

# DESVELAR COMPETENCIAS VINCULADAS CON EL CONOCIMIENTO ESCOLAR DE LAS CCSS MEDIANTE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA DEL MUSEO

## Unveiling linked competences with scholarship knowledge through the educative assessment of the museum

ROSER CALAF MASACHS<sup>1</sup>

Universidad de Oviedo

[rcalaf@uniovi.es](mailto:rcalaf@uniovi.es)

SUÉ GUTIÉRREZ BERCIANO<sup>2</sup>

Universidad de Oviedo

[gutierrezsue@uniovi.es](mailto:gutierrezsue@uniovi.es)

MIGUEL ÁNGEL SUÁREZ SUÁREZ<sup>3</sup>

Universidad de Oviedo

[migrsz@gmail.com](mailto:migrsz@gmail.com)

Recibido: 25.02.16 / Aceptado: 20.09.16

---

**Resumen.** El proyecto de I+D+i *Evaluación Cualitativa de Programas Educativos en Museos Españoles (ECPEME)*<sup>4</sup> surge con el propósito de conocer, analizar y diagnosticar el estado de diversos programas educativos existentes en museos de España. Sus resultados revelan las tendencias actuales dirigidas a enlazar el contenido patrimonial de los museos con las necesidades y demandas educativas de la sociedad. Mediante una muestra intencional de museos, el modelo diseñado permite obtener criterios de calidad transferibles a otros ámbitos del contexto educativo no formal y difundir los resultados en el ámbito profesional e investigador a nivel nacional e internacional.

**Palabras clave:** educación en museos, evaluación, análisis multidimensional, desarrollo de competencias.

**Abstract.** The objectives of the R&D project *Qualitative assessment of educative programs in Spanish museums (ECPEME)* are to know, to analyze and to diagnose the state of the different existing educative programs in museums in Spain. Their results reveal the current trends aimed at linking the heritage assets of the museums with educative and social needs. By reviewing a specific sample of museums, quality criteria are defined which can be useful in other areas of education in non-formal contexts, and spread to professional and research environments, national and internationally.

**Keywords:** museum education, multidimensional analysis, evaluation, skills development.

---

## INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presenta un modelo de evaluación externa, formativa y centrada en los procesos educativos para mejorar la acción didáctica. El proyecto *Evaluación Cualitativa de Programas Educativos en Museos Españoles (ECPEME)* profundiza, desde un enfoque cualitativo (Angrosino, 2012; Gibbs, 2012), en el fenómeno educativo mediante un diseño combinado, analítico e interactivo para desvelar las posibilidades didácticas de la acción educativa y cultural de los museos. Asimismo, busca complementar los estudios de público informando de las prácticas educativas de éxito que se producen en el mu-

seo, aportando «certezas que puedan ser tenidas en cuenta para la toma de decisiones» (De Miguel, 2015, p. 284) y generando criterios para rediseñar programas educativos.

## EL PROTAGONISMO DEL ANÁLISIS SOBRE COMPETENCIAS

Se han considerado las competencias como objeto de análisis en los programas educativos de los museos. ECPEME busca mejoras que incentiven la incorporación de nuevos

planteamientos educativos que sean reconocibles por el profesorado para potenciar el acercamiento entre la escuela y el museo. Entendemos que puede constituir un nexo interesante, por formar parte del lenguaje programático de las escuelas y ofrecer una oportunidad de desarrollo profesional en los educadores y educadoras de los museos.

