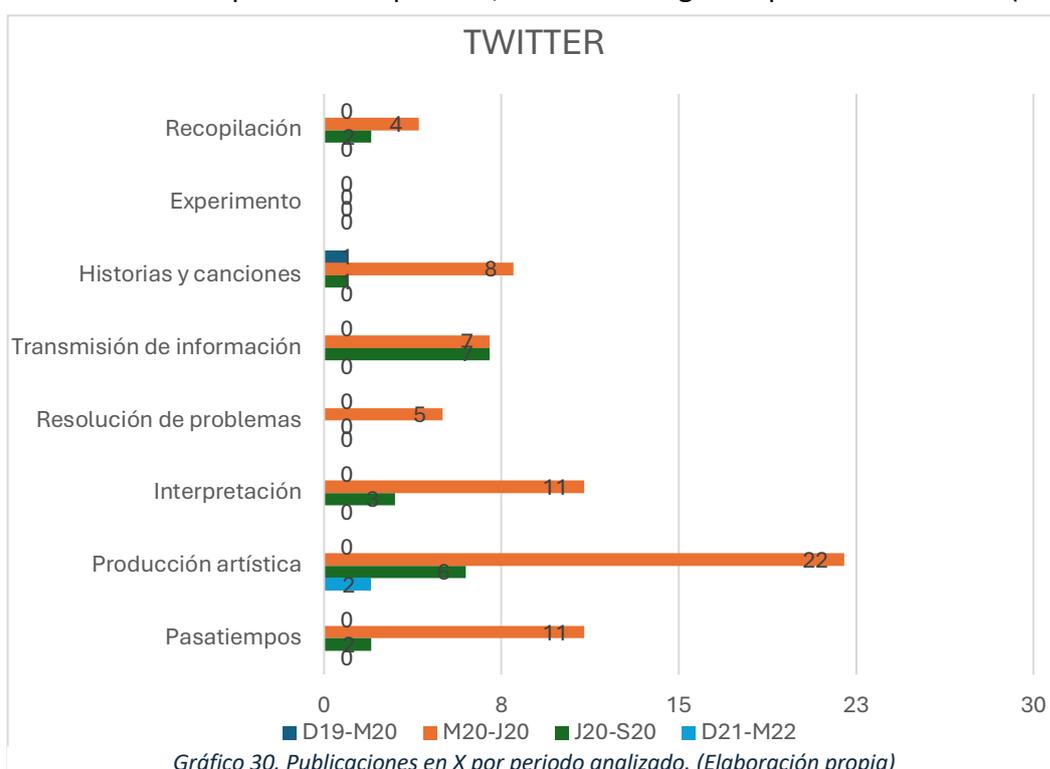
Atendiendo a los datos concretos en cuanto a las categorías de análisis creadas, se observa que en el segundo periodo (M20-J20) las publicaciones enfocadas a la resolución de problemas como los juegos de pistas y solución de enigmas, junto con las propuestas de producción artística son aquellas por las que apuestan los museos; seguidas por aquellas en las que se proponen actividades de interpretación de imágenes, dibujos o historias y los pasatiempos. Igualmente, es necesario destacar que es únicamente en este periodo y en esta red social en la que se registra la publicación de dos propuestas de experimentos realizadas por un único museo (MUJA).

En el tercer periodo analizado (J20-S20) se aprecia un cambio de tendencias en el tipo de publicaciones, siendo más frecuentes aquellas que apuestan por un contenido de transmisión de información, seguidas por aquellas que apuestan por la producción de un elemento artístico. Igualmente, descienden notablemente aquellas enfocadas en la interpretación, los pasatiempos y las actividades de resolución de problemas, llegando a no registrarse ninguna publicación de esta última categoría.

X

Los datos obtenidos de X son bastante similares a los de Facebook en cuanto a volumen de publicaciones entre los periodos analizados, destacando el elevado número de publicaciones entre los meses de marzo a junio de 2020. Sin embargo, a diferencia de Facebook e Instagram, X es la única red social en la que se ha registrado una publicación de contenido para usuarios en edad infantil antes del confinamiento (D19-M20), concretamente una narración oral (Historias y canciones), tal y como se puede apreciar en el Gráfico 30.

De forma un poco más específica, durante el segundo periodo analizado (M20-J20) se



observa que casi todas las categorías tienen un número de publicaciones similar, destacando las propuestas de resolución de problemas como las publicaciones menos recurrentes; y en el lado opuesto las que promueven la producción artística.

En los meses comprendidos entre junio y septiembre (2020) las tendencias cambian, descendiendo considerablemente el número de publicaciones centradas en la producción artística. Es necesario recordar que en este periodo se observa un descenso de publicaciones en casi todas las categorías de análisis, pero el descenso de aquellas enfocadas en producción artística es mucho más evidente.

Por el contrario, las publicaciones más registradas en este periodo (J20-S20) son aquellas que incluyen información con intención transmisiva, manteniendo el mismo volumen de publicación que en el periodo anterior (M20-J20). Asimismo, cabe mencionar que publicaciones basadas en la resolución de problemas desaparecen, al igual que se observaba en Facebook (Gráfico 29).

Instagram

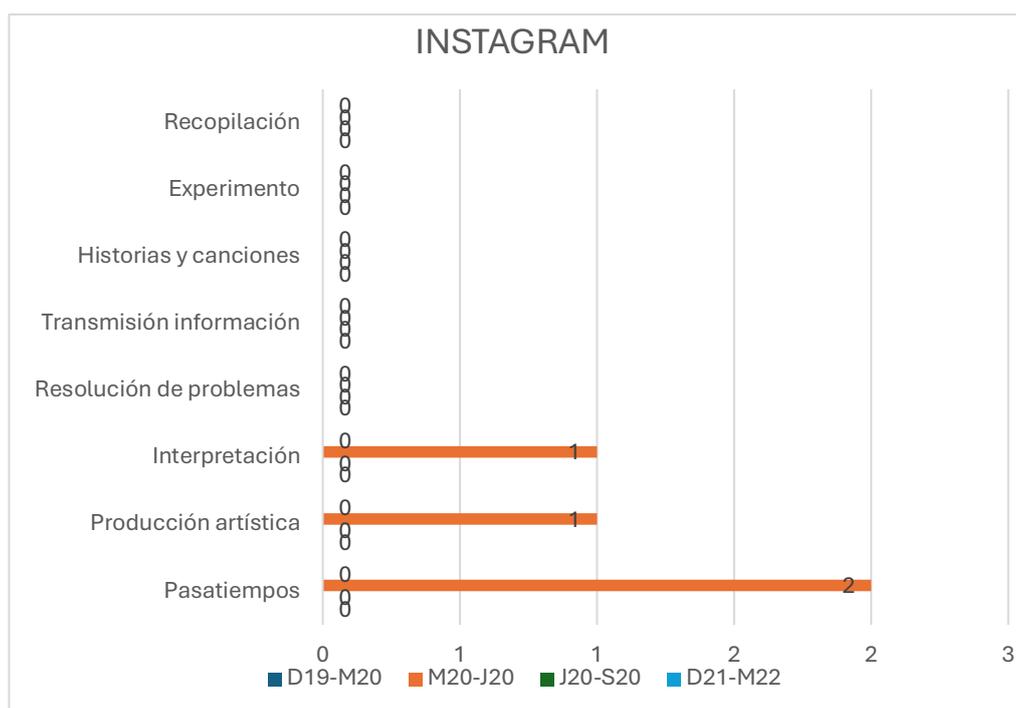


Gráfico 31. Publicaciones en Instagram por periodo analizado. (Elaboración propia)

Los datos obtenidos de Instagram (Gráfico 31) difieren mucho de aquellos de Facebook y X (Gráficos 29 y 30), ya que se registra un número muy bajo de publicaciones. Es necesario aclarar que durante los tres primeros periodos analizados (D10-M20, M20-J20 y J20-S20) únicamente dos museos de la muestra estaban presentes en Instagram y en el último

periodo (D21-M22) se adhirió un museo más. En relación con las publicaciones destinadas al público infantil, los museos de la muestra únicamente realizaron publicaciones en el trimestre marzo-junio de 2020, pertenecientes a las categorías pasatiempos, interpretación y producción artística.

4.7.3. Entrevistas: el futuro de los perfiles en RRSS de los museos

Los datos arrojados por el análisis de las entrevistas han permitido la creación de diferentes categorías de información que ilustran ese futuro próximo que los museos divisan con relación a la virtualidad. De esta forma, se han generado seis temas principales que han sido tratados de una forma u otra por todas las instituciones museísticas de la muestra en las entrevistas realizadas. Así, en los siguientes apartados se irán desarrollando cada uno de ellos de forma independiente e ilustrando cada una de estas cuestiones con diferentes fragmentos de las entrevistas en profundidad.

La velocidad del cambio

Las circunstancias en las que se inició la pandemia y los museos pusieron en marcha sus diferentes estrategias fueron totalmente disruptivas. Tuvieron que pasar de un formato en el que primaba por encima de todo la presencialidad, a uno en el que la virtualidad era la única forma de seguir ofreciendo sus servicios y mantener el contacto con su público; para finalmente, a medida que la incidencia del virus fue bajando, llegar a un formato mixto entre lo presencial y lo virtual.

“Nosotros, nosotros aún siendo bastante autónomos en cuanto a equipos y maneras de funcionar, hasta el momento no teníamos esa modalidad, entonces lo que ha hecho es que nos hemos adaptado [...] Una vez lo teníamos más o menos claro, empezamos a pensar cómo vamos a seguir nosotros mostrando los museos, mostrando los recursos y que la gente siga enganchada a nosotros o pueda tener interés, ¿qué le podemos nosotros ofrecer?” (M5E1)

“Estadísticamente pasamos de medir visitantes o turistas, a medir seguidores en redes sociales o cuál es la interacción que tenía el público con nosotros, cuántas personas están conectadas cuando tenemos una actividad en vivo o cuántos me gustas o seguimiento teníamos en esas actividades online” (M4E1)

“Uno de los problemas con los que nos hemos encontrado es que la adaptación al cambio ha sido muy rápida, lo que hizo que el margen de maniobra fuese pequeño [...] todo fue un poco a prueba y error” (M1E1)

Asimismo, esa inmersión en el mundo digital de forma tan precipitada e integral consiguió que se hiciese casi de forma automática y sin precedentes en los que apoyar su

trabajo. Los museos supieron en su momento que la vía online era la única opción que tenían para seguir en contacto con la sociedad y lo hicieron. En este sentido, como se puede ver en el fragmento de entrevista que se incluye más abajo, la pandemia fue el detonante para la inclusión de la virtualidad en los museos de forma generalizada, pero realmente la necesidad de este cambio era previa. Por tanto, se puede decir que el cambio ya está iniciado, ahora sólo les queda seguir avanzando en esa dirección.

“Ya se ha dado el salto más complicado, el futuro ya estaba ahí” (M1E3)

Una mayor demanda de lo virtual

La incorporación de la virtualidad, los aforos y las diferentes medidas de sanitarias en los museos de forma tan repentina y sin precedentes fomentó que las estrategias tomadas por estos fueran muy diversas. En un primer momento, las instituciones museísticas vieron la oportunidad que les brindaban las RRSS y la web institucional como una forma de acercarse a un público que se encontraba cautivo en sus casas; sin embargo, la llegada de la “nueva normalidad” hizo que se promoviese la visita presencial con las medidas pertinentes y paralelamente, se siguiese desarrollando el plano virtual. En ambos casos, los planteamientos de los museos fueron diferentes en función de sus recursos, objetivos y necesidades.

Esta “nueva normalidad” cambiante y supeditada a tantas restricciones permitió la presencialidad en el museo al público general. Esto permitió que se pudiesen desarrollar visitas guiadas, actividades, programas familiares, eventos, etc. (recordamos que siempre bajo esas medidas sanitarias). A pesar de esto, las limitaciones de aforo supusieron un hándicap que los museos pudieron esquivar con cierta facilidad en algunos casos a través de las retransmisiones en directo en diferentes plataformas y RRSS y los programas y actividades online.

“En este periodo hemos seguido dando mucha importancia a nuestras redes sociales y a los eventos virtuales.” (M2E3)

“Además, no sólo todas aquellas personas que se unían al evento de forma virtual; sino que también observamos que después de la retransmisión el vídeo quedaba colgado y las reproducciones seguían aumentando, llegando incluso a superar con creces el número de personas que siguieron el evento en directo. Esto es una oportunidad.” (M1E3)

Por otro lado, los programas escolares tuvieron más problemas para desarrollarse de forma presencial. Las restricciones sanitarias impedían las salidas educativas, así como tampoco se permitía la entrada en el aula de cualquier persona ajena a la misma. Si bien es cierto, en el último periodo del curso, estas medidas fueron flexibilizándose y haciendo posibles ambas opciones, siempre y cuando se cubriesen los formularios y se pidiesen los permisos pertinentes. Asimismo, es necesario hacer mención a las dificultades con las que se pudieron encontrar los docentes a la hora de programar estas actividades o visitas educativas en torno al patrimonio. Por una parte, los cierres perimetrales y el confinamiento de las aulas a raíz de la detección de un positivo entre los alumnos y/o el profesorado, pudieron dificultar la tarea a la hora de planificar este tipo de actividades. Igualmente, las presiones para el cumplimiento de los contenidos curriculares podrían haber desplazado a los contenidos considerados “extracurriculares”.

“Para los coles eso sigue siendo materialmente imposible porque no se puede entrar en los centros educativos aún en las condiciones en las que estamos. Pero bueno, es un proyecto que estará. Nosotros lo ofrecemos y se podría llegar a utilizar.” (M4E1)

“Ofrecíamos la opción de que un educador se desplazase al centro educativo y se realizasen allí las actividades. Esto requería un montón de papeleo y permisos, pero algunos coles lo solicitaron y realizamos este tipo de prácticas.” (M1E2)

“No llegamos a retomar la presencialidad con el público escolar a pesar de ofrecer este tipo de actividades con todas las medidas pertinentes. Sin embargo, no llegamos a tener ninguna solicitud [...] Los permisos necesarios para hacer esto eran muchos y algunos docentes preferían no hacerlo.” (M5E3)

“El año pasado se perdió mucho curso. Los docentes este año quieren dar los contenidos mínimos.” (M3E2)

Todas estas dificultades y opciones dieron lugar a programas escolares muy diferentes y variados. Las instituciones museísticas lograron crear herramientas, propuestas y programas muy completos en un periodo muy corto de tiempo, con unas condiciones nada favorables y en un entorno en el que nunca antes habían trabajado. Se considera que la creatividad, el esfuerzo y las ganas de los departamentos educativos por seguir acercando el patrimonio a este tipo de público fueron claves. Así, se han llevado a cabo propuestas tan diversas como la creación de materiales y propuestas descargables, vídeos, programas en streaming o la

recuperación de las maletas didácticas (Armengol Díaz, 2000) y la creación de una plataforma educativa.

“Hemos creado una plataforma educativa en la que se incluyen diferentes actividades, propuestas educativas, recorridos virtuales... Ha sido todo un logro. El resultado es muy bueno y está teniendo muy buena repercusión” (M2E3)

“Nosotros decidimos generar una propuesta para escolares para la que no hiciese falta una reserva o solicitud. Todo está en la página web. Al final, se trata de una propuesta abierta para que los docentes puedan trabajar sobre ella. [...] Por supuesto, estamos abiertos a que cualquier persona pueda escribirnos solicitando información y le ayudaremos en todo lo que sea preciso.” (M6E3)

“Hemos generado diferentes recursos para los centros educativos. Ofrecíamos actividades en *streaming* acompañadas de materiales descargables que pudiesen servir a los docentes como guía o propuesta de trabajo. [...] También hemos tenido que desempolvar las maravillosas maletas didácticas.” (M1E3)

Todas estas propuestas fueron diseñadas y puestas en marcha, como se ha comentado, con muy poco tiempo y sin un trabajo previo en el campo virtual sobre el que sustentar los programas. Así, los museos fueron desarrollándolas en base al ensayo-error. A pesar de todo ello, los museos destacan que la demanda de las actividades y los programas escolares fue muy positiva, superando con creces sus expectativas.

“Tuvimos muchas más solicitudes de los recursos didácticos de las esperadas. La verdad es que estamos muy contentos. Lógicamente, no es comparable con el volumen de visitas y reservas de actividades presenciales que teníamos antes de todo esto.” (M4E3)

“Las reservas de las actividades en *streamin* ha sido muy grande y el *feedback* que nos ha llegado ha sido muy positivo. Nuestra idea es seguir con este formato, combinado con el presencial el año que viene. [...] Las retransmisiones de los eventos en directo están teniendo muy buena acogida, pero lo que más nos impresiona es que las reproducciones aumentan mucho aún pasado el evento.” (M1E3)

“Todo lo que estamos haciendo online: actividades, charlas, talleres, cursos... está funcionando estupendamente.” (M2E2)

Museos más accesibles

La virtualidad ha dado también la oportunidad a los museos de llegar a mucho más público. Como se ha comentado, las estrategias han sido muy variadas y diferentes en función de los públicos, las posibilidades y los recursos. Esta capacidad de las RRSS y la web institucional del museo de llegar a un mayor número de personas ha sido destacada como un elemento muy positivo por parte de los museos. Asimismo, apuntan la virtualidad como una herramienta que impulsa la visita al museo permitiendo a la sociedad conocer e interesarse por el patrimonio; pero también como forma de hacer el patrimonio más accesible, permitiendo superar las barreras del espacio.