El potencial formativo que se deriva de la fusión entre el patrimonio y las competencias es de gran significatividad para el alumnado, dado que «saber ver lo que nos hacen mirar, es la tesis central para un programa dedicado a la educación en las artes» (Calaf, Navarro y Samaniego, 2000, p. 84) y para un programa que construya ciudadanía. Ni la escuela ni el museo viven al margen del reto de formar ciudadanos. El discurso educativo de ambas instituciones debe guiarse a través de un planteamiento pedagógico-cultural unitario basado en el conocimiento social, histórico, político, económico, científico, ético y moral que realmente potencie el desarrollo integral de las personas, como seres social y culturalmente constituidos. La importancia de una estrategia común, de aunar y optimizar esfuerzos, es clara en cuanto al enriquecimiento didáctico de la propuesta. En efecto, hablamos de dos realidades educativas paralelas que pueden fusionar programas en beneficio mutuo: la escuela para revitalizarse y el museo para incrementar su valor pedagógico. Y como principal meta de beneficio común, ponerse al servicio del ciudadano a través de intervenciones educativas que simbolizan su entorno, su cultura, su identidad y su memoria.

## EL PROYECTO ECPEME

Los *objetivos* que se plantean en el proyecto ECPEME son:

- *Conocer el perfil de las buenas prácticas* surgido de las aportaciones de la investigación. En este sentido, las decisiones sobre la naturaleza de los museos, tamaño y tipo de gestión son decisivas.

Se parte de la hipótesis siguiente: si se conoce el patrimonio en profundidad y existe estabilidad laboral, la mediación es más efectiva que en los casos de programas educativos externalizados. La investigación valora estas situaciones y entiende que

[...] aquellos museos donde los departamentos de educación poseen equipos estables con capacidad de

opinar sobre decisiones que afectan al público y que conocen en profundidad la colección, tienen programas adecuados y perfilados a las necesidades tanto educativas como sociales que demandan sus públicos fidelizados (escuelas e instituciones con las que trabajan). Sin embargo consideramos que en los museos que tienen externalizado el servicio educativo, los programas para escolares tienden a homogeneizar el tipo de actividades y carecen de estructuración didáctica adecuada.

Conocer el patrimonio que contiene el museo es imprescindible pero también lo es la forma de gestionar el público escolar (capacidad de analizar a los visitantes para adaptar convenientemente las prácticas educativas) (ECPEME, 2011, p. 4).

- Identificar en los programas educativos de los museos aquellos elementos que contribuyan al fomento de las competencias, enlazando el currículo escolar y el patrimonio que custodian. No orientamos la evaluación a conocer detalladamente los aprendizajes de los escolares, sino a la forma de mediar que tienen los educadores patrimoniales o el discurso museográfico.
- Contribuir a la creación de vínculos más estrechos entre la escuela y el museo. La presencia continuada de evaluadores y la negociación consensuada con la institución tratan de potenciar los conocimientos y actitudes pedagógicas entre los profesionales del museo.

## La Muestra

Se ha establecido una muestra *intencional*, basada en criterios teóricos y cualitativos, en la que han sido decisivos criterios como el tamaño y la naturaleza de los museos, así como el tipo de gestión, buscando la mayor diversidad dentro de lo posible. En la configuración de la muestra también ha influido la territorialidad, tratando de encontrar un equilibrio entre la representatividad geográfica y la accesibilidad, esto es, la posibilidad de que los investigadores pudieran acudir a los museos de diferentes comunidades autónomas. De igual forma, se establecieron cuatro categorías para agrupar a los diez museos seleccionados según su patrimonio: histórico-artístico, histórico-etnográfico, asociados a yacimientos y de patrimonio industrial.<sup>5</sup>

Figura 1. Muestra de museos objeto de estudio de ECPEME

MUSEOS PATRIMONIO HISTÓRICO-ARTÍSTICO	MUSEOS DE HISTORIA Y ETNOGRAFÍA	MUSEOS ASOCIADOS A YACIMIENTOS	MUSEO DE PATRIMONIO INDUSTRIAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Museo Nacional de Escultura</li> <li>• Museo Thyssen-Bornemisza</li> <li>• Museo Patio Herreriano de Arte Contemporáneo</li> <li>• Museu d'Art Modern de Tarragona</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Museo do Pobo Galego</li> <li>• Museu d'Història de la Immigració de Catalunya</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ekainberri</li> <li>• Museo de Calatayud</li> <li>• Museo de Huelva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Museo del Ferrocarril de Asturias</li> <li>• Museo de les Mines Cercs</li> <li>• Museo Cemento Rezola</li> </ul>

### El diseño y proceso metodológico

Siguiendo a Stake (2005), podemos definir la investigación como un conjunto de casos instrumentales, caracterizados por una metodología observacional, que pretende diagnosticar su situación actual concediendo un gran peso a la información derivada de la observación participante.