“Nosotros hemos recibido peticiones de materiales y reservas de actividades online de colegios de toda España. Sabemos que esos colegios no podrían desplazarse hasta aquí si no fuese por esto. Así que al final es una forma de poder llevar el patrimonio que aquí tenemos a otros lugares. Y probablemente esos niños vengán, por ejemplo, en verano al museo con sus familias.” (M4E3)

“Nosotros ya recibíamos visitas y solicitudes de información y materiales de familias y colegios de muchos lugares de fuera de nuestra comunidad autónoma, pero es cierto que esto supone una oportunidad importante para llegar a más personas” (M6E3)

“El hecho de que personas de toda la comunidad autónoma y de fuera de esta puedan acceder a los eventos y actividades que se hacen en el museo sin las limitaciones de la distancia es un avance muy grande.” (M1E3)

Así, los museos destacan la capacidad que les ofrece la virtualidad, y en especial, las RRSS de conectar con un público mucho mayor y con una procedencia mucho más variada. Pero también es necesario destacar que esta forma de llegar al público a través de las herramientas virtuales tiene que realizarse de una forma diferente; no es lo mismo la forma en la que se comunica el patrimonio en una exposición que hacerlo a través de Facebook. Los museos han tenido que adaptar su discurso y recursos ofrecidos en función de la vía en la que se expongan y a quién fuesen dirigidos.

“Nuestra intención es mantener la actividad en las RRSS tal y como lo hemos hecho durante el confinamiento. Pero estamos dirigiendo la actividad en las RRSS al público familiar y general” (M5E2)

“Le estamos dando importancia a las RRSS porque la tienen. No hace falta más que mirarnos a nosotros mismos. Si queremos llegar a los jóvenes tenemos que usarlas. Sin convertirnos en parque de atracciones, eso está claro. Tenemos claro que tenemos que crear un mensaje claro adaptado con humor. [...] Con los docentes, aunque también están en las RRSS estamos usando el *mailing* priorizando la comunicación en un tono empático y delicado, no pretendiendo sólo informar, sino contactar con el profesorado.” (M1E3)

“Nuestra presencia en redes no está enfocada a la comunidad escolar. A veces podemos comentar alguna de nuestras acciones. [...] Cuando teníamos el blog, que ahora lo vamos a reabrir, sí había esta comunicación.” (M6E1)

La virtualidad como complemento

Por último, y aunque sea un tema que ya ha sido tratado en múltiples ocasiones, es importante destacar que la virtualidad no va a desplazar nunca a la presencialidad. Esto es algo que los museos han dejado claro y han querido destacar. Sin embargo, han experimentado cómo este elemento ha aportado en la tarea de hacer llegar las colecciones al público.

“[...] aunque la virtualidad haya llegado para quedarse, creemos en esta como un complemento. Nunca va a superar la visita presencial.” (M6E2)

“Si bien la virtualidad nunca va a competir con la experiencia presencial, conjugar ambas experiencias suman y enriquecen, posibilitan llegar a un mayor número de personas y romper barreras físicas” (M3E1)

La experiencia que supone la observación directa del patrimonio no podrá ser nunca relegada o igualada por la que pueda aportar la virtualidad, ya sea mediante visitas en realidad virtual, visualización de las obras ampliadas en alta definición, etc. En cualquier caso, como ya se ha expresado anteriormente, la experiencia va a ser diferente, y debe estar planteada como tal. Asimismo, es necesario destacar como positivo la visión del entorno digital por parte de los museos como un espacio o herramienta de trabajo. Las instituciones museísticas han incorporado la visión de las RRSS y la página web institucional como un espacio legítimo para conectar el patrimonio que albergan con la sociedad. Estas herramientas dan la oportunidad de que el patrimonio sea conocido y valorado por la sociedad, a través del uso de un lenguaje y unos recursos adaptados a cada uno de los públicos

a los que van dirigidos, por lo que las opciones de conseguir ese vínculo son mayores. De esta forma, la virtualidad supone un impulso para alcanzar la visita presencial, una llamada a la acción.

“En el momento en el que te acostumbras a funcionar con estos canales (la virtualidad), esos vienen para quedarse en tu vida, no va a desaparecer, van a ir a más. Entonces lo que tienes que hacer es adaptarte y utilizar los medios a través de los que les llegue la información.” (M5E2)

“[...] vemos el entorno digital como un impulso para la presencialidad, como una forma de llegar al público y venga al museo.” (M3E3)

Propósitos y necesidades

Queda claro que los caminos que están diseñado los museos son muy diversos, pero en todos ellos se incluye la virtualidad como una herramienta más a través de la que difundir y promover el conocimiento del patrimonio. Entre todas sus propuestas se menciona el formato mixto como ese futuro inmediato al que avanzan. De esta forma, se observa una institución museística mucho más renovada y en contacto directo con la sociedad actual.

“Nuestra intención en el futuro más inmediato es darle mucha importancia a las RRSS y a los eventos online” (M2E3)

“Hemos creado una estrategia digital. [...] queremos compartir contenido para crear comunidad, generar vídeos, actividades en *streaming* siguiendo la fórmula mixta, crear contenido específico para RRSS...” (M1E3)

Para poder seguir en esta dirección los museos reclaman personal específico con el seguir trabajando. Hasta el momento, en muchos casos, estas tareas las han venido desarrollando o las desarrollan personal del departamento educativo. Esto ha hecho que fuese imposible mantener el volumen de publicaciones en RRSS, las propuestas web y/o las online, puesto que la carga de trabajo era demasiado elevada. En el momento del inicio de la pandemia, los trabajadores de los departamentos educativos que tuvieron la suerte de poder seguir desarrollando su trabajo, tuvieron que poner todo su foco en el plano virtual; sin embargo, el reinicio de las tareas presenciales hicieron necesaria la diversificación del trabajo en los entornos virtual y presencial. Asimismo, para seguir avanzando en este campo se

requieren recursos y contenidos específicos para los que muchas de las personas que estaban desarrollando estas tareas no están formados.

“Tenemos claro qué queremos hacer, pero necesitamos personal específico para poder desarrollarlo. Hasta ahora hemos estado creando todos nosotros y las ideas son muy buenas. Eso pensamos. Pero no podemos más, estamos muy cansados y hay cosas que no podemos hacer por muchas ganas que pongamos.” (M2E3)

“Porque este museo no tenía capacidad de reacción en tres meses, de pararse y crear algo nuevo. Pues por burocracia, porque el sistema de contrataciones estaba parado, el museo no tiene un diseñador gráfico, etc. Es decir, no existía ningún medio para poder crear un recurso nuevo en tres meses.” (M6E1)

“Creemos que es fundamental la comunicación entre departamentos. En nuestro caso los departamentos de educación y comunicación estamos muy unidos para crear una estrategia de interacción. [...] Ahora se ha incorporado una nueva persona para complementar el trabajo desde el plano audiovisual. Esto nos permite hacer muchas cosas y poder seguir planteando nuevas propuestas que antes hubiese sido imposible” (M1E3)

Igualmente, otras de las necesidades que los museos destacaron como fundamentales en el desarrollo de la actividad virtual fueron una conexión WiFi estable en todos los espacios del museo y la renovación o mejora de los aparatos y medios tecnológicos de los que disponían. Muchos de los museos destacaron la imposibilidad de realizar actividades en streaming puesto que no disponían de conexión a Internet en las salas del museo o esta conexión era demasiado débil e inestable.

“Nosotros teníamos muchos problemas para desarrollar la actividad online como ya te comenté en otras reuniones, pero la dirección del museo nos los ha solucionado. Ya tenemos conexión WiFi en todo el museo a través de la conexión por cable y nos han comprado una cámara de *streaming* y contratado el programa *pro* de *zoom*.” (M1E3)

“Sabemos que podríamos hacer cosas interesantes en el museo de forma online en directo, pero es imposible. Aquí la conexión WiFi va muy mal. Es un problema de la zona, aquí la conexión a Internet es muy inestable y es algo con lo que tenemos que trabajar.” (M4E1)

Por último, es importante destacar que algunos de los museos de la muestra ya han puesto remedio a estas necesidades incorporado personal especializado que pueda desarrollar las tareas mencionadas, mejorando las conexiones WiFi y/o renovando los medios

tecnológicos necesarios. Todo esto es indicativo de la importancia de la virtualidad en el plano de las instituciones museísticas y de las perspectivas de futuro a su respecto.

Publicaciones para público en edad escolar

Las problemáticas y las diferentes estrategias tomadas por los museos que afectaron (y en algunos casos, siguen afectando) al funcionamiento general del mismo y, por consiguiente, al contenido para el público infantil. La gran demanda de contenidos virtuales puso de manifiesto la necesidad de cambio en las dinámicas generales de los museos en muy poco tiempo (Autor, 2022). Ante esto, algunos museos tuvieron que aprovechar contenidos que habían publicado en su página web institucional o ya creado con anterioridad y adaptarlos a las RRSS.

“Tuvimos que reciclar contenido que ya teníamos en la web o creados para la presencialidad y publicarlo en las RRSS porque todo fue muy inmediato”. (M1E2)

“Muchos de estos contenidos fueron a raíz de aprovechar lo que ya teníamos en la web porque en ese momento no disponíamos de un diseñador gráfico para crear nuevos contenidos.” (M7E1)

También hubo museos que crearon nuevos contenidos exclusivos para sus RRSS adaptándose a los recursos de los que disponían en cada uno de los momentos del confinamiento o generaron nuevas estrategias para seguir en contacto con todos sus públicos.

“Había mucha demanda. La gente estaba en sus casas y necesitaba contenido. En un principio fuimos grabando vídeos de actividades y propuestas con los materiales y recursos que los educadores tenían en casa. [...] Después, cuando pudimos volver a los equipamientos, pudimos incorporar los recursos.” (M6E1)

“Nosotros utilizamos muchísimo el Zoom. Hacíamos diferentes talleres, charlas, reuniones... la intención era estar conectados. También con los niños comenzamos a crear escapes y actividades online utilizando herramientas en línea gratuitas. [...] Evidentemente, si esto lo hubiese hecho un diseñador hubiera quedado mucho mejor, pero en el momento fue lo que teníamos.” (M2E1)

Las fluctuaciones en el número de publicaciones se relacionan principalmente con las demandas de los públicos. El confinamiento fomentó el consumo de contenido digital puesto que era imposible salir de casa. Ante esto, los museos trataron de dar cabida a todos los públicos en esa ventana digital que son las RRSS; sin embargo, algunos de ellos se cuestionaron la aptitud de dichas redes para el público infantil.

“Nosotros tratamos de da cabida a todas las personas y a todos los públicos, al igual que hacemos en el mismo.” (M2E2)

“Todas las personas estábamos en nuestras casas y la sociedad demandaba contenido de todo tipo, para los niños también.” (M5E1)

“Para nosotros era fundamental seguir manteniendo el contacto con todos los públicos del museo y la vía de las RRSS fue el mejor medio para seguir desarrollando todas nuestras actividades. Aunque de una forma un poco diferente.” (M2E1)

“Nosotros no generamos contenido específico en sí mismo; sí que recuperamos cosas que teníamos en la web, pero no se generó contenido con esa intencionalidad (contenidos para el público infantil) porque consideramos que no es un entorno para ello.” (M7E1)

4.7.4. Una visión general de las RRSS a partir de los resultados

Los museos encontraron en las RRSS una ventana digital a través de la cual, han podido mantener el contacto con sus públicos de una forma directa e interactiva en la que todos podrían interactuar y seguir formando comunidad. Ello explica el aumento de las publicaciones durante el período analizado entre marzo-junio (Gráfico 21). Por su parte, la pequeña disminución registrada en el tercer periodo en comparación con el anterior se puede asociar con la reapertura del museo y las tareas presenciales de sus trabajadores, dejando menos tiempo para la creación de contenido y publicación en RRSS. Sin embargo, las cifras son mucho mayores que las del trimestre comprendido entre diciembre y marzo. Esto podría indicar que los museos han percibido su potencialidad para comunicarse de forma más informal e interactiva con su público, por lo que han incorporado su uso de forma más extendida y habitual, tal y como se manifestaba en una de las entrevistas. En este sentido, a modo de prospectiva, será interesante comprobar si esto es una tendencia pasajera o estas prácticas se prolongan en el tiempo continuando el seguimiento en los próximos meses.

De igual forma, estas tendencias observadas a nivel general tienen mucha relación con las respuestas ofrecidas por los museos durante las entrevistas. Por un lado, esa tendencia ascendente observada en el volumen total de publicaciones se podría relacionar con la consideración de las RRSS como una forma de estar conectado al público, siendo una herramienta que puede complementar a la perfección –lógicamente, en condiciones de normalidad- la visita presencial al museo. Por otro lado, el pequeño descenso del total de publicaciones que se observa en el tercer período se podría vincular con la falta de personal dedicado exclusivamente a la gestión de la comunicación virtual del museo y el solapamiento de las tareas presenciales y virtuales que sufren algunos de ellos.

En el caso de Facebook, la disminución de las publicaciones destinadas a publicitar los eventos y noticias del museo durante el segundo trimestre analizado (marzo-junio) parece tener una clara relación con el cierre de los museos al público, con la consecuente cancelación de todas las actividades presenciales. Sin embargo, supuso una oportunidad para desarrollar un nuevo uso más interactivo para mantener el contacto con su público, produciéndose una traslación desde la publicidad, hacia contenidos más didácticos y/o divulgativos relacionados con el museo y orientados a familias y escolares.

En cualquier caso, durante el tercer período analizado (junio-septiembre) se produce un drástico descenso de las publicaciones enfocadas al público infantil, que se podría asociar con el progresivo regreso a la normalidad –la disminución del tiempo que se pasa en casa- y el inicio del período vacacional en los centros educativos que reduce la demanda de recursos didácticos.

En cuanto a X, se aprecia una tendencia muy similar a la observada en Facebook. Sin embargo, en este caso, las publicaciones con contenido referente a la colección tienen un descenso muy ligero en comparación con las otras categorías. Las causas que podrían explicar este hecho pueden relacionarse con el posible interés mostrado por los seguidores, siendo las interacciones en estas publicaciones un buen indicador para que los museos mantuviesen este tipo de información.

Por su parte, debe ser reseñado el aumento en Instagram de las publicaciones enfocadas a dar información sobre temas relacionados con el patrimonio o el museo pero que son externas a éste, y su posterior consolidación en el tercer periodo podría estar relacionado con la característica visual que ofrece esta red social (González Bouza, 2017; Parras Parras y Rodríguez Cela, 2017), al dar la oportunidad de acompañar el texto con imágenes atractivas que promueven, generalmente, un alto volumen de interacciones. Este hecho podría hacer que el museo vea dichas publicaciones como un atractivo para llevar sus actuaciones a más personas.

Tratando de observar globalmente los datos de las tres RRSS analizadas, se puede observar una tendencia común entre ellas, lo que podría ser el comienzo de cambios en el uso de las RRSS por parte de los museos. Por ello, sería interesante observar estas tendencias futuras continuando con la recogida de datos y comprobando esta posible realidad. En cualquier caso, no debe olvidarse que esta tendencia común también puede responder al hecho de que las instituciones museísticas comparten las mismas publicaciones en las diferentes RRSS en las que están presentes. Esta posibilidad se tuvo en cuenta desde el principio de la recogida de datos y, una vez realizado el análisis, se puede confirmar que todos ellos contaban con publicaciones repetidas entre sus RRSS. Sería necesario, pues, realizar un cambio en este sentido, enfocando las estrategias en RRSS a crear contenidos adaptados y adecuados a cada una y sus seguidores (Oliveira y Capriotti, 2013). Igualmente, continuar con estas observaciones teniendo también en cuenta las interacciones (me gusta, comentario, compartir) en las publicaciones, podría ayudar a comprender mejor el uso de las RRSS por los

museos, ya que estas podrían servir como indicadores sobre los gustos y preferencias de los usuarios, promoviendo una mayor interacción (Badell, 2007).

La planificación de la estrategia digital está igualmente relacionada con esta idea. Es fundamental que los museos puedan contar con personal específico que se encargue de la creación de contenidos y comunicación virtual (Almansa Martínez y Godoy Martín, 2012; Russo et al., 2006) con el fin de que estas tareas no se solapen con las otras muchas que deben realizar el resto de los trabajadores. En este caso, el confinamiento ha hecho patente esta situación en los museos en los que no cuentan con esta figura, ya que la cancelación de las tareas presenciales en dichas instituciones a causa de su cierre ha permitido invertir más tiempo en crear contenidos para las RRSS; mientras que la vuelta a la presencialidad ha frenado su crecimiento por falta de tiempo de las personas encargadas, al tener que compatibilizar las tareas virtuales y presenciales. Asimismo, la cancelación de los eventos y actividades presenciales y la necesidad de mantener el contacto con los usuarios, pudo ser la razón por la que los museos potenciaron la creación de contenidos más diversos, como los enfocados al público infantil, información sobre la colección u otros museos, etc. De esta forma, a pesar de la situación adversa, ha surgido la oportunidad de comprobar ciertos beneficios que derivan de crear contenidos para redes más allá de aquellas enfocadas a dar visibilidad a los eventos o actividades del museo (Forteza Oliver, 2012). Lo cual, sin duda, ofrece interesantes perspectivas para el futuro, tanto para los museos, como para la investigación de los procesos comunicativos en entornos virtuales.

En relación a las publicaciones destinadas al público en edad escolar, se puede determinar que la razón del inicial aumento de las publicaciones en los meses de confinamiento (M20-J20) se relaciona con la necesidad de mantener el contacto con todos los públicos y su interés en el museo, así como un cambio de perspectiva respecto a las RRSS. De esta forma, comenzaron a publicar recursos y actividades a través de los cuales mantener ese contacto y aumentar la motivación y el interés de los más pequeños hacia el patrimonio que albergan. Por tanto, se podría decir que la crisis sanitaria aportó a las RRSS de los museos una nueva función.

Por su parte, la llegada de la nueva normalidad entre los meses de junio y septiembre motivó una reducción de este tipo de publicaciones en beneficio de aquellas destinadas a publicitar e informar de eventos y actividades presenciales en el museo (Fernández-Fernández et al., 2021). Se entiende que los museos abogaron en ese momento por fomentar

la visita presencial en un momento en el que la sociedad en general demandaba salir de sus hogares después de ese largo periodo de confinamiento, tal y como se puede observar en algunas entrevistas.

Respecto al descenso de las publicaciones, atendiendo a los datos del periodo J20-S20 se podría concluir que las instituciones encontraron en las RRSS un medio a través del cual promover y fomentar el interés de los más pequeños por el patrimonio y las instituciones museales, puesto que el número de publicaciones desciende, pero no llegan a desaparecer. Sin embargo, los resultados del último periodo analizado (D21-M22) muestran la vuelta a la situación inicial, pudiendo relacionarse con la falta de tiempo o la necesidad de personal específico para la gestión de las RRSS tal y como señalan los responsables de los museos en las diferentes entrevistas.

La llamativa diferencia en el número de publicaciones en Instagram frente a las de Facebook o X podría relacionarse con la consideración de Instagram por parte de los museos como una red social no adecuada para este tipo de publicaciones. Este hecho podría mostrar la visión que los museos tienen sobre su uso para la comunicación e interacción con sus públicos de forma general. Sin embargo, hay que mencionar que el 1 de febrero de 2021 el Museo Casa Natal Jovellanos y el Museo Nicanor Piñole crearon una cuenta compartida en esta red.

Es también llamativa la similitud entre los resultados obtenidos en Facebook y X, pudiendo relacionarse, entre otras razones, con la publicación del mismo contenido en ambas redes de forma indistinta, sin adaptación al tipo de red o públicos. Esto podría estar motivado también por la falta de tiempo para compatibilizar tareas presenciales y virtuales.

En relación con las categorías de análisis de estas publicaciones enfocadas a niños y adolescentes, el cambio de tendencia entre las publicaciones en Facebook y X observadas en el periodo M20-J20 frente a las de J20-S20, podría relacionarse con múltiples factores. En base a las respuestas obtenidas en las entrevistas, la mayoría de los casos tienen que ver con la reapertura de los museos al final del confinamiento, necesitando más tiempo para compatibilizar las labores presenciales y virtuales. Así, las publicaciones en las que se incluye información de forma transmisiva pueden ser creados a partir de la adaptación del contenido ya existente y no requieren una inversión de tiempo en innovación o creación de propuestas diferentes, como podría ser el caso de los juegos de resolución de pistas tipo *escape room* o propuestas de interpretación del conocimiento. Este tipo de publicaciones más transmisivas

pudo ser un buen recurso que permitiese a los museos a seguir publicando contenido para el público infantil al tiempo que compatibilizaban las tareas presenciales.

El cese de las publicaciones basadas en la resolución de problemas en el tercer periodo (J20-S20), no puede ser comprendido sin poner estos datos en contexto de forma específica. Doce de estas diecinueve publicaciones fueron realizadas por un museo en concreto (Museo del Mar del Lugo), el cual inauguró, en septiembre de 2020, una plataforma educativa¹, donde se incluyen actividades de este tipo. Asimismo, entre las siete publicaciones restantes, tres de ellas fueron realizadas por el Museo Altamira que también publicó durante el curso académico 2020-2021 un juego de *escape room* dentro de su página web institucional², como material de apoyo a las visitas escolares. Teniendo presente lo anterior, se puede afirmar que este tipo de actividades centradas en la resolución de problemas, enigmas y/o pistas, fueron consideradas importantes por algunos museos de la muestra. A pesar de no seguir teniendo cabida en formato de publicación en RRSS, le dieron un papel importante dentro de la didáctica del museo a nivel general. Asimismo, el diseño de estas propuestas requiere de una gran inversión de tiempo y esfuerzo, por lo que es comprensible que sean publicadas en un lugar más estable, como es la página web institucional, evitando que se pierdan entre la inmensidad de las publicaciones en las RRSS. En este sentido, se percibe un cambio, que ya señalaban Rivero et al. (2020), hacia la publicación de contenido y material educativo de calidad por parte de los museos, pero no sólo en sus RRSS, sino también en sus páginas web institucionales.

En relación con el último periodo analizado (D21-M22), el drástico descenso de publicaciones en Facebook y X en comparación con los periodos anteriores (M20-J20 y J20-S20) podría vincularse con la falta de participación a través de comentarios e interacción por parte del público en este tipo de publicaciones (Navarro-Neri y Rivero, 2019), aunque en las entrevistas se destaca la imposibilidad para compatibilizar las tareas presenciales y virtuales una vez recuperado el ritmo habitual de visitas presenciales al museo, siendo necesario abogar por un contenido más general en detrimento de la publicación de actividades y contenido destinado a la infancia. Las publicaciones registradas en este periodo pertenecen

¹ Plataforma educativa Museo Provincial del Mar de Lugo (Red Museística Provincial de Lugo): <https://comunidadermpl.es>

² Enlace al “escape room” alojado en la página web del Museo y Centro de Investigación de Altamira: <https://www.culturaydeporte.gob.es/mnaltamira/que-hacer/para-escolares/primaria/la-cueva-de-altamira-a-salvo.html>

a dos únicos museos (MUJA y Parque de la Prehistoria de Teverga) que permanecieron cerrados al público durante todo el mes de enero de 2022. Por lo que podrían atender al deseo de los museos de permanecer en contacto con todos sus públicos, ofreciendo material y actividades para los públicos infantiles.

Los datos obtenidos del análisis de las publicaciones en Instagram pueden relacionarse con la percepción, por parte de los museos, de que esta red no es la más adecuada para la publicación de este tipo de contenidos; a pesar de que sí lo sea para otros tipos de contenidos y/o públicos. A su vez, este hecho también podría relacionarse con la condición directa de esta red social, en la que es indispensable incorporar un elemento gráfico, ya sea un vídeo o una imagen para realizar una publicación (González Bouza, 2017; Parras Parras y Rodríguez Cela, 2017), necesitando, asimismo, un mayor despliegue de recursos, a diferencia de Facebook y X donde es posible publicar únicamente textos y/o enlaces. También se ha observado que la mayor parte de las publicaciones se acompañan de un enlace externo, generalmente a la página web del museo, donde se aloja la actividad a realizar o los recursos y materiales para descargar. Así, mientras que Facebook y X permiten incluir enlaces en el cuerpo de una publicación a través de los que es posible acceder directamente al contenido en cuestión, Instagram no permite que los enlaces incluidos en el *copy* funcionen como hipervínculos. De modo que este tipo de publicaciones, que requieren acceder a enlaces externos, pueden ser tediosas para los usuarios por las dificultades que presenta el acceso a los contenidos enlazados. Por tanto, el propio funcionamiento de Instagram complica la publicación de estos contenidos.

5. CONCLUSIONES

5.1.	La perspectiva de la escuela: los docentes	468
5.2.	La perspectiva del museo: los departamentos educativos.....	471
5.3.	Las educadoras de museos	473
5.4.	La observación de las actividades para escolares	479
5.5.	El entorno digital: la web y las RRSS	495
5.6.	Epílogo	486

El análisis y discusión de todos los datos recogidos para el desarrollo de esta investigación ponen de manifiesto diferentes conclusiones que no sólo dibujan un mapa de la situación de los museos analizados, sino que también establecen un punto de partida para promover pequeños cambios que pueden generar una importante mejora en la enseñanza y aprendizaje del patrimonio. Al mismo tiempo, dejan entrever las necesidades de cambio e investigación, estableciendo una línea para futuros estudios. Igualmente, en esta tesis se recogen diferentes estrategias y herramientas de buenas prácticas respecto a la enseñanza del patrimonio. Por tanto, todas ellas pueden servir de referencia, tanto para museos como para escuelas, en la creación de los programas y proyectos educativos para la enseñanza del patrimonio.

Se pretende destacar también aquí, y sirviendo esto de síntesis fundamental de la misma, la importancia de la reciprocidad en los mecanismos de comunicación y diálogo entre ambas instituciones: museo y escuela. A pesar de que ésta es una cuestión ya tratada en diversas investigaciones (Calaf Masachs et al., 2016; Suárez Suárez et al., 2014), sigue siendo una necesidad manifiesta. Sin la existencia de esta reciprocidad y entendimiento de la misma como una responsabilidad compartida, este diálogo no se puede formar como bidireccional y colaborativo. El primer paso de este cambio tiene que ser la asunción de responsabilidades por ambas partes y el acuerdo tácito de la promoción de un trabajo conjunto en favor del aprendizaje del alumnado.

Por tanto, el desarrollo de la investigación en su totalidad ha puesto de manifiesto la necesidad de una reflexión por parte de la escuela para el acercamiento al museo atendiendo a esos atributos de trabajo conjunto y bidireccional entre los profesionales del museo y los docentes.

De igual forma, estos mecanismos de diálogo y colaboración con la escuela dependen de forma directa de las condiciones individuales de cada museo. La diversidad de la muestra presente en esta investigación en cuanto a la tipología de museo, el tamaño y la gestión, han permitido observar la influencia de estos dos últimos factores (tamaño y gestión) en el desarrollo de esta comunicación, así como en el desarrollo de sus programas educativos.

El tamaño y la gestión de los museos determinan en gran medida la forma en la que las decisiones son tomadas en el mismo, así como los recursos de los que depende el museo. Aquellos museos de mayor tamaño y con una gestión dependiente de un organismo público,

como es el caso del Museo Altamira, disponen de más recursos, pero al mismo tiempo, la toma de decisiones requiere de un mayor número de trámites y permisos para su ejecución. Por el contrario, museos de menor tamaño, como el Museo Provincial do Mar, y con una gestión privada, como el Museo do Pobo Galego, a pesar de contar con una menor financiación, la gestión puede llegar a ser más ágil, teniendo los servicios o departamentos educativos mayor influencia en la dirección.

Así, la agilidad en la toma de decisiones fue un elemento determinante durante el periodo de confinamiento y la reanudación de los programas educativos, concretamente los escolares. En este caso, destacan los museos gallegos (Museo do Pobo Galgo y Museo Provincial do Mar) por su capacidad de adaptación y cambio, generando nuevas propuestas y rediseñando las existentes. En ambos casos, a pesar de tratarse de museos muy diferentes en base a su gestión y tamaño, sus departamentos o servicios educativos son determinantes o una parte fundamental de la dirección del museo.

Con la intención de sintetizar los resultados de esta investigación, se han organizado las conclusiones siguiendo la estructura planteada a lo largo de ésta. Por tanto, se exponen los resultados más significativos de los diferentes elementos analizados: entrevistas a los docentes, entrevistas a los DEACS, entrevistas a las educadoras, la observación de las actividades en los museos y su comentario con las personas responsables, y la observación de las páginas webs y RRSS. Aunando de esta forma los datos obtenidos de la observación directa, con las perspectivas de los diferentes agentes participantes en relación con la comunicación museo-escuela.

Al mismo tiempo, es fundamental destacar nuevamente la intención principal de la investigación como la puesta en valor de las buenas prácticas observadas en los museos de la muestra, sin que el análisis de los mismos sirva como comparativa entre ellos o como una crítica a su práctica.

5.1. La perspectiva de la escuela: los docentes

A través del análisis de las respuestas de los docentes a las entrevistas semiestructuradas realizadas después de las actividades y visitas observadas en los museos se ha podido tratar el aprovechamiento didáctico que estos realizan de la salida al museo con el alumnado y el tipo de comunicación que establecieron con el museo.

Los objetivos registrados son variados, pero son aquellos relacionados con la intención de *complementar y experimentar los contenidos de aula* los más repetidos, seguidos por: *salir del aula; relación con el entorno cercano; y acercamiento al patrimonio/arte*. Como una de las potencialidades de la enseñanza del patrimonio destacadas en el marco teórico de esta investigación, es muy interesante que los docentes señalen la potencialidad de la visita al museo y el contacto con los elementos patrimoniales para complementar y experimentar los contenidos del aula y promover una mayor relación y vínculo con el entorno cercano. Igualmente, las respuestas que incluyen como objetivo acercar al alumnado al arte o el patrimonio ponen de manifiesto la preocupación del profesorado por promover esto, siendo interesante para ellos dichas potencialidades.

Por otro lado, el objetivo *salir del aula* se relaciona de forma casi directa con la situación de pandemia y las restricciones impuestas por el COVID-19, siendo importante para el profesorado no sólo el aprendizaje sobre el patrimonio, sino también todos aquellos aprendizajes que se desprenden de la experiencia de la salida escolar en sí misma.

En lo referente al vínculo de la visita a la institución museística con los contenidos o programación de aula, aunque la mayor parte de los docentes indicaron que la visita se enmarcaba en una propuesta didáctica, un número elevado indicó que la visita se realizaba de forma independiente a las propuestas didácticas llevadas en la escuela. Esta situación, sumada a la falta de un objetivo didáctico para la visita que señaló un número bajo de docentes, debería ser trabajada de cara a la formación de futuros docentes. Sería preciso, pues, promover un aprovechamiento de la salida al museo desde la planificación de la misma en torno a unos objetivos didácticos y un trabajo previo y/o posterior en el aula por medio de una propuesta educativa.

Sin embargo, a pesar de que un grupo de docentes informó de que la visita no se enmarcaba en ninguna propuesta de aula, sí indicaron que habían realizado alguna actividad

introdutoria y/o conclusiva. La realización de actividades introductorias en las que se presentan los temas o contenidos a tratar durante la visita, y actividades de cierre, que promuevan el repaso y la reflexión en torno a lo observado y aprendido, supone una secuenciación didáctica que favorece la comprensión y adquisición de los conocimientos.

Por otro lado, entre las actividades previas y posteriores mencionadas por aquellos docentes que indicaron estar realizando una propuesta didáctica o proyecto en la que se enmarcaba la visita, destacaron positivamente aquellas relacionadas con la investigación y experimentación de los contenidos, favoreciendo así un aprendizaje autónomo y significativo.

En relación con el aprovechamiento didáctico de la página web institucional o las RRSS de los museos la mayor parte de los docentes indicaron que no habían hecho uso de las mismas, destacando que en muchos casos no eran conocedores de la existencia de herramientas como los juegos *online* o las visitas virtuales. Esta situación podría relacionarse con el desinterés por parte del profesorado hacia este tipo de recursos o la percepción de estos como poco adecuados para sus objetivos didácticos. Al mismo tiempo, la pandemia y la virtualidad que ésta impuso también podrían relacionarse con la baja tasa de respuestas afirmativas a este respecto. Los recursos digitales y *online* fueron fundamentales durante la llamada *nueva normalidad*, pero tras la reapertura de los espacios culturales para los grupos escolares, los docentes antepusieron la presencialidad a la virtualidad, vinculándose esta afirmación con uno de los objetivos mencionados por un gran número de docentes: *salir del aula*.

Una última razón que explique la falta de aprovechamiento de los recursos digitales y el desconocimiento por parte de los docentes se puede relacionar con la forma en la que estos acceden a la información referente al museo y su oferta educativa. Para la mayoría de los docentes, tal y como exponen en otras cuestiones de la entrevista, esta información es facilitada por el museo a los centros a través del correo electrónico o los propios docentes son conocedores de dicha oferta. Por tanto, el profesorado no tiene que hacer uso de las webs institucionales o, en su defecto, las RRSS para acceder a dicha información.

Con relación al diálogo museo-escuela, las respuestas por parte del profesorado revelan que la comunicación entre ambas instituciones se centra en la casi totalidad de los casos en la realización de la reserva de la actividad. Llama la atención el bajo número de respuestas que hacen referencia a la comunicación con intenciones de construir propuestas

adaptadas a las necesidades del grupo o la relación con los contenidos del aula. En este sentido, también es destacable que muchos de estos docentes -aunque no la mayoría- no sabían quién había realizado esa comunicación ni cómo se había desarrollado.

La promoción de la comunicación bidireccional y colaborativa es una cuestión que potenciar y continuar desarrollando. Se considera qué elementos o situaciones pueden afectar en el establecimiento de esta relación con una finalidad más allá de la reserva de las actividades y, en cualquier caso, esta cuestión debe verse como una responsabilidad compartida en la que escuela y museo. La importante carga de trabajo a la que se enfrentan los docentes supone una barrera en el desarrollo de dicha comunicación. Sin embargo, los museos, conscientes de la misma, tratan de facilitar las gestiones y los trámites relacionados con la visita.