El procedimiento evaluativo<sup>6</sup> requería un enfoque metodológico combinado, de integración de métodos tanto cualitativos como cuantitativos (Burke y Christensen, 2014). A través de la indagación cualitativa obtenemos la descripción y comprensión de la realidad educativa del museo y posteriormente se pasa a operativizar la información, mediante una plantilla (Suárez, Gutiérrez, Calaf y San Fabián, 2013) que facilita la codificación, reducción y manejo de los datos, al tiempo que ofrece consistencia en los resultados. Cada método nos ha facilitado un acceso y una perspectiva de análisis sobre la realidad, obteniendo de esta forma una visión global y holística de la intervención educativa en el museo.

Partiendo del *carácter cualitativo* de la investigación, se diseñaron diversos protocolos para ser utilizados durante el trabajo de campo. Los datos que se recogen se trasladan a *informes descriptivos* que abarcarán la realidad del museo, así como la complejidad de las relaciones que en él confluyen.

Detallamos las fases en las que se estructuró el trabajo de campo:

a) *Negociación de la recogida de información con el museo*. El acuerdo con la institución, informándoles del

trabajo que se realizaría y los compromisos de actuación.

b) *Recogida de documentación sobre el programa que hay que evaluar y su contexto*, como el historial u oferta educativa de los últimos años, la programación educativa actual, la estructura organizativa y de personal, recursos disponibles, lugar que ocupan en la oferta del museo las iniciativas educativas, antecedentes del programa educativo, captación de usuarios, perspectiva patrimonial que transmite, relación previa con los colegios, sistema interno de evaluación y resultados obtenidos.

c) *Recogida de información desde la observación directa* mediante el uso de protocolos diseñados para realizar el seguimiento de los educadores patrimoniales en el museo durante las visitas escolares. El método de registro de información es un diario de campo en el que se abordan de forma descriptiva todas las dimensiones que posee el modelo evaluativo desarrollado.<sup>7</sup>

d) *Entrevista semiestructurada*, con veinte cuestiones que abordan las diferentes dimensiones de la evaluación y todos los ámbitos. Las entrevistas se realizaron a las personas responsables del programa educativo del museo, con los objetivos de: conocer mejor cómo se gestiona dicho programa, los vínculos con otros ámbitos del museo, cómo es la relación con las escuelas, etc. En este sentido, es importante recoger de los entrevistados su propio punto de vista y la manera de expresarse. Ello nos ayuda a identificar temas clave, considerando un enfoque pragmático y «la comprensión y el uso de las preguntas dirigidas, el análisis aplicado a ellas y la valoración de la fiabilidad y objetividad del conocimiento que proporciona la entrevista» (Kvale, 2011, p. 47).

e) *Recogida de información de los usuarios.* Realizada a partir del cuestionario de satisfacción de la visita que posee el museo. En algunos casos, ante la carencia de

este tipo de información en el museo, se ha suministrado el que ha diseñado el equipo de investigadores.