5.2. La perspectiva del museo: los departamentos educativos

En las entrevistas con las responsables de los departamentos educativos de los museos de la muestra se ponen de manifiesto una serie de cuestiones en relación con el proceso de creación y diseño de los programas y la relación entre el museo y la escuela.

Dentro del desarrollo de los programas educativos, destaca la importancia de los procesos de observación y ensayo-error en el diseño y creación de los programas y actividades educativas. En este sentido, se percibe como fundamental la necesidad de equilibrio entre la innovación y la experiencia. Los museos cuentan con actividades con un largo recorrido que tienen éxito dentro de la programación educativa. Este equilibrio supone continuar desarrollando la actividad, pero realizando las adaptaciones y modificaciones pertinentes para ajustarse a los cambios sociales.

Las educadoras de los museos analizados son percibidas por las personas encargadas de los departamentos educativos como fundamentales en el desarrollo de las actividades educativas. Sin embargo, en muchos de éstos no existe esta figura dentro de la plantilla fija del museo. Al mismo tiempo, se pone de manifiesto la necesidad de hacer partícipes a las educadoras tanto en la génesis de las propuestas, como en las modificaciones y adaptaciones posteriores, puesto que son éstas quienes van a tener que llevar a cabo dichas actividades. Para esto, y tal y como se ha venido concluyendo a lo largo de toda esta investigación, es fundamental la contratación de las educadoras como personal fijo del museo, lo que también se manifiesta en otros trabajos (González y Feliu, 2023; Suárez et al., 2021).

En relación con la comunicación y diálogo con la escuela, se destaca la importancia para el museo de conocer las necesidades y expectativas de los docentes para con la visita y todo el proceso entorno a la misma. Esto supone el punto de partida para una línea de investigación en esta dirección, poniendo de relieve la necesidad de profundizar en dicho tema, así como establecer posibles herramientas o mecanismos que faciliten este proceso.

A su vez, los museos asumen esta relación como una responsabilidad compartida, reclamándola por tanto como tal. Todo ello pone en relieve la existencia de cuestiones limitantes en esta relación por parte del museo, que en muchos casos hace referencia a la

falta de recursos, como el tiempo o el personal, para ofrecer una atención personalizada; pero también por parte de la escuela, siendo conscientes de las mismas. Así, teniendo presentes estas cuestiones que merman la existencia de una relación más directa y personal, algunos museos hacen propuestas de futuro muy interesantes para dar cabida a las diferentes opciones y necesidades que puedan plantear las escuelas, como son los programas anuales destinados a un número reducido de escuelas y en el que los contactos entre ambas instituciones se alarguen a lo largo del curso escolar, con la intención de desarrollar un proyecto didáctico de forma conjunta.

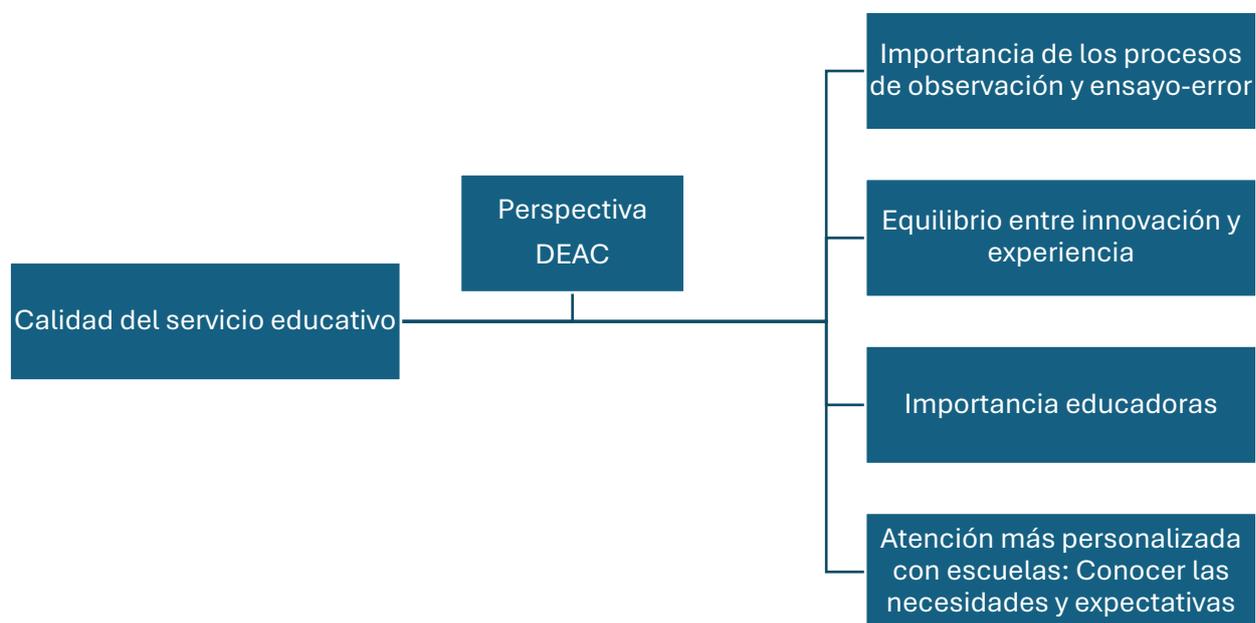


Figura 58. Calidad del servicio educativo: la perspectiva del DEAC. (Elaboración propia)

5.3. Las educadoras de museos

Los resultados obtenidos en relación con las educadoras se han tratado con la intención, no sólo de mostrar la realidad de las entrevistadas, sino de destacar todas aquellas prácticas y actuaciones que promueven una mejora en la calidad de los servicios a las escuelas.

La organización y gestión de cada museo de la muestra es diferente, lo que genera a su vez diferencias, como se ha visto reflejado en las entrevistas, en la situación laboral de las educadoras, la forma de relacionarse con las escuelas e, incluso, la formación de éstas. Pero estas diferencias organizativas también influyen en las tareas que estas realizan: desde únicamente el desarrollo de la visita, hasta la atención de los públicos y reservas, o el diseño y creación de los programas y actividades educativas. Sin embargo, en cualquiera de los casos, la tarea desarrollada por ellas es fundamental para dar acceso a la sociedad, y en este caso a las escuelas, al patrimonio que el museo custodia.

Aunque estas cuatro cuestiones que se han determinado relacionadas con la calidad educativa -formación, experiencia, situación laboral y relación con las escuelas- afectan a las educadoras, no todas ellas dependen de éstas. La formación, esencialmente aquella que se ha denominado principal, depende de las educadoras. A su vez, la experiencia, aunque no es algo que pueda ser controlado por el trabajador, sí que es un elemento del currículum personal, donde intervienen muchos factores como edad, formación, situación familiar personal, etc. Sin embargo, estas dos cuestiones, formación y experiencia, podrían ser controladas o estar más relacionadas con la situación personal de cada una de ellas.

Las educadoras entrevistadas cuentan con una formación y experiencia extensa por norma general. Todas ellas están en posesión de una formación principal que se corresponde a una titulación universitaria que, en la mayor parte de los casos, es complementada de manera más o menos extensa con una formación específica relacionada con la comunicación y didáctica del patrimonio. A su vez, la experiencia, a pesar de que algunas de las entrevistadas no tuvieran experiencia o ésta fuese limitada, la mayor parte de ellas contaban con una amplia carrera en este ámbito, obteniendo una media de 9,01 años de experiencia.

Por tanto, la formación y la experiencia de las educadoras afecta a su práctica educativa aportando, no sólo los conocimientos necesarios sobre el patrimonio, sino también

la forma de transmitirlos y el bagaje necesario para adaptar su discurso a los diferentes públicos y situaciones. Esto puede ser también potenciado por el museo facilitando cursos de formación, seminarios o talleres que refuercen contenidos más específicos de la visita o cuestiones relacionadas con la didáctica del patrimonio (Martín y Cuenca, 2011).

La situación laboral, al contrario que la formación y experiencia, no depende de las educadoras. La situación laboral de las entrevistadas revela dos realidades diferentes marcadas por la presencia o no de un contrato fijo, generando sensaciones de libertad y seguridad en aquellas que cuentan con esta relación contractual estable; frente a la inestabilidad, precarización, falta de valoración y necesidad de compatibilizar con otros empleos por el otro lado.

Las soluciones que plantean éstas son el aumento de recursos, concentrando la mayor parte de las respuestas en el aumento de los recursos en personal. La contratación de personal fijo no fue sólo mencionada por aquellas educadoras que no cuentan con él, sino que aquellas cuyo puesto de trabajo es estable destacaron esta necesidad como una forma de atender toda la demanda que tienen los servicios educativos del museo y poder profundizar y desarrollar proyectos a largo plazo.

En cualquier caso, la mejora de las condiciones laborales de estas trabajadoras comienza en la comprensión de lo que supone su tarea como educadora, desde la preparación del discurso educativo y la adaptación a cada uno de los públicos, hasta la relación con las escuelas. Así, poner en valor el trabajo de las educadoras de museo es un elemento clave para la mejora de los servicios de divulgación y educación. Esto se debe a que dicho reconocimiento implica una mejora en las condiciones laborales, comenzando por el establecimiento de un contrato estable en el que se tenga presente que su labor no se reduce al desarrollo de la visita, sino que hay mucho trabajo en torno a la misma.

La relación con las escuelas es también un elemento que determina la calidad del servicio a las mismas e influye en la práctica educativa de las educadoras, pero no depende únicamente de éstas. En esta relación interviene la educadora, el alumnado y el profesorado durante la visita, pero también el trabajo previo y posterior que tenga relación con la visita, y la comunicación con el museo. Las educadoras señalaron estas dos cuestiones como importantes para optimizar los resultados de la actividad. Ellas perciben diferencias importantes en la implicación, participación y aprovechamiento, entre aquellos alumnos que

cuentan con una preparación de la visita previa y aquellos que no. De igual forma, destacan la comunicación previa y posterior entre el museo y la escuela como un elemento fundamental para adaptar la visita a las necesidades del grupo, así como elemento de mejora personal a través del *feedback* posterior.

De este modo, aunque durante la visita se genere una comunicación, principalmente, entre la educadora y el alumnado en torno al patrimonio, en esta relación tiene un papel fundamental el profesorado y el museo. El profesorado porque establece una serie de objetivos para dicha salida educativa y la enmarca dentro de una serie de contenidos de aula; y el museo porque establece los canales de comunicación a través de los cuales se puede fomentar una comunicación bidireccional y consistente.

Por tanto, la puesta en valor del trabajo de las educadoras supone la mejora de la calidad de los servicios educativos del museo y de la enseñanza del patrimonio. Por un lado, esta puesta en valor supondría el reconocimiento de todas sus tareas para el museo como fundamentales y por tanto, remuneradas. Así, la contratación de las educadoras como personal fijo de los museos es una cuestión muy urgente para seguir avanzando y valiéndose de su potencial. Del mismo modo, el contrato fijo y la estabilidad que éste supone podría ser aprovechado por la institución museística para invertir en la formación especializada de las mismas. Promoviendo un perfil mucho más específico y adaptado a las necesidades y demandas del museo, además de la promoción de la experiencia en el sector. Al mismo tiempo, la inversión en personal supone una mejor atención al público, tanto cualitativamente, promoviendo la posibilidad de desarrollar proyectos innovadores en el medio y largo plazo; como cuantitativamente, atendiendo una demanda que cada vez es mayor.

Ante esta última cuestión, vinculada a la relación museo-escuela, como ya se comentaba anteriormente, los docentes son sujetos fundamentales en la misma, puesto que son quienes establecen los objetivos de la visita en relación con su programación educativa. De este modo, es también primordial que este colectivo reconozca el valor del trabajo de las educadoras, pero también de la importancia de esta relación museo-escuela en la enseñanza del y con el patrimonio (Suárez, 2014a). En este sentido, al igual que la relación tiene que ser bidireccional, el reconocimiento del valor e importancia de este proceso y la implicación de ambas partes también tiene que serlo.

Ante esta reflexión, cabe valorar los motivos que pueden estar llevando a que esta relación no sea tan consistente y bidireccional como debería. El análisis de las entrevistas a los docentes refleja que la mayor parte de estos utilizaron los canales de comunicación establecidos por los museos para realizar la reserva de la actividad. Además, las cuestiones en referencia a los objetivos y la relación de la visita con las actividades, contenidos o proyectos del aula mostraban, en bastantes casos, la necesidad de incluir la visita al patrimonio como una propuesta de la que se pueden desprender gran cantidad de aprendizajes sobre el patrimonio y a partir del mismo.

Por tanto, es fundamental un cambio en los canales de comunicación que faciliten este trabajo colaborativo museo-escuela, pero al mismo tiempo, hacer conocedor a los docentes de esta opción. En conclusión, el total aprovechamiento del trabajo de las educadoras y el potencial educativo de las actividades para el público escolar parte de su puesta en valor y reconocimiento del por parte del museo y los docentes.

Por último, y tratando de responder a una de las cuestiones que se planteaba al comienzo de la investigación, cabe plantearse cómo afecta la formación, experiencia, situación laboral y relación con las escuelas a la calidad educativa de las actividades que los museos ofertan a las escuelas. Estos cuatro elementos tienen un papel fundamental. Sin embargo, a través del análisis de estas entrevistas se puede afirmar que la vocación y profesionalidad de estas educadoras tiene también un papel fundamental en la calidad educativa de sus acciones en el museo.

Al tiempo, esta investigación revela la situación laboral precaria de algunas de las entrevistadas, pero supone también un recordatorio de las posibilidades y potencialidades que comentan aquellas que cuentan con una situación marcada por la estabilidad del contrato fijo en el museo, a pesar de que algunas cuestiones pueden ser mejorables. En cualquier caso, se destacan los beneficios que supondría la contratación fija de educadoras en los museos para las mismas, de manera personal y laboral; pero al mismo tiempo para el museo como institución y, concretamente, para la función educativa y divulgativa del mismo.

La situación laboral de las educadoras también afecta a la relación con la escuela y los escolares. Éstas reconocen la importancia de este vínculo bidireccional pero destacan problemas como el volumen de trabajo o la intermitencia de los contratos con la dificultad para llevar a cabo esta relación. Así, la inversión de los museos en personal fijo dependiente

de los departamentos encargados de las funciones educativas supondría un paso adelante en el intento por estrechar vínculos con la escuela.

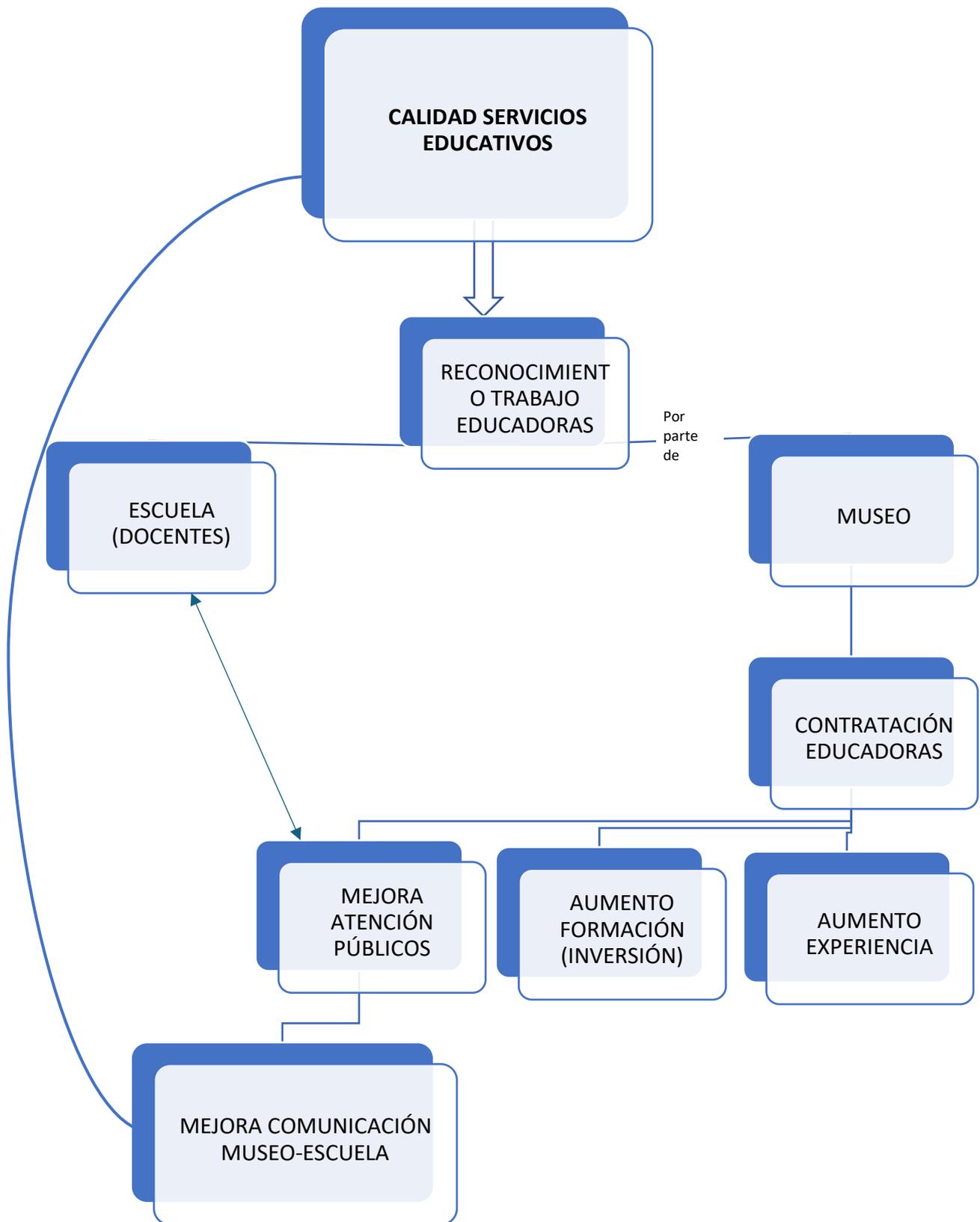


Figura 59. Reconocimiento del trabajo de las educadoras: influencia en la calidad de los servicios educativos. (Elaboración propia)

5.4. La observación de las actividades para escolares

El análisis de las observaciones de las actividades y visitas, junto con el comentario de los resultados con las personas encargadas de los servicios educativos de los museos pone en relieve una serie de aspectos positivos y cuestiones a mejorar que llevan a las siguientes conclusiones.