Figura 2. Listado de técnicas e instrumentos de recogida de información

Listado de protocolos						
<b>Protocolo 0:</b> Concepciones sobre el patrimonio (objetivo: analizar la concepción del patrimonio que transmite el museo). Establece distintos niveles de progresión, utilizando unos descriptores bien definidos.	<b>Protocolo 1:</b> Información general sobre el museo evaluado (objetivo: contextualizar el museo).	<b>Protocolo 2:</b> Información sobre el programa educativo (objetivo: obtener datos generales sobre el programa como una primera aproximación: trayectoria, objetivos generales, diseño de actividades, etc.).	<b>Protocolo 3:</b> Acción pedagógica (objetivo: analizar prácticas del personal del museo desde una perspectiva didáctica y pedagógica).	<b>Protocolo 4:</b> Guión de entrevista semiestructurada a los responsables del programa educativo, para conocer el historial, incidencias, cuestiones de gestión, etc.	<b>Protocolo 5:</b> Observación directa-diario. Plantilla diseñada para recoger incidencias de la observación en el museo durante las visitas escolares o en los talleres didácticos.	<b>Protocolo 6:</b> Cuestionarios de satisfacción. Considerar aquellos que el museo posee, y, a partir de ahí, pueden realizarse cambios y, si procede, elaborar un cuestionario de satisfacción <i>ad hoc</i> .

f) *Grupo de Discusión.* En esta fase final se devuelve la información al museo para su discusión con los responsables del programa y alguno de los investigadores del equipo. Se trata de informar de los hallazgos y conclusiones que ha proporcionado la investigación y contrastar la información con los propios informantes, dándoles la oportunidad de completar e introducir modificaciones. De esta forma, se hace posible la convergencia de las diversas culturas provenientes de colectivos profesionales distintos.

En definitiva, si tomamos como referencia el objeto de estudio y las técnicas de recogida de información, se trata de un *estudio de caso* que tiene en cuenta la trayectoria educativa de cada museo en los últimos años, con un carácter observacional que pretende diagnosticar su situación actual concediendo gran peso a la información derivada de la observación y procesada mediante herramientas que se han diseñado *ad hoc*.

Si atendemos al informe final (Pérez Serrano, 1994), podemos encuadrar la investigación dentro de los estudios de casos interpretativos y evaluativos, teniendo en cuenta que los informes de caso se construyen con descripciones ricas y densas, pero con el objetivo de desarrollar diversas categorías conceptuales y emitir juicios de valor (criterios para estándares de calidad) que permitan introducir cambios en el contexto educativo de los museos.

Debemos considerar que en la evaluación cualitativa se implica a los sujetos informantes junto a los investigadores que recogen datos. Esta premisa provoca una de las cuestiones que más recelo promueve: la necesidad de exactitud e imparcialidad en las interpretaciones. Este riesgo se subsana mediante la ampliación del proceso de recogida de datos y la confirmación por parte de los participantes de que la historia que se relata es correcta. Cada informe de caso ha sido consensuado en su correspondiente grupo de discusión. Además, se han incorporado procedimientos e instrumentos que dan cuenta de la intersubjetividad, credibilidad y transferencia de los resultados.

A este respecto, una estrategia clave para mejorar la credibilidad de la información es la triangulación, que sirve como estrategia para validar los datos y los procedimientos, pero también como fórmula de consistencia para la actuación metodológica. La triangulación de «métodos, investigador, teoría y datos sigue siendo la estrategia más válida de construcción de teoría» (Delzin, 1989. Citado por Flick, 2004, p. 244; Simons, 2012). Por ello, se ha contemplado:

- a) triangulación de datos, considerando diversas fuentes e implicando en el estudio a las personas de forma deliberada, sistemática, local y temporalmente (Glaser y Strauss, 1967);
- b) triangulación de investigadores, participando diversos observadores para minimizar las posibles desviaciones;

- c) triangulación de metodología, utilizando escalas tipo Likert; combinando cuestionarios con entrevistas semiestructuradas a responsables del programa y cuestionarios de satisfacción a los visitantes;
- d) triangulación de teoría, aproximándonos a los datos desde posiciones diversas (aprovechando los perfiles diversos que conflúan en el equipo investigador) para evaluar la utilidad y entender las posibilidades para producir conocimiento.