En primer lugar, a través de las observaciones se ha puesto en valor el trabajo realizado en estos museos por las oportunidades que brinda el desarrollo de una observación externa a la hora de profundizar en las potencialidades y limitaciones, promoviendo un importante aprendizaje en el desarrollo de la práctica educativa de los museos. Se destaca la importancia de las evaluaciones internas y externas de los programas educativos para poner en relieve aquellas cuestiones que pueden pasar desapercibidas en el desarrollo de la práctica diaria (Calaf et al., 2017). Así, las reflexiones en torno al trabajo realizado suponen un elemento fundamental para la evaluación formativa, marcando y asegurando el cumplimiento y desarrollo de los objetivos y líneas de trabajo estimulados.

Resulta esencial que los museos sean conscientes de sus limitaciones y sus potencialidades, pero este conocimiento tiene que ser seguido por una reflexión en torno a ellas para ponerlos de relieve y crear líneas de acción concretas que sigan los objetivos establecidos con anterioridad. Una de las cuestiones que pusieron de manifiesto las reuniones con las responsables de los servicios educativos fue la falta de tiempo para el desarrollo de dicha reflexión. El tiempo con el que cuentan muchos de estos departamentos es muy limitado, lo que hace que en muchos casos esta reflexión quede postergada en el tiempo.

La observación de las visitas y actividades en los museos con los escolares confirma algo que es ya bien sabido (Blanco Jiménez y de los Reyes Leoz, 2009; Calaf Masachs et al., 2016; Suárez Suárez et al., 2014b): las visitas y actividades en los museos cuentan con un importante potencial educativo para la enseñanza del patrimonio. Las observaciones realizadas confirman la importancia de la metodología o el aprovechamiento de los recursos del museo y/o su museografía; destacando como fundamental el papel de las educadoras en el desarrollo de las propuestas. El trabajo de las educadoras de museos ha supuesto una pieza clave en el acercamiento a patrimonio y transmisión de los contenidos relacionados con éste, a pesar de que no en todos los casos sea reconocido a través de unas condiciones laborales

adecuadas. De igual forma, las sesiones realizadas para el comentario de estos resultados confirman esta reflexión, puesto que las entrevistadas también perciben como fundamental el papel de las educadoras en el desarrollo de la actividad educativa del museo, tratándose en todos los casos como una potencialidad de este. Al mismo tiempo, la situación precaria de las trabajadoras de algunos de estos museos fue destacada durante las entrevistas, coincidiendo con las mencionadas por las propias educadoras.

Al igual que el papel de las educadoras, una relación museo-escuela centrada en el diálogo bidireccional y el trabajo colaborativo supone un elemento clave en el aprovechamiento de dicho potencial. Así como el trabajo de aula previo y/o posterior a la visita es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el patrimonio, la colaboración entre ambas instituciones permite la adaptación de la propuesta en el museo y el conocimiento por parte de los docentes acerca de los contenidos, actividades y metodologías a desarrollar durante la visita. Este tipo de relación fue observada en un número muy limitado de ocasiones, señalándose por tanto como una limitación dentro del desarrollo de las propuestas. La comunicación existente entre las instituciones museísticas y escolares no promueve una relación bidireccional y colaborativa. A pesar de los esfuerzos de las diferentes investigaciones para promover este tipo de vínculo, destacando los beneficios de ésta en el proceso enseñanza y aprendizaje del patrimonio, la relación actual entre las escuelas y los museos de la muestra se reduce, en casi la totalidad de los casos, a la reserva de la actividad. Así, las conversaciones con las responsables de los servicios educativos supusieron un punto fundamental en el aprendizaje de los museos para el fomento de la calidad educativa de sus programas, trazando estrategias para la promoción de este vínculo.

Sin embargo, no se puede olvidar que esta relación y colaboración tiene que ser entendida como una responsabilidad compartida entre ambas instituciones (Suárez Suárez, 2017). Por tanto, es importante que los museos generen y propongan mecanismos y vías que faciliten dicha relación, pero en última instancia esta relación tiene que basarse en la reciprocidad, donde la escuela haga uso de esos mecanismos y herramientas.

5.5. El entorno digital: la web y las RRSS

La virtualidad, desde las RRSS hasta la página web institucional de los museos, ha supuesto un cambio en estas instituciones de una forma fugaz y sin precedente alguno a raíz de la crisis sanitaria que hemos vivido. Este cambio ha hecho que se encontrasen con una situación no del todo favorable para el desarrollo de esta virtualidad. Sin embargo, el paso del tiempo y la puesta en marcha de los diferentes programas diseñados han hecho visibles las potencialidades de este entorno digital (Navarro, *et. al.*, 2022).

La pandemia del COVID-19 supuso un importante giro en el desarrollo de esta investigación, pero al mismo tiempo, fue un cambio fundamental en la concepción del entorno virtual por parte de los museos y su comunicación con el público. El confinamiento y las posteriores restricciones pusieron de manifiesto la capacidad de los museos para adaptarse a las casuísticas sociales y ofrecer a sus públicos lo que requieren en cada momento determinado. Acercándose, por tanto, a modelos de museo abierto y participativo (Booth *et al.*, 2020; Correa Gorospe y Jiménez de Aberasturi Apraiz, 2011; Ibáñez Etxebarria, 2011), donde no sólo se tiene en cuenta a los visitantes, sino también a los seguidores. Las demandas y necesidades de los públicos, presenciales y virtuales, determinan sus acciones.

Es importante tener presente que algunos de los problemas que los museos fueron encontrando a la hora de desarrollar su trabajo en torno a la virtualidad fueron resueltos. Es el caso de las conexiones WiFi o la incorporación o actualización de los medios tecnológicos. Asimismo, se pretende destacar la necesidad de incorporar personal especializado en la creación de contenido y uso de las RRSS y páginas web. Todas las necesidades que han sido cubiertas son esenciales y dejan ver la solidez que está tomando el entorno digital en el plano museístico. Pero las reticencias de los museos a la contratación hacen también que personal de otros departamentos (principalmente de los departamentos educativos) tengan que llevar a cabo estas tareas para las que no tienen suficiente tiempo ni formación. Todo esto puede influir de forma negativa en el desarrollo de las funciones del museo, por lo que desde aquí se pretende poner voz a esta demanda y promover un cambio de calidad hacia los modelos mixtos.

Del mismo modo, la virtualidad ha traído a los museos diversos aspectos positivos, como conectar con un público mucho más amplio y diverso. En cualquier caso, siempre

conviene recordar que la virtualidad no va a superar nunca la experiencia del contacto directo con el patrimonio, pero sí puede ser un buen recurso para llegar a diferentes públicos y promover en ellos la visita presencial. Al mismo tiempo, supone una oportunidad para todas aquellas personas que, por muy diversas razones, no pueden acceder de forma vivenciada al mismo. En definitiva, el museo y las colecciones que éste alberga son de la sociedad, por lo que es necesario que éstos como instituciones pongan su patrimonio a disposición de la población a través del lenguaje, los medios y las herramientas propias de esa sociedad.

En relación con las páginas webs institucionales, una de las cuestiones fundamentales que es necesario destacar es que, a pesar de que en muchos casos estos espacios o herramientas son comprendidos desde su función informativa, ésta va mucho más allá de informar al usuario y posible visitante sobre datos relacionados con el museo. Así, la información que proporcionan puede facilitar el acercamiento a la labor del mismo, haciendo al usuario no sólo conocedor, sino también partícipe del proceso y, por tanto, creando lazos entre el patrimonio y la sociedad. Este mismo proceso ocurre con docentes y escuelas, siendo las páginas web, por tanto, una herramienta importante en la promoción del vínculo y comunicación entre el museo y la escuela.

Aunque la información incluida en la web de los museos pueda tener una función tendente a la divulgación, tanto ésta, como la forma en la que se aporta puede determinar en gran medida que dicha información contribuya a otras funciones (Navarro-Neri et al., 2021). La información sobre la colección, la historia del museo y/o el edificio, los objetivos y misión de éste, al igual que la aportación de información sobre otros elementos o espacios patrimoniales relacionados, suponen una forma de poner en valor la tarea del museo y la importancia de éste y/o el patrimonio que alberga dentro de la historia de la comunidad local, nacional o -como el caso del Museo Altamira- mundial y, por tanto, continuar generando dichos vínculos. Así, las webs pueden transmitir el valor del museo, no sólo como espacio para la protección, conservación y disfrute del patrimonio que alberga, sino como enclave de la historia de la sociedad en la que se ubica y su relación directa con la misma.

Por último, hay que destacar que la interactividad implementada en las páginas webs con intención divulgativa, como las visitas virtuales, o didáctica, como los juegos y actividades en línea, suponen una inversión en innovación y desarrollo web que en muchos casos es costosa y puede que éstos perciban éstos como innecesarios. Sin embargo, es fundamental

incorporarlos ya que, además de hacer la web más atractiva a la navegación, pueden ser aprovechados como recursos para la enseñanza y aprendizaje del patrimonio. Igualmente, muchos de los elementos presentes en las webs analizadas pueden ser aprovechados como fuentes de información para profundizar en datos de forma más concreta -como ocurre con los catálogos en línea o visita virtual-, o más general -como los apartados comentados sobre la relación con otros patrimonios-. De esta forma, todos estos elementos pueden ser utilizados no sólo para promover el acercamiento a dicho patrimonio, sino para su didáctica, siendo seleccionados y adaptados previamente por el profesorado.

A pesar de esto, las respuestas obtenidas por parte de los docentes sobre el uso y aplicación de los recursos e información presente en las páginas webs ponen de manifiesto la necesidad de promocionar y notificar por parte del museo de las herramientas y utilidades alojadas en la misma. De manera que los docentes y escuelas sean conocedores de las mismas y puedan aprovecharlas.



Figura 60. El acercamiento al usuario desde la página web. (Elaboración propia)

Por su parte, el impulso aportado por la pandemia anteriormente comentado fue mucho más pronunciado en el caso de las RRSS. Los museos de la muestra -aunque no todos ellos- hicieron uso de las herramientas facilitadas por estas plataformas para mantener el

contacto con los usuarios y visitantes durante el momento de cierre, así como los meses posteriores. El análisis de los datos recogidos muestra que, a pesar del importante uso que se hizo de los perfiles en RRSS por parte de estos museos, la reapertura de los museos con la nueva normalidad redujo de forma importante sus niveles de publicación, y por tanto, la presencia en redes. Sin embargo, se observó cierto interés por parte de los museos analizados por mantener ciertas estrategias digitales en dichas plataformas.

En el caso concreto de las publicaciones destinadas al público en edad escolar, se puede afirmar que este tipo de publicaciones nacen a raíz de la situación de pandemia; un momento en el que el museo requería del contacto con todos sus públicos y necesitaban contenido que los mantuviese conectados a las instituciones museísticas. De esta forma, la pandemia y el confinamiento dieron lugar a que se generase en RRSS un contenido adaptado a las características, gustos y necesidades de las niñas y niños, permitiendo al museo mostrarles el patrimonio que alberga y fomentando su interés por el mismo. Así, el uso de las RRSS ha supuesto una herramienta de comunicación, divulgación y didáctica (Arnaboldi y Diaz Lema, 2021; Navarro-Neri et al., 2021; Potts, 2020), cuya implementación no supone la desaparición de la presencialidad, sino que se trata de una adaptación hacia medios digitales complementando de esta forma la presencialidad.

Cabe mencionar también las limitaciones respecto a la muestra, que impiden generalizar los resultados. Por todo ello, sería muy conveniente para futuros trabajos ampliar la muestra a otros museos, así como observar otros indicadores de interacción, como los comentarios o número de “me gusta”, y su relación con los cambios en este tipo de publicaciones.

Por último, se puede afirmar que los museos caminan hacia modelos mixtos en los que la virtualidad supone un complemento fundamental a la presencialidad. La pandemia y todas las experiencias vividas en torno a ella han servido como trampolín hacia ese futuro que es la virtualidad y la respuesta de la sociedad ha sido muy positiva. La buena acogida que han tenido los programas virtuales y en *streaming* han permitido ver que la virtualidad no sólo es un recurso válido cuando no es posible la presencialidad; también puede ser una herramienta muy enriquecedora que la población valora y de la que hace uso, haciendo del museo un espacio más accesible. En definitiva, el futuro próximo de los museos se encuentra en los formatos mixtos, ya que estos muestran predisposición hacia ello, pero no puede olvidarse

que ellos mismos han manifestado problemas que derivan de la escasez de personal y la multiplicidad de tareas que deben desarrollar, lo que limita las potencialidades de este formato.

5.6. Epílogo

La realización de esta tesis doctoral y el desarrollo de los objetivos planteados para la misma ha dado lugar a diferentes logros.

El primero de ellos, relacionado directamente con el objetivo principal de la investigación: *conocer la realidad del diálogo museo-escuela en los museos de la muestra desde una perspectiva cualitativa*. Así, la observación y análisis de los diferentes elementos ha dado lugar a la comprensión de la situación de la relación museo-escuela en dichos museos, no únicamente a través de la visión de estas instituciones, sino también a partir de la observación de las visitas y actividades en los mismos como punto de encuentro de dicha relación. Esta visión pone de manifiesto la necesidad de continuar trabajando y potenciando dicha relación entre ambas instituciones. Ya que el diálogo observado sigue sin aprovechar las posibilidades que la colaboración y la comunicación bidireccional, tal y como se ha presentado en esta investigación, ofrece.

Al mismo tiempo, la consecución de los objetivos en torno a la observación de las actividades desarrolladas en los museos ha supuesto la oportunidad de conocer cómo se desarrollan éstas para el público escolar de las etapas educativas concretas de Educación Infantil y primeros ciclos de Educación Primaria, respondiendo así a una de las necesidades observadas en las investigaciones previas existentes, enfocadas en su mayoría en etapas educativas superiores. Al mismo tiempo, todo ello ha posibilitado destacar la capacidad de las educadoras para lograr la interacción con el alumnado, así como de éste con el patrimonio a través de su discurso y la adaptación del mismo las necesidades e intereses del público, como elementos fundamentales que promueven una enseñanza del patrimonio de calidad.

Las entrevistas realizadas con los docentes han permitido conocer su visión acerca de la relación y la comunicación con el museo, posibilitando la reflexión en torno a los objetivos y proyectos o propuestas didácticas planteados desde la escuela en torno a la visita al museo y concluyendo en la necesidad de una mayor implicación del profesorado en las actividades escolares en el museo y en torno al mismo.

También se plantearon distintos objetivos para lograr un acercamiento y comprensión de los agentes (responsables de los servicios educativos y educadoras) y herramientas (páginas web institucionales y RRSS) del museo que promueven o intervienen en la relación y

comunicación con la escuela. El logro de todos ellos ha puesto de manifiesto la importancia de las educadoras en los procesos de enseñanza del patrimonio en dichas instituciones. Sin embargo, la situación laboral de algunas de ellas hace necesario un cambio que ponga en valor su desempeño, reconociendo su función dentro del museo y estableciendo las bases para la descripción del perfil laboral de educador o educadora de museo no existente hasta la fecha.

Igualmente, éste ha posibilitado conocer la función y desarrollo de las páginas web institucionales para el acercamiento del patrimonio a los usuarios y sus aplicaciones en el plano de la enseñanza del patrimonio, así como herramienta para la relación museo-escuela. Igualmente, la investigación en torno a las RRSS de los museos de la muestra ha facilitado el conocimiento de los cambios generados por la pandemia del COVID-19 y sus tendencias de futuro, estableciendo las bases para investigaciones próximas.