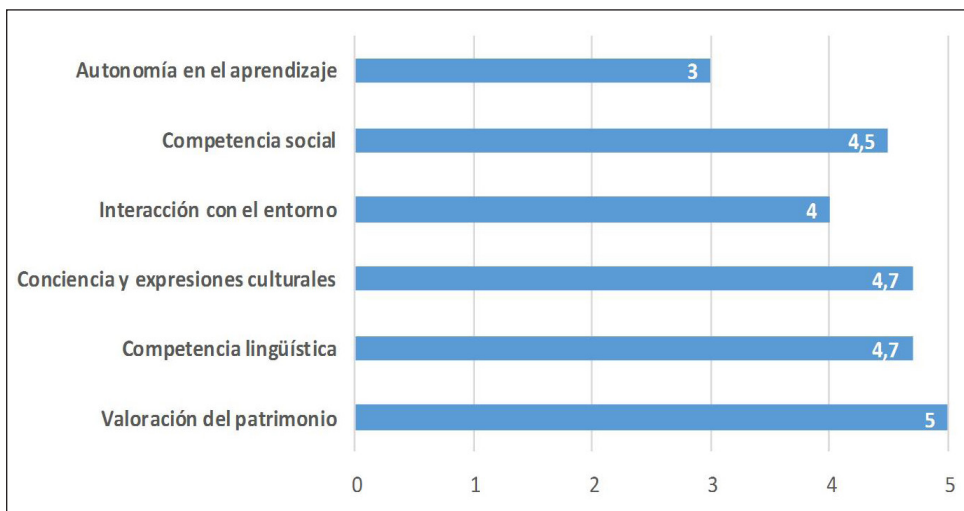
**ANÁLISIS Y RESULTADOS EN LA DIMENSIÓN COMPETENCIAS**

Desde el punto de vista pedagógico, el patrimonio se muestra como un recurso didáctico eficaz en el desarrollo de competencias. El patrimonio es un recurso pero a la vez un mediador de la acción educativa. Si nos trasladamos a una sala de un museo con un grupo de escolares rodeados de cuadros y esculturas, para la mayoría esta circunstancia no supondrá más que una lectura somera de cartelas y explicaciones generales de las obras, con mayor o menor éxito. Sin la intervención de la educadora del museo o de la profesora del grupo que destaque la

significación de las obras, no alcanzaremos nuestro propósito de aprendizaje. Lo mismo ocurre si obviamos el planteamiento de preguntas mediadoras, guiadas por conceptos y contenidos clave, o ignoramos la experimentación de estrategias didácticas prácticas, dinámicas de simulación, dramatización o juegos de pistas. Solo teniendo en cuenta estas estrategias lograremos enganchar y motivar a los escolares con los objetos, aquellos que queremos que aprecien y estimen como propios. Para ello, necesitan sentirlos cerca, descubrirlos y comprender que forman parte de su identidad. Este es el verdadero potencial del museo: que los escolares experimenten las diferentes perspectivas de los bienes patrimoniales (mirada experiencial, formal, histórica, simbólica, etc.) como indican Calaf, Navarro y Samaniego (2000).

Como se ha comentado, ECPEME ha querido desarrollar un enfoque actual en la evaluación del museo incorporando el ámbito competencial entre las dimensiones de análisis. En este sentido, asumiendo la complementariedad que puede establecerse entre la escuela y el museo, creemos necesario valorar la contribución que el museo puede hacer a la adquisición de las competencias básicas establecidas para la educación obligatoria.

Figura 3. Valoración global de la dimensión «competencias»



Cabe señalar que en este apartado nos movemos en el plano de la potencialidad didáctica que ofrece el museo para el aprendizaje formal de los escolares. A través del análisis de los programas educativos de los museos (objetivos, contenidos, metodología, recursos) y de sus intervenciones con los escolares (visitas guiadas y talleres) se han manifestado aspectos esenciales que ayudan a promover el desarrollo competencial del alumnado visitante.<sup>8</sup> Lograr que dominen estas competencias dependerá

también de las escuelas, de cómo aborden e interactúen con el museo durante la visita, así como de su inclusión o no en el desarrollo curricular. No podemos olvidar que las visitas a los museos constituyen actividades puntuales y de corta duración, por lo que la contribución al desarrollo competencial dependerá de la continuidad —o no— que tenga la visita en el trabajo del aula. Nuestro interés es analizar la figura del museo como agente educativo y conocer los mecanismos didácticos que utiliza en su in-



tervención. Por tanto, la evaluación no se centra en el dominio que tengan los escolares en estas competencias, sino en los procesos y estrategias que emplea el museo, si es que lo hace, para responder a esta demanda curricular propiamente escolar.