Por último, el análisis y comentario de todos estos datos junto con las personas responsables de los programas educativos de los museos de la muestra, ha permitido, a modo de metaevaluación (San Fabián, 2015), establecer cuatro puntos fuertes y elementos a mejorar, a fin de elaborar una serie de orientaciones para la mejora de las instituciones museísticas y de futuras investigaciones en esta línea: la importancia de la prueba y el error en la construcción y desarrollo de los programas educativos; la apuesta por la innovación sin perder de vista la experiencia; la importancia de la labor de las educadoras; y la necesidad de lograr un mayor vínculo y colaboración con las escuelas.

A pesar de todo lo que se consideran logros por el cumplimiento de los objetivos planteados para la misma, también hay que poner en relieve las dificultades y problemas encontrados durante el proceso. La pandemia del COVID-19 y todos los cambios generados a su alrededor suponen la principal limitación en todo este proceso. El confinamiento y los cierres de museos y escuelas, así como las medidas establecidas tras la reapertura y reinicio de la actividad de ambas instituciones impulsó la necesidad de plantear algunos cambios en el desarrollo inicial planteado para esta tesis. El inicio de la pandemia y el confinamiento coincidió con un momento fundamental en el proceso: el trabajo de campo. Éste tuvo que ser suspendido, y ante la incertidumbre generada por la situación y el desarrollo de los perfiles en redes sociales de los museos de la muestra, se comenzó a plantear la posibilidad de registrar y analizar dichos cambios.

Por tanto, a pesar de que la percepción inicial de esta situación fuese de dificultad o limitación frente al desarrollo inicial de la investigación, ésta se convirtió en una posibilidad presente y en una oportunidad para el futuro.

Finalmente, la consecución de todos estos logros ha puesto de manifiesto un conocimiento con el que se pretende concluir esta investigación, por el que se destacan tres elementos claves o buenas prácticas en el desarrollo de la enseñanza aprendizaje del patrimonio.

- Las educadoras de los museos como eje fundamental de su actividad. La interacción éstas con el público, en este caso el alumnado, y su capacidad de adaptación, determina en gran medida el desarrollo de la misma. Estas cuestiones son fundamentales para hacer llegar y acercar el patrimonio a los niños y niñas, haciéndolos partícipes del mismo y pudiendo comprender el significado de dicho patrimonio en su propio desarrollo.
- La trayectoria del museo en cuanto a prácticas educativas se refiere. Fueron varias las responsables de los servicios educativos que comentaron la importancia o la determinación de los procesos de ensayo y error en el desarrollo de los programas educativos, realizando cambios desde una propuesta inicial hasta el producto final observado.
- La colaboración de la escuela en todo el proceso. El análisis de varios de estos elementos ha puesto de manifiesto la necesidad de promover un cambio en la participación del profesorado. Siendo necesaria la asunción de responsabilidades no únicamente durante el desarrollo de la visita, sino en la comunicación y colaboración con el museo antes y después de la misma, haciendo uso de las diferentes herramientas y vías que el museo facilita.

Al mismo tiempo, estas afirmaciones suponen líneas de investigación futuras a partir de las cuales seguir desarrollando buenas prácticas que fomenten una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje del patrimonio.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Agostino, D., Arnaboldi, M., y Lampis, A. (2020). Italian state museums during the COVID-19 crisis: from onsite closure to online openness. *Museum Management and Curatorship*, 35(4), 362-372. <https://doi.org/10.1080/09647775.2020.1790029>
- Aguado Molina, M. (2018). Aportaciones de la museología al aprendizaje de los futuros maestros de E. Infantil sobre didáctica específica de las ciencias sociales. En López Torres, C. R. García Ruiz, y M. Sánchez Agustí (Eds.), *Buscando formas de enseñar: Investigar para Innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 233–241). Ediciones Universidad de Valladolid.
- Alarcón Lora, A. A., Munera Cavadías, L., y Montes Miranda, A. J. (2017). La teoría fundamentada en el marco de la Investigación educativa. *Pedagogía y Sociología de la Educación*, 12(1), 236-245. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n1.1475>
- Albert Tarragona, J. M. (2016). Recursos digitales, patrimonio cultural y memoria. Una propuesta didáctica de geolocalización en la clase de ciencias sociales. En Arias Ferrer, A. I. Ponce Gea, y D. Verdú González (Eds.), *Estrategias y recursos para la Integración del patrimonio y los museos en la educación formal* (pp. 293–301). Ediciones de la Universidad de Murcia (Editum).
- Almansa Martínez, A., y Godoy Martín, F. J. (2012). El Community Manager en las principales empresas de España: una aproximación a su formación y su situación laboral. *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*, 18, 57–64. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2012.v18.40887
- Álvarez Álvarez, C., y San Fabián Maroto, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en Investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-13. <https://doi.org/10.30827/Digibug.20644>
- Álvarez Rodríguez, D. (2012). *Evaluación de programas educativos en contextos museísticos en el marco de la cultura digital*. Congreso Internacional de Educación Patrimonial.

- Álvarez Rodríguez, D., Fontal, O., López Fernández-Cao, M., Pilar Báez, C., Ávila Valdés, N., Ballesteros Colina, T. y Castro Martín, P.L. (2023). *Educación artística en la era COVID*. Universidad de Granada.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Morata (Madrid).
- Antúnez del Cerro, N., García Cano, M., García Cuesta, J., y López Méndez, L. (2011). Actividades didácticas para estudiantes de ciclos formativos de educación Infantil y alumnos de magisterio. *EARI- Educación Artística Revista de Investigación*, 2, 34–37.
- Arnaboldi, M., y Diaz Lema, M. (2021). The participatory turn in museums: The online facet. *Poetics*, 84. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2021.101536>
- Armengol Díaz, M. (2000). Maletas didácticas: el museo viaja a la escuela. Consideraciones en torno a la elaboración de materiales didácticas para Ciencias Sociales. *Iber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 23, 103-112.
- Arroyo Mora, E., y Cuenca López, J. M. (2021). Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 96(35.3), 109–128.
- Asenjo, M. E. (2014). *Aprendizaje Informal y nuevas tecnologías: análisis y medición del constructo de Interactividad en contextos de exposición del patrimonio*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid].
- Asensio, M., y Asenjo, E. (2011). *Lazos de luz azul: museos y tecnologías 1, 2 y 3.0*. UOC.
- Asensio, M., y Pol, E. (2003). Aprender en el museo. *Iber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 62–77.
- Asensio, M., Pol, E., y Carretero, M. (2002). *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje Informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Aique.
- Asensio, M., Rodríguez Santana, C. G., y Sáinz Sagasti, I. (2012). Evaluación de programas públicos y educativos del Museo y Parque Arqueológico Cueva Pintada. En Asensio, C. G. Rodríguez Santana, E. Asenjo, y Castro (Eds.), *SIAM: Series de Investigación iberoamericana en Museología Vol. 2* (pp. 77–97). Universidad Autónoma de Madrid.
- Asensio, M., y Correa Gorospe, J. M. (2011). Planteamiento Inicial del proyecto “Lazos de Luz Azul”; Estándares de calidad en la utilización de la Tecnología ara el Aprendizaje en Museos y Espacios de presentación del Patrimonio. En Asensio y E. Asenjo (Eds.), *Lazos de luz azul: museos y tecnologías 1, 2 y 3.0* (pp. 25–48). UOC.

- Asensio, M., y Pol, E. (1995). La polémica sobre el recorrido fijo o variable una reflexión desde los estudios de público. *Proserpina: Revista de La Universidad Nacional de Educación a Distancia*, 12, 57–88.
- Asensio, M., y Pol, E. (2005). Evaluación de exposiciones. En Serrat Antolí y J. Santacana Mestre (Eds.), *Museografía didáctica* (pp. 527–631). Ariel.
- Asociación Profesional Española de Historiadores del Arte. (s.f.). *Educador o técnico de educación de museo (perfil profesional)*. <https://aproha.es/educador-o-tecnico-de-educacion-de-museo-pep/>
- Badell, J.-I. (2007). Museos en línea de Cataluña en la web 2.0 y en las redes sociales. *Ibersid: Revista de Sistemas de Información y Documentación*, 7, 81–90.
- Badell, J.-I. (2015). Los museos de Cataluña en las redes sociales: resultados de un estudio de Investigación. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 38(2), 159–164. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v38n2a07>
- Bellido Gant, M. L. (2001). *Arte, museos y nuevas tecnologías*. TREA.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la Investigación educativa*. La Muralla.
- Blanco Jiménez, C. (2009). Las exposiciones y el espacio educativo como agentes de renovación didáctica y transformación social: el Museo del Prado. *Tarbiya, Revista de Educación e Investigación Educativa*, 40, 33-50.
- Blanco Jiménez, C., y de los Reyes Leoz, J. L. (2009). Universidad, museos y centros de enseñanza: un espacio educativo compartido. *Tarbiya, Revista de Educación e Investigación Educativa*, 40, 5–14.
- Booth, P., Ogunipe, A., y Roysing, S. (2020). Museum leaders' perspectives on social media. *Museum Management and Curatorship*, 35(4), 373–391. <https://doi.org/10.1080/09647775.2019.1638819>
- Calaf Masachs, R. (2009). *Didáctica del patrimonio: epistemología, metodología y estudio de casos*. TREA.
- Calaf Masachs, R., y Fontal Merillas, O. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Síntesis.
- Calaf Masachs, R., Gillate Aierdi, I., y Gutiérrez Berciano, S. (2015). Transitando por la evaluación de los Programas Educativos de Museos de Arte del proyecto ECPEME. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 129-150. <https://doi.org/10.6018/j/222531>

- Calaf Masachs, R., y Gutiérrez Berciano, S. (2012). *Evaluando la acción educativa en el museo como evidencia para Innovar. Estilos de Aprendizaje: Investigaciones y Experiencias*. V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje, Santander, España.
- Calaf Masachs, R., y Gutiérrez Berciano, S. (2017). El Museo Thyssen-Bornemisza: Evaluando sus programas educativos para enseñar arte. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(1), 39–56. <https://doi.org/10.5209/ARIS.49123>
- Calaf Masachs, R., Gutiérrez Berciano, S., y Suárez Suárez, M. Á. (2016). Desvelar competencias vinculadas con el conocimiento escolar de las CCSS mediante la evaluación educativa del museo. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales*, 15, 89–98. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2016.15.8>
- Calaf Masachs, R., San Fabián Maroto, J. L., y Gutiérrez Berciano, S. (2017). Evaluación de programas educativos en museos: una nueva perspectiva. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(1), 45-65.
- Calaf Masachs, R. y Suárez Suárez, M. Á. (2011). Una mirada panorámica sobre los museos de Asturias: entre el espacio real y el espacio virtual. *Her&Mus*, 7, 19-30.
- Calaf Masachs, R., Suárez Suárez, M. Á., y Gutiérrez Berciano, S. (2014). *La evaluación de la acción cultural en museos*. TREA (Gijón).
- Calderón Roca, B., y Moreno Muñoz, M. (2018). “Jugando a fabricar azúcar”: el aprendizaje de la historia y el conocimiento del patrimonio Industrial local en educación primaria a través de los videojuegos. En I. Ponce Gea y J. Ortuño Molina (Eds.), *Pensando el patrimonio: Usos y recursos en el ámbito educativo* (pp. 171–184). Ediciones de la Universidad de Murcia (Editum).
- Capriotti, P., y Losada-Díaz, J.-C. (2018). Facebook as a dialogic communication tool at the most visited museums of the world. *El Profesional de La Información*, 27(3), 642–650. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.may.17>
- Carreras, C., y Munilla, G. (2005). *Patrimonio digital*. UOC.
- Caruth, N. J., y Bernstein, S. (2007). Building an On-line Community at the Brooklyn Museum: A TimeLine. En J. Trant y D. Bearman (Eds.), *Museums and the Web 2007: the International conference for culture and heritage on-line*. Archives y Museum Informatics.

- Castell de Montjuïc. (2024). *Proyectos museo-escuela*.
<https://ajuntament.barcelona.cat/castelldemontjuic/es/educacion/proyectos-museo-escuela>
- Celaya, J. (2012). Más allá del marketing de museos en las redes sociales. *Telos*, 90, 106–107.
- Choi, B., y Kim, J. (2021). Changes and challenges in museum management after the COVID-19 pandemic. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 7(2), 148. <https://doi.org/10.3390/joitmc7020148>
- Claes, F., y Deltell, L. (2014). Museos Sociales. Perfiles museísticos en Twitter y Facebook 2012-2013. *El Profesional de La Información*, 23(6), 594–602.
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de Investigación*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Conill-Tetù, M., y Georgescu Paquin, A. (2021). Museos y patrimonio en la era dC: la huella del COVID-19 y el futuro por reconstruir. *Her&Mus*, 22, 4–6.
- Cooper, Hilary. (2002). *Didáctica de la historia en la educación Infantil y primaria*. Ediciones Morata.
- Correa Gorospe, J. M., y Jiménez de Aberasturi Apraiz, E. (2011). Proyectos Museos Vivos: Participación social y alfabetización digital. En M. Asensio y E. Asenjo Conde (Eds.), *Lazos de luz azul: museos y tecnologías 1, 2 y 3.0* (pp. 255–271). UOC.
- Cuenca López, J. M. (2012). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su Integración en la enseñanza obligatoria*. [Tesis doctoral, Universidad de Huelva].
- Cuenca López, J. M., y Domínguez Domínguez, C. (2002). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la formación Inicial del profesorado de Educación Secundaria. En J. Estepa Giménez, M. Sánchez Agustí, y M. de la Calle Carracedo (Eds.), *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de ciencias sociales* (pp. 79–96). Libros activos.
- Cuenca López, J. M., y Domínguez Domínguez, C. (2005). Patrimonio e *identidad* para un espacio educativo multicultural análisis de concepciones y propuesta didáctica. *Investigación en la Escuela*, 56, 27–42.
- Cuenca López, J. M., y Estepa Giménez, J. (2003). El Patrimonio en las Ciencias Sociales: concepciones transmitidas por los libros de texto de E.S.O. En E. Ballesteros Arranz, C.

- Fernández Fernández, J. A. Molina Ruiz, y P. Moreno Benito (Eds.), *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 91–102). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cuenca López, J. M., y Estepa Giménez, J. (2004). La didáctica del patrimonio en Internet. Análisis de páginas web elaboradas por centros de Interpretación del patrimonio cultural. En M. I. Vera-Muñoz y D. Pérez i Pérez (Eds.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas. Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*.
- Cuenca López, J. M., Estepa Giménez, J., y Martín Cáceres, M. J. (2013). ¿Qué visión del patrimonio se transmite en los museos andaluces? Imagen e identidad de Andalucía. En J. Estepa Giménez (Ed.), *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigaciones y experiencias* (pp. 105–128). Universidad de Huelva.
- Cuenca López, J. M., Ibáñez Etxebarria, A., y Asenjo, E. (2011). Métodos de evaluación de las plataformas WEB: el caso de Lazos de Luz Azul. En M. Asensio, E. Asenjo Conde, y E. Asenjo (Eds.), *Lazos de luz azul: museos y tecnologías 1, 2 y 3.0* (pp. 93–99). UOC. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6620758>
- Cuenca López, J. M., y Martín Cáceres, M. J. (2013). La Educación Patrimonial en los materiales didácticos: la visión de los gestores patrimoniales. En J. Estepa Giménez (Ed.), *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigaciones y experiencias* (pp. 181–199). Universidad de Huelva.
- Cuenca López, J. M., y Martín Cáceres, M. J. (2014). *Manual para el desarrollo de proyectos educativos de museos*. Trea.
- de Camargo, P. (2010). *Un Diagnóstico de la Situación de los Museos Españoles en la Web*. [Tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria].
- de Miguel Díaz, F. M., y San Fabián Maroto, J. L. (2008). Metaevaluación y utilización de resultados en las organizaciones: dimensión política de la práctica evaluadora. En A. Vila Sánchez (Ed.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 393–424). Mensajero: Universidad de Deusto.
- de Miguel, M. (1995). La calidad de la educación y las variables de proceso y de producto. Cuadernos de Sección. *Educación*, 8, 29–51.
- del Río Castro, J. N. (2011a). La web 2.0 en museos online de arte contemporáneo. *Vivat Academia*, 14(117E), 1310–1328. <https://doi.org/10.15178/va.2011.117e.1310-1328>

- del Río Castro, J. N. (2011b). Museos y redes sociales, más allá de la promoción. *Redmarka*, 3(7), 111–123.
- Deloche, B. (2002). *El museo virtual*. TREA.
- Dierking, L. D., Falk, J. H., Tal, R., Bamberger, Y., y Morag, O. (2005). Guided School Visits to Natural History Museums in Israel: Teachers' Roles. *Journal of Research En Science Teaching*, 81, 920–935. <https://doi.org/10.1002/sce.20070>
- Dobaño Príncipe, Á., Puyuelo Cazorla, M., Consuegra Cano, B., Gil Casanovas, J. M., Lluch Rué, F., Espinosa Ruiz, A., Bonmatí Lledó, C., y Lavado Paradinas, P. (2013). Comunicación, señalética, diseño gráfico e Industrial y TIC Inclusivos para museos, exposiciones y lugares del patrimonio cultural y natural. En Espinosa Ruiz Antonio y Bonmatí Lledó Carmina (Eds.), *Manual de accesibilidad e Inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural* (pp. 183–234). TREA.
- Dobbs, S. M., y Eisner, E. W. (1987). The uncertain profession: Educators En. American art museums. *Journal of Aesthetic Education*, 21(4), 77–86.
- Domínguez Arranz, A., y Antoñanzas Cristóbal, M. V. (2012). Formación y educación en museos: un diálogo a varias voces. *Museos.Es: Revista de La Subdirección General de Museos Estatales*, 11–12, 97–117.
- Domínguez Domínguez, C., Estepa Giménez, J., y Cuenca López, J. M. (1999). *El museo: Un espacio para el aprendizaje*. Universidad de Huelva.
- Domínguez Serrano, A., y Gutiérrez Portán, I. (2018). Análisis y descripción de los usos de Redes Sociales en los museos de la Región de Murcia. *Revista Interuniversitaria de Investigación En Tecnología Educativa*, 5, 56–66. <https://doi.org/10.6018/riite/2018/310201>
- Duarte Piña, O. M., y Díaz de Mayorga Ramos, I. (2020). Arte, patrimonio y conciencia emocional en Educación Infantil. Un estudio de caso. *Investigación En la Escuela*, 102, 140–153. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i102.10>
- Escribano-Miralles, A., y Molina Puche, S. (2015). La importancia de salidas escolares y museos en la enseñanza de las ciencias sociales en Educación Infantil. Análisis de un caso a partir del modelo CIPP. *CLIO. History and History Teaching*, 41.
- Espadas, J., y Ferreras Marcos, R. (2003). EducaThyssen la Web de educación del Museo Thyssen-Bornemisza. *PH: Boletín Del Instituto Andaluz Del Patrimonio Histórico*, 11(46), 87.

- Estepa Giménez, J. (2000). El conocimiento profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En J. Pagès i Blanch, J. Estepa Giménez y G. Travé González(eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 313-335). Universidad de Huelva: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Estepa Giménez, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Iber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 93-106.
- Estepa Giménez, J. (2012). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: Investigación y experiencias*. Universidad de Huelva.
- Estepa Giménez, J., y Cuenca López, J. M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En O. Fontal Merillas y R. Calaf Masachs (Eds.), *Miradas al Patrimonio* (pp. 51-71). TREA.
- Estepa Giménez, J., Cuenca López, J. M., Jiménez Pérez, R., Travé González, G., de las Heras Pérez, M. de los Á., Miedes Ugarte, B., Martín Cáceres, M. J., y Calaf Masachs, R. (2021). El proyecto Epitec: relaciones escuela-museo. Conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. En J. M. Cuenca López, J. Estepa Giménez, y M. J. Martín Cáceres (Eds.), *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo: territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 15-28). TREA.
- Estepa Giménez, J., y Delgado Algarra, E. J. (2021). Educación ciudadana, patrimonio y memoria en la enseñanza de la historia: estudio de caso e Investigación acción en la formación Inicial del profesorado de secundaria. *Revista de Investigación en Didáctica de Las Ciencias Sociales*, 8, 172-189.
- Estepa Giménez, J., Domínguez Domínguez, C., y Cuenca López, J. M. (2001). *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*. Universidad de Huelva.
- Estepa Giménez, J., Ferreras Listán, M., y Morón Mongue, M. del C. (2013). Resultados de Investigación sobre concepciones del profesorado y gestores del patrimonio y análisis de libros de texto y materiales didácticos de los museos y centros de Interpretación del patrimonio. En J. Estepa Giménez (Ed.), *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y experiencias* (pp. 25-40). Universidad de Huelva.

- Estepa Giménez, J., Wamba Aguado, A., y Jiménez Pérez, R. (2005). Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva Integradora de las ciencias sociales y experimentales. *Investigación en la Escuela*, 56, 12–26.
- Fernández Castrillo, C., y Lintermann, B. (2017). EncyCloudPrado: posibilidades didácticas de las nuevas tecnologías en el acceso a la Información en el ámbito museístico. *TCyE*, 7, 10–28.
- Fernández López, O., del Río, V., Alcalde, E., Coca Jiménez, P., y Pastrana, B. (2007). Educación y arte contemporáneo como prácticas el área de educación en el museo Patio Herreriano. En R. Calaf Masachs, O. Fontal Merillas, y R. E. Valle Flórez (Eds.), *Museos de arte y educación construir patrimonios desde la diversidad* (pp. 263-273). TREA.
- Fernández-Fernández, V., Suárez Suárez, M. Á., y Calaf Masachs, R. (2021). Comunicación en museos a través de redes sociales durante la pandemia: desvelando nuevas oportunidades de Interacción. *Fonseca, Journal of Communication*, 23, 129–149.
- Fernández-Fernández, V., Suárez Suárez, M. Á., y Calaf Masachs, R. (2022a). La virtualidad en los museos tras la pandemia: perspectivas de futuro. *Revista Internacional de Museos Inclusivos*, 1(1), 12.
- Fernández-Fernández, V., Suárez Suárez, M. Á., y Calaf Masachs, R. (2022b). Museos y Redes Sociales: análisis de publicaciones dirigidas al público Infantil durante la pandemia y la nueva normalidad. *Her&Mus*, 23, 129–149.
- Fernández, H., Fontal Merillas, O., y Cuenca López, J. M. (2011). Análisis de los entornos web en museos como plataformas 1.0*. En M. Asensio, E. Asenjo Conde, y J. M. Cuenca López (Eds.), *Lazos de luz azul: museos y tecnologías 1, 2 y 3.0* (pp. 115–128). UOC.
- Ferreras-Listán, M. (2015). *El patrimonio como contenido de enseñanza análisis de concepciones y de recursos didácticos*. [Tesis doctoral, Universidad de Huelva].
- Ferreras Marcos, R. (2009). Educathysen: el camino Inconcluso de un museo en el apasionante mundo de las tecnologías de la Información y la comunicación. *Tarabiya, Revista de Educación e Innovación Educativa*, 40, 81–87.
- Fletcher, A., y Lee, M. J. (2012). Current social media uses and evaluations En American museums. *Museum Management and Curatorship*, 27(5), 505-512.
<https://doi.org/10.1080/09647775.2012.738136>

- Flick, U. (2012). *Introducción a la Investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Morata.
- Fontal Merillas, O. (2003a). Aprender en Internet: comprensión y valoración del patrimonio del siglo XX. En R. Calaf Masachs (Ed.), *Arte para todos: miradas para enseñar y aprender el patrimonio* (pp. 137–170). TREA.
- Fontal Merillas, O. (2003b). *La educación patrimonial: definición de un modelo Integral y diseño de sensibilización*. [Tesis doctoral, Universidad de Oviedo].
- Fontal Merillas, O. (2003c). *La educación patrimonial: teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*. Ediciones Trea.
- Fontal Merillas, O. (2013). *La educación patrimonial del patrimonio a las personas*. TREA.
- Fontal Merillas, O., Amaral, L., y García Ceballos, S. (2016). Repensando los museos desde la educación patrimonial: hacia los conceptos de “lo patrimoniable” y “patrimonio en tránsito.” En S. Molina Puche, N. Llonch Molina, y T. Martínez Gil (Eds.), *Identidad, ciudadanía y patrimonio: educación histórica para el siglo XXI* (pp. 135–151). TREA
- Fontal Merillas, O., García Ceballos, S., y Ibáñez Etxeberria, A. (2015). *Educación y patrimonio visiones caleidoscópicas*. TREA.
- Fontal, O., y Ibáñez-Etxeberria, A. (2017). *La Investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de Indicadores de alto impacto*. Ministerio de Educación.
- Fontal Merillas, O., y Marín Cepeda, S. (2011). Enfoques y modelos de educación patrimonial en programas significativos de OEPE. *Educación Artística: Revista de Investigación (EARI)*, 2, 91–96.
- Fontal Merillas, O., Marín Cepeda, S., y Pérez López, S. (2012). Análisis Integral del estado de la Educación Patrimonial en España: conocer para Innovar. En A. Peinado Herreros (Ed.), *I Congreso Internacional “El patrimonio cultural y natural como motor de desarrollo: Investigación e Innovación”* (pp. 1027–1035). Universidad de Andalucía.
- Fontal Merillas, O., Martínez-Rodríguez, M., Ballesteros Colino, T., y Cepeda Ortega, J. (2021). Percepciones sobre el uso del patrimonio en la enseñanza de la Educación Artística: un estudio con futuros profesores de Educación Primaria. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 35(96), 67–86.
- Forteza Oliver, M. (2012). El papel de los museos en las redes sociales. *Biblios*, 48, 31–40. <https://doi.org/10.5195/biblios.2012.66>

- Fuertes Fuertes, E., y Inglés Plaxats, A. (2018). La escuela y el museo hacemos un buen tándem!: transformamos la educación desde la colaboración. *Aula de Innovación Educativa*, 272, 22–27.
- García Blanco, Á., Asensio, M., y Pol, E. (1993). Evaluación cognitiva de la exposición “Los bronce romanos” dimensiones ambientales, comunicativas y comprensivas. *Boletín de La ANABAD*, 43(3–4), 217–256.
- García Eguren, M. (2010). *Relación museo-territorio e implementación didáctica: Museo de la escuela rural de Asturias*. [Tesis doctoral, Universidad de Oviedo].
- García Luque, A., y de la Cruz Redondo, A. (2018). Formación del alumnado universitario en educación patrimonial: de la academia a la sociedad. En E. López Torres, C. R. García Ruiz, y M. Sánchez Agustí (Eds.), *Buscando formas de enseñar: Investigar para Innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 67–78). Ediciones Universidad de Valladolid.
- García Martín, R., Lara Palma, A. M., y Baruque Zanón, B. (2021). *El Museo de la Evolución Humana desde la perspectiva de la gestión del conocimiento*. VII Jornadas de Doctorandos de La Universidad de Burgos, 145–160, Burgos, España.
- García-Martín, I., Ortega-Mohedano, F., y Pérez-Peláez, M.-E. (2021). Comunicación y espacios culturales en tiempos de COVID-19. *Vivat Academia*, 154, 21-43.
<https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1261>
- Garzón, M., y Martínez Camino, S. (1989). *La práctica de los rincones con niños de dos a seis años: nivel educación Infantil*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gerrard, D., Sykora, M., y Jackson, T. (2017). Social media analytics En museums: extracting expressions of Inspiration. *Museum Management and Curatorship*, 32(3), 232-250.
<https://doi.org/10.1080/09647775.2017.1302815>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación cualitativa*. Morata.
- Gil Carmona, F. (2018). *Museos y formación del pensamiento social en educación primaria una propuesta de Intervención didáctica*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gillate, I. (2014). *Programas de educación patrimonial en contextos Informales: análisis y valoración de su Influencia en el alumnado de eso de la zona minero-Industrial de Bizkaia*. [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco].
- Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory Strategies for Qualitative Research*. Aldine Transaction.

- Gómez Redondo, C. (2020). Creencias sobre la relación escuela-museo: estudio prospectivo en la Facultad de Educación de Segovia. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 201, 58-69.
- Gómez Redondo, C., Calaf Masachs, R., y Fontal Merillas, O. (2016). Colección “Roser Calaf” de recursos didácticos textuales para museos y sitios de patrimonio: análisis y valoración desde la perspectiva de la educación patrimonial educación patrimonial. *Revista de Humanidades*, 28, 85–114.
- Gómez Vílchez, S. (2012). Museos españoles y redes sociales. *Telos*, 90, 79–87.
- González Bouza, A. M. (2017). *Estrategia de comunicación museística en redes sociales. El caso de Santiago de Compostela*. [Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela]
- González Monfort, N. (2011). La presencia del patrimonio cultural en los currículos de educación Infantil, primera y secundaria obligatoria en España. *Patrimonio Cultural de España*, 5, 59–73.
- González Monfort, N., y Pagès Blanch, J. (2003). La presencia del Patrimonio en los currículos de historia y ciencias sociales en la enseñanza obligatoria. En E. Ballesteros Arranz, C. Fernández Fernández, J. A. Molina Ruíz, y P. Merino Benito (Eds.), *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 123–134). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- González Sanz, M. y Feliu Torruella, M. (2013). La formación de los profesionales, clave para la evolución hacia un museo social y transformador. *RdM. Revista de Museología: Publicación científica al servicio de la comunidad museológica*, 86, 62-66.
- González-Sanz, M. (2022). *Aprender y educar a través del arte. Un análisis de la aplicación de las Visual Thinking Strategies en el Museo Picasso de Barcelona desde la perspectiva de todos los agentes participantes*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona].
- González Vázquez, D. (2022). *La didáctica de la memòria històrica a través del patrimoni: el cas de les rutes del Museu Memorial de l'Exili (2008-2022)*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona].
- Grevtsova, I. (2016). *Interpretación del patrimonio urbano. Una propuesta didáctica para un contexto histórico mediante las aplicaciones de telefonía móvil*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona].

- Gutiérrez Berciano, S. (2013). La evaluación como mecanismo de mejora pedagógica en los museos de Gijón: Casa Natal de Jovellanos y Nicanor Piñole. En S. Torío López, O. García Pérez, J. V. Peña Calvo, y C. M. Fernández García (Eds.), *La crisis social y el estado del bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social (Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social - 2013, Oviedo)* (pp. 601-608). Universidad de Oviedo.
- Gutiérrez Berciano, S. (2019). *Evaluación cualitativa de programas educativos en museos de patrimonio artístico: (Asturias y Oporto)*. [Tesis doctoral, Universidad de Oviedo].
- Gutiérrez Berciano, S., y Calaf Masachs, R. (2013). La Evaluación Pedagógica: una realidad en el museo. *Pulso*, 36, 37–53.
- Gutiérrez Rivas, P. (2017). Strategies for Teaching and Dissemination of Artistic Heritage by Promoting Critical and Creative Thinking Among Future Primary Education Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 717–722.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.112>
- Hernández Cardona, F. X. (1999). Musicología, Museografía y Didáctica de las Ciencias Sociales. En C. Domínguez Domínguez, J. Estepa Giménez, y J. M. Cuenca López (Eds.), *El museo: un espacio para el aprendizaje* (pp. 79–90). Universidad de Huelva.
- Hernández Cardona, F. X. (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Editorial Grao.
- Hernández Cardona, F. X. (2004). Didáctica e Interpretación del patrimonio. En R. Calaf Masachs y O. Fontal Merillas (Eds.), *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (pp. 35–49). TREA.
- Hernández Cardona, F. X., y Santacana Mestre, J. (2006). *Museología crítica*. TREA.
- Hernández, L. A., Barneche, V., y Mihura, R. (2012). Mundos virtuales como canal de comunicación entre escuelas y museos. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18, 509-518.
- Huerta, R., y Ribera Giner, M. (2008). Indagando en las actividades educativas de los museos de cerámica valencianos. En R. Huerta y R. de la Calle (Eds.), *Mentes sensibles: Investigar en educación y museos* (pp. 179–201). Universitat de València, Servei de Publicacions.
- IAB Spain. (2023). *Estudio Anual de Redes Sociales 2023*. IAB Spain.
<https://iabspain.es/estudio/estudio-de-redes-sociales-2023/>

- Ibáñez Etxebarria, A. (2006). *Educación y patrimonio: el caso de los campos de trabajo en la comunidad autónoma del País Vasco*. Universidad del País Vasco.
- Ibáñez Etxebarria, A. (2011). *Museos, redes sociales y tecnología 2.0*. Universidad del País Vasco.
- Ibáñez Etxebarria, A., Correa Gorospe, J. M., y Jiménez, E. (2003). Museos e Internet en el País Vasco: ¿contextos de aprendizaje?. En E. Ballesteros, J. M. Correa Gorospe, y E. Jiménez (Eds.), *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 429–442). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3909204>
- ICOM. (2007). *Definición del Museo*. <https://icom.museum/es/recursos/normas-y-directrices/definicion-del-museo/>
- Jareño Galán, A. (2018). *Guía para validar textos en lectura fácil*. Plena Inclusión Extremadura.
- Jiménez-Orellana, L. J. (2016). Museo y comunicación 2.0. Situación en España. *Documentación de Las Ciencias de La Información*, 39, 177–203.
<https://doi.org/10.5209/DCIN.54416>
- Jiménez-Palacios, R., y Cuenca López, J. M. (2016). Construyendo el conocimiento a través de videojuegos: el caso de “El Códex del Peregrino.” En L. Arias Ferrer, A. I. Ponce Gea, y D. Verdú González (Eds.), *Estrategias y recursos para la Integración del patrimonio y los museos en la educación formal* (pp. 237–247). Ediciones de la Universidad de Murcia (Editum).
- Kelly, L. (2010). How Web 2.0 is Changing the Nature of Museum Work. *Curator: The Museum Journal*, 53(4), 405–410. <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.2010.00042.x>
- Kley, R. (2009). Recessionary layoffs in museum education. Survey results and implications. *Journal of Museum Education*, 34(2), 746–759.
- Kristinsdóttir, A. (2016). Museum Management and Curatorship Toward sustainable museum education practices: confronting challenges and uncertainties. *Museum Management and Curatorship*, 32(5), 424–439.
<https://doi.org/10.1080/09647775.2016.1250104>
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en Investigación cualitativa*. Morata.
- Llonch Molina, N. (2010). *Espais de presintació de la Indumintària com a recurs didàctic*. *Problemàtica i estat de la qüestió*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona].