En líneas generales, los museos tienen en cuenta la necesidad de dar a conocer no solo los objetos y piezas custodiados por la institución, sino la tipología patrimonial en general y su incidencia, si procede, en el desarrollo socioeconómico del territorio. Las alusiones al mundo experiencial de los estudiantes son frecuentes, por lo que, en conjunto, los museos están contribuyendo al *conocimiento y valoración del patrimonio* de manera directa. En la mayoría de casos, priorizan el mensaje y las personas sobre los bienes patrimoniales, como estrategia que convierte la difusión-explicación en educación basada en enlazar el conocimiento, las emociones y la identidad para alcanzar la estima de los bienes culturales. Los datos nos indican que en siete de los diez museos (muestra completa) se observa esta tendencia.

Los museos persiguen concienciar a los escolares sobre las expresiones culturales y artísticas, siete de los diez museos alcanzan un nivel alto de valoración. Destacan aquellas actividades que permiten conocer distintos estilos artísticos y culturales, aquellas que fomentan la creatividad e incluso las dirigidas al conocimiento de los diferentes componentes culturales y en distintos contextos. La diversidad y la tipología de actividades propuestas en las programaciones evidencian un nivel de innovación superior en los museos de arte cercanos a corrientes creativo-pedagógicas que en otros museos vinculados a áreas de conocimiento de las Ciencias Sociales

El resto de competencias también se mueven en unos niveles altos de valoración en más de la mitad de los museos (57,14%). En general, suponen el soporte de comunicación e interacción didáctica en el museo, *competencia lingüística*; se utilizan tareas que promueven el *conocimiento del entorno* como elemento de aprendizaje significativo; así como el *componente social y ciudadano* aparece en la mayoría de las actividades. Este último se presenta en algunas como una retrospectiva del pasado para conocer el presente, en otras se aborda la dimensión ética y el sistema de valores que permiten el conocimiento de la realidad actual.

En cuanto al desarrollo de la *iniciativa y autonomía* en el aprendizaje de los escolares en el museo, la acotamos a la posibilidad de que los estudiantes se moviesen por el museo con cierta libertad para extraer determinada información, elaborar trabajos/proyectos, etc. Esta posibilidad que

existe en todos los museos, no es responsabilidad única de estas instituciones. Al contrario, requiere una intencionalidad expresa de las escuelas en este sentido. Por tanto, la baja valoración en este apartado debe entenderse como un diagnóstico situacional de la relación escuela-museo más que como una mala *praxis* de los museos.

No existen discrepancias significativas entre estos datos y los obtenidos en el análisis grupal de los museos vinculados con las Ciencias Sociales, que mantienen un rango de valoración análogo y positivo como el que hemos expresado.

### SOMETIENDO LA DIMENSIÓN «COMPETENCIAS» A UNA NUEVA VALIDACIÓN

Otro de los análisis por grupos realizados estadísticamente ha sido el efectuado en relación con la trayectoria y consolidación del DEAC (Departamentos Educativos y Acción Cultural de los museos). Consideramos que el departamento educativo consolidado ofrecía una solvencia pedagógica en las visitas escolares y conseguían una mayor interacción-fidelización con los centros educativos. Esta posición solvente del DEAC vendría definida por la trayectoria prolongada del servicio educativo (buen conocimiento del patrimonio del museo); años de experiencia de los profesionales y estabilidad laboral; arraigo del servicio en el organigrama del museo y por el número de escuelas fidelizadas. Con esta definición se establecieron los grupos para efectuar el análisis: DEAC consolidados y DEAC no consolidados.

El grupo «DEAC consolidados» está compuesto por seis museos definidos por una historia y experiencia prolongada (con una media de seis o más años), estabilidad laboral del equipo, representatividad del DEAC en el organigrama institucional y por el gran número de visitas escolares que reciben. Los DEAC menos consolidados son un grupo de cinco museos cuyo servicio educativo es incipiente o poco arraigado, el cual externaliza la contratación de educadores y gestiona el servicio desde una estrategia más comercial que pedagógica.

Figura 4. Desarrollo de competencias y estatus del DEAC

Ítems	Media	Mediana	D.T.	p. Valor
<b>Actividades desarrollo de competencias</b>				
<i>DEAC consolidado</i>	4,66	5	0,81	0,031
<i>DEAC no consolidado</i>	3	33	0,81	

Mediante los test de Kruskal-Wallis y test de Nemenyi se han destacado diferencias entre grupos en todas las dimensiones analizadas y también en el desarrollo de competencias, como se aprecia en la tabla. Este análisis concluye que la variable definida es un factor influyente en términos pedagógicos, en cuanto que los DEAC consolidados destacan en los elementos clave de planificación, estrategia didáctica, gestión y evaluación y desarrollo de actividades que promueven competencias.

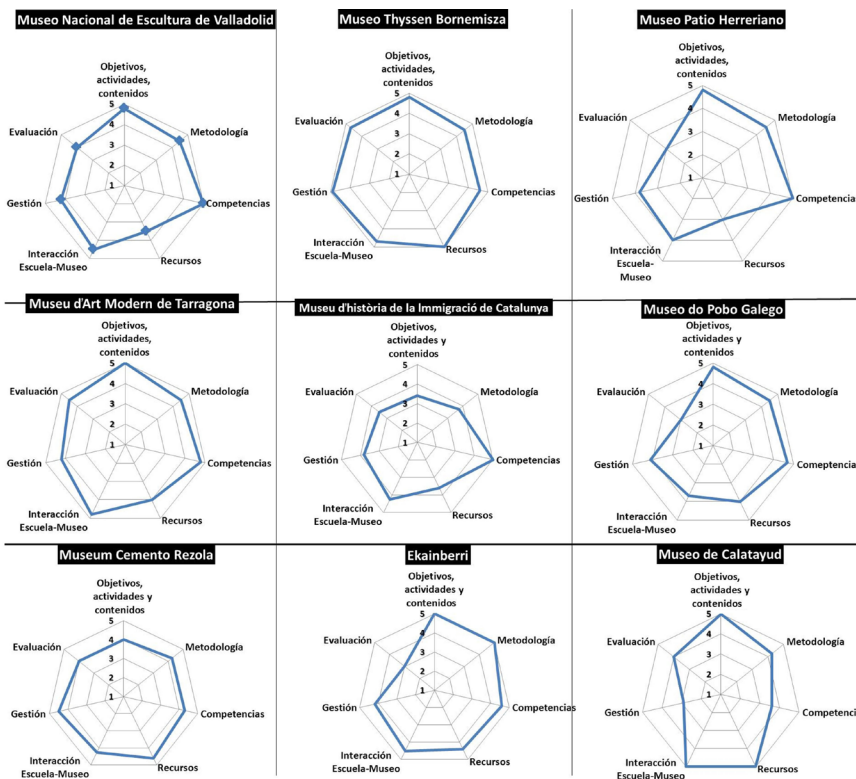
**SÍNTESIS DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

A continuación presentamos una síntesis de los principales resultados de los museos analizados, tras realizar los pertinentes procesos de triangulación entre investigadores y las sesiones de discusión con los museos. Los gráficos radiales muestran los valores medios atribuidos a cada una de las dimensiones de análisis y nos permiten obtener

una perspectiva general de los resultados de la evaluación. Cabe señalar, no obstante, que el objetivo no es realizar una comparación entre las distintas instituciones, habida cuenta de que la diversidad de contextos y la finalidad del proyecto desaconsejan esta pretensión. En este sentido, la