- Llonch Molina, N. (2015). La mediación educativa como condición sin e qua non para la supervivencia del patrimonio y los museos. *Museos.Es: Revista de La Subdirección General de Museos Estatales*, 11–12, 68–81.
- Llonch Molina, N., y Santacana Mestre, J. (2011). *Claves de la museografía didáctica*. Milenio.
- López Cruz, I. (2014). *La educación patrimonial. Análisis de tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de Texto de CCSS en la Enseñanza Secundaria*. [Tesis doctoral, Universidad de Huelva].
- López Cruz, I., y Cuenca López, J. M. (2011). El patrimonio en los libros de texto de ciencias sociales de ESO evaluación y nuevas perspectivas. En P. Miralles Martínez, S. Molina Puche, y A. Santiesteban Fernández (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (pp. 159–168). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- López Martínez, E. (2012). Profesionalidad y formación frente a Invisibilidad y recortes: cómo (querer) seguir siendo educadora de museos en tiempos de precarización. *Her&Mus*, 4(3), 33–44.
- López Martínez, E. (2018). La educación artística y estética en museos, centros de arte contemporáneo y lugares de patrimonio: los Departamentos de Educación y Acción Cultural. En M. Caeiro Rodríguez (Ed.), *Aprender, crear, enseñar. Didáctica de las artes plásticas y visuales en Educación Primaria* (pp. 81–98). UNIR.
- López Ruiz, D., y Escribano-Miralles, A. (2014). ¿Quién tiene miedo al museo? En P. Miralles Martínez, M. B. Alfageme González, y R. A. Pérez Rodríguez (Eds.), *Investigación e Innovación en Educación Infantil* (pp. 239–248). Edit.um Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Losada-Díaz, J. C., y Capriotti, P. (2015). La comunicación de los museos de arte en Facebook: comparación entre las principales Instituciones Internacionales y españolas. *Palabra Clave*, 3(18), 889–904. <https://doi.org/10.5294/pacla.2015.18.3.11>
- Macazaga Lanas, L., y Gudín de la Lama, E. (2016). Museos virtuales: una herramienta para enseñar a pensar históricamente a través de la pintura. Estrategias y Recursos Para La Integración Del Patrimonio y Los Museos En la Educación Formal. En L. Arias Ferrer, A. I. Ponce Gea, y D. Verdú González (Eds.), *Estrategias y recursos para la Integración del*

patrimonio y los museos en la educación formal (pp. 59–72). Ediciones de la Universidad de Murcia (Editum).

Martín Cáceres, M. J., y Cuenca López, J. M. (2015). Educomunicación del patrimonio.

Educatio Siglo XXI, 33(1), 33–54. <https://doi.org/10.6018/j/222491>

Martín Cáceres, M., y Cuenca López, J. M. (2011). La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en los museos la perspectiva de los gestores. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 99–122.

Martín Cáceres, M. J., López Cruz, I., Morón Monge, H., y Ferreras Listán, M. (2014). La Educación Patrimonial en los museos. Análisis de materiales didácticos. *CLIO. History and History Teaching*, 40.

Martín Cáceres, M. J., y Morón Mongue, M. del C. (2013). La Educación Patrimonial en los materiales didácticos: el profesorado y los gestores del patrimonio. En J. Estepa Giménez (Ed.), *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigaciones y experiencias* (pp. 199–214). Universidad de Huelva.

Martínez Gil, T., López Benito, V., Llonch Molina, N., y Santacana Mestre, J. (2016). Diseño, análisis y evaluación de aplicaciones móviles para la educación patrimonial. En L. Arias Ferrer, A. I. Ponce Gea, y D. Verdú González (Eds.), *Estrategias y recursos para la Integración del patrimonio y los museos en la educación formal* (pp. 263–275). Ediciones de la Universidad de Murcia (Editum).

Martínez Justicia, M. J., y Álvarez Tirado, A. S. (2007). *Metodología en educación Infantil: propuestas y rincones*. Conzepto Comunicación Creativa.

Martínez Peláez, A., Oliva Marañón, C., y Rodríguez Rivas, A. M. (2012). Comunicación Interna y externa en el Museo Reina Sofía. *Telos, Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 90, 71–78.

Mas Iglesias, J. M. (2018). Museos españoles en Facebook: análisis de su comunicación como museos sociales. *Revista de Comunicación*, 2(17), 185–207.

<https://doi.org/10.26441/RC17.2-2018-A8>

Mcmillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Addison Wesley.

Medina Quintana, S., y López Fernández, J. A. (2018). El patrimonio en la formación del profesorado de educación Infantil: una propuesta activa a través del casco histórico de Córdoba. En E. López Torres, C. R. García Ruíz, y M. Sánchez Agustí (Eds.), *Buscando*

formas de enseñar: Investigar para Innovar en didáctica de las Ciencias Sociales (pp. 263–274). Ediciones Universidad de Valladolid.

Méndez, R. (2017). Intereses y propuestas didácticas en las visitas escolares al Museo del Ferrocarril de Madrid. *CLIO. History and History Teaching*, 43, 251–266.

Molina Torres, M. P. (2018). La educación patrimonial en la didáctica de las ciencias sociales en primaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 22(22), 199-213.
<https://doi.org/10.18172/con.3087>

Montenegro Valenzuela, J. (2005). *La utilización didáctica del museo: hacia una educación Integral*. Prensas Universitarias de Zaragoza.

Morales Miranda, J. (2015). Interpretación del patrimonio y Museografía. Un romance posible. *Museos.Es: Revista de La Subdirección General de Museos Estatales*, 11–12, 9-24.

Morón Mongue, M. del C. (2016). *El paisaje en la Enseñanza Secundaria Obligatoria análisis de libros de texto y del curriculum oficial, el abordaje patrimonial*. [Tesis doctoral, Universidad de Huelva].

Morón-Monge, H. (2015). *¿Qué aporta la educación patrimonial a la enseñanza de las ciencias experimentales? un análisis del patrimonio en los libros de texto de ciencias de la naturaleza de la ESO*. [Tesis doctoral, Universidad de Huelva].

Museo del Prado. (2024). *Proyecto Deslizar*.

<https://www.museodelprado.es/recurso/proyecto-deslizar/9abb4c8b-5d79-cbdc-0ff7-a4c6898af55c>

Museo Nacional d'art DeCatalunya. (2024). *Conectadas. Hagamos un proyecto*.

<https://www.museunacional.cat/es/conectadas-hagamos-un-proyecto>

Museo Nacional Thyssen-Bornemisza. (2024). *EducaThyssen. Sala de Máquinas*.

<https://www.educathyssen.org/profesores-estudiantes/sala-maquinas>

Navarro-Neri, I., Aso, B., y García Ceballos, S. (2022). Los museos durante el confinamiento. Oportunidades educomunicativas del patrimonio en las Redes Sociales. *Iber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 106, 45-51.

Navarro-Neri, I., Aso, B., y Mendióroz, A. M. (2021). Análisis del lenguaje educomunicativo de los museos arqueológicos españoles durante el confinamiento de 2020. *CLIO. History and History Teaching*, 47, 132–160.

https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2021475522

- Navarro-Neri, I., y Rivero, P. (2019). Los principales museos arqueológicos españoles en las redes sociales: estudio exploratorio sobre procesos educomunicativos. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1), 163-178.
- Oliveira, A., y Capriotti, P. (2013). Gestión estratégica de los públicos en museos. De la identificación a la comunicación. *Bibliotecas y Documentación de Museos*, 22(3), 210–214. <https://doi.org/10.3145/epi.2013.may.03>
- Ortíz Portillo, C. (2021). El auge del hashtag en el sector cultural durante la pandemia. *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 29(102), 150-151.
- Pablos González, L., y Fontal Merillas, O. (2018). Programas Inclusivos para personas con TEA en museos. Ejemplos de buenas prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), 23–38. <https://doi.org/10.35362/rie7612988>
- Parras Parras, A., y Rodríguez Cela, J. (2017). El estudio de la fotografía en su dimensión social: recursos web de Investigación y comerciales, y redes sociales en España y Estados Unidos. En A. Cuevas Cerveró, S. Sánchez-Cuadrado, M. T. Fernández Bajón, y E. Simeao (Eds.), *Investigación en Información, documentación y sociedad: perspectivas y tendencias. Vol. 2* (pp. 409–426). Universidad Complutense de Madrid.
- Pastor Homs, M. Inmaculada. (2004). *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Ariel.
- Pedreira Álvarez, M., y Márquez Bargalló, C. (2016). Puc tocar? Análisis de una propuesta educativa 0-6 en un museo de ciencias. *Revista de Museología*, 64, 64–72.
- Pedro Lorente, J., y Ruiz Alonso, M. (2014). *La formación permanente de los profesionales de las áreas de educación de los museos*. 18 Jornadas DEAC. Jornadas de museos, (pp. 119-121), Museo del Prado, Madrid.
- Pérez Miras, S. D., y Sáez Rodríguez, R. (2016). El videojuego y la historia: nuevos recursos para la didáctica del patrimonio. En L. Arias Ferrer, A. I. Ponce Gea, y D. Verdú González (Eds.), *Estrategias y recursos para la Integración del patrimonio y los museos en la educación formal* (pp. 205–216). Ediciones de la Universidad de Murcia (Editum).
- Pluckrose, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Ediciones Morata.
- Portela Fontán, A. (2021). *El objeto como recurso didáctico en museos y centros de arte contemporáneo de España. Análisis y clasificación de propuestas y usos*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona].

- Potocnik, R. (2018). Effective approaches to heritage education: Raising awareness through fine art practice. *International Journal of Education Through Art*, 13(3), 285–294.
https://doi.org/10.1386/eta.13.3.285_1
- Potts, T. (2020). The J. Paul Getty Museum during the coronavirus crisis. *Museum Management and Curatorship*, 35(3), 217–220.
<https://doi.org/10.1080/09647775.2020.1762360>
- Prego Axpe, A., y Muñoz Martínez, R. (2006). La didáctica del museo y del yacimiento arqueológico. *MARQ, Arqueología y Museos*, 01, 169–181.
- Prieto Vergara, M. de los Á. (2006). La red de museos etnográficos de Asturias. La didáctica: materiales y talleres. El Museo del Pueblo de Asturias. *Museo: Revista de La Asociación Profesional de Museólogos de España*, 11, 87–92.
- Rico Cano, L. (2005). Sobre culturas educativas en los museos como centros difusores del patrimonio: ¿educación o servicio? *Investigación En la Escuela*, 56, 67–75.
- Rivero, P., Jové Monclús, G., y Sebastián Novell, C. (2021). Educomunicación en las redes sociales de los museos en la era post COVID: el paradigma co-creativo. *Her&Mus*, 22, 8–17. <https://doi.org/10.34810/hermusv22id394966>
- Rodéhn, C. (2017). The job that no one wants to do? Museum educators' articulations about guided tours. *Museum y Society*, 15(1), 1–15.
- Ruíz Olabuina, J. I. (2012). *Teoría y práctica de la Investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Russo, A., Watkins, J., Kelly, L., y Chan, S. (2006). *How will social media affect museum communication?*. Proceedings Nordic Digital Excellence En Museums, (pp. 1-9), Universidad de Oslo, Noruega.
- San Fabián, J. L. (2015). La metaevaluación como juego de espejos: aprendiendo de la propia práctica. En R. Calaf Masachs y M. Á. Suárez Suárez (Eds.), *Acción educativa en museos: su calidad desde la evaluación cualitativa* (pp. 281-303). TREA.
- Sánchez Trujillano, M. T. (2007). Los profesionales de los museos. *Museo: Revista de La Asociación Profesional de Museólogos de España*, 12, 61–65.
- Santacana Mestre, J., y Serrat Antolí, N. (2005). *Museografía didáctica*. Ariel.
- Satta, F. (2017). Una encuesta sobre la presencia y las estrategias de los museos de arte catalanes en las redes sociales. En M. Bargalló Escrivà (Ed.), *Recerca en Humanitats*

(pp. 171–190). Publicacions Universitat Rovira i Virgili.

<https://doi.org/10.17345/9788484246244>

Schep, M., Van Boxtel, C., y Noordegraaf, J. (2017). Competent museum guides: defining competencies for use in art and history museums. *Museum Management and Curatorship*, 33(1), 2–24. <https://doi.org/10.1080/09647775.2017.1387590>

Solano, J. (2012). Los museos en la palma de la mano. *Telos*, 90, 97–99.

Sospedra i Roca, R., y Sala Fernández de Aramburu, R. (2005). Museografía didáctica audiovisual, multimedia y virtual. En J. Santacana y N. Serrat Antolí (Eds.), *Museografía didáctica* (pp. 303–394). Ariel.

Sospedra, R. (2005). *El factor didàctic en el centres d'Interpretació virtual. El cas d'Atapuerca*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona].

Soto-González, M. (2017). La universidad, la escuela y el museo: relaciones e implicaciones educativas desde la mirada de Teresa Torres de Eça. *EARI, Educación Artística Revista de Investigación*, 8, 220–229.

Suárez Suárez, M. Á. (2014a). ¿Aprender el patrimonio o aprender con el patrimonio? En R. Calaf Masachs, M. A. Suárez Suárez, y S. Gutiérrez Berciano (Eds.), *La evaluación de la acción cultural en museos* (pp. 36–50). TREA.

Suárez Suárez, M. Á. (2014b). Nuevas fronteras en la evaluación museal: el potencial educativo para el aprendizaje disciplinar. En R. Calaf Masachs, M. A. Suárez Suárez, y S. Gutiérrez Berciano (Eds.), *La evaluación de la acción cultural en museos* (pp. 51–69). Trea.

Suárez Suárez, M. Á. (2017). *Enseñar y aprender historia con el patrimonio. Evaluación cualitativa en museos de Asturias*. [Tesis doctoral, Universidad de Oviedo].

Suárez Suárez, M. Á., Calaf Masachs, R., y Fernández Rubio, M. del C. (2017). La comunicación del patrimonio: valoración de los procesos comunicativos en museos de Asturias. *Fonseca, Journal of Communication*, 14, 131-146.

<https://doi.org/10.14201/fjc201714131146>

Suárez Suárez, M. Á., Calaf Masachs, R., y Gutiérrez Berciano, S. (2012). Museos en Asturias. Entre el ruido y el silencio en la práctica museológica: Valoración de las buenas prácticas mediante evaluación cualitativa. En Asensio, Ibáñez, Caldera, Asenjo y Castro (Eds.), *SIAM. Series Iberoamericanas de Museología Vol. 3* (pp. 57-77). Universidad Autónoma de Madrid.

- Suárez Suárez, Calaf Masachs, R., Gutiérrez Berciano, S. y Urbano Contreras, A. (2021). Investigación evaluativa de visitas escolares: hacia la profesionalización del educador de museos. *Revista complutense de educación*, 32(4), 515-524.
- Suárez Suárez, M. Á., Calaf Masachs, R., y San Fabián Maroto, J. L. (2014). Aprender historia a través del patrimonio. Los casos del Museo del Ferrocarril de Asturias y del Museo de la Inmigración de Cataluña. *Revista de Educación*, 365, 38–66.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-365-264>
- Suárez Suárez, M. Á., Estévez Lavandeira, A., y Campo Martínez, C. (2015). El museo do Pobo Galego: Diálogo entre el DEAC y la Investigación del proyecto ECPEME. *CLIO. History and History Teaching*, 41, 1–37.
- Suárez Suárez, M. Á., Gutiérrez Berciano, S., Calaf Masachs, R., y San Fabián Maroto, J. L. (2013). La evaluación de la acción educativa museal: una herramienta para el análisis cualitativo. *Clio. History and History Teaching*, 39, 1-45.
- Tejera Pinilla, C. (2013a). Investigación didáctica: la cibermuseografía didáctica como contexto educativo para la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio. Estudio de páginas web educativas de museos virtuales de arte. *Clio: History and History Teaching*, 39, 1–30.
- Tejera Pinilla, C. (2013b). *La cibermuseografía didáctica como contexto educativo para la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio: estudio de páginas web educativas de museos virtuales de arte* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla].
- Trabajo Rite, M. (2020). *La educación patrimonial como vínculo entre escuela y museo: un estudio de caso para la formación de la ciudadanía en Ciencias Sociales de ESO*. [Tesis doctoral, Universidad de Huelva].
- Valenzuela-Valdivieso, E. (2012). La relación museo-escuela: verdad o utopía. Una propuesta para la asignatura de geografía. *Investigación Universitaria Multidisciplinaria*, 11, 7–16.
- Viladot, P., Soler, M., Hidalgo, J., Stengler, E., y Fernández, G. (2021). El Museo Transformador y la gestión estratégica: digitalización después de la COVID-19. *Her&Mus*, 22, 104–125. <https://doi.org/10.34810/hermusv22id394975>
- Villarrasa Cunillé, A. (2003). Salir del aula. Reapropiarse del contexto. *Iber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 13–25.

Viñarás Abad, M., y Cabezuelo Lorenzo, F. (2012). Claves para la participación y generación de contenido en las redes sociales: estudio de caso del Museo del Prado en Facebook. *AdComunica: Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, 3, 87–104. <https://doi.org/10.6035/2174-0992.2012.3.6>

Viñarás Abad, M., y Caerols Mateo, R. (2016). Networks and heritage: The case of five specialized museums. *Opcion*, 32(8), 968–988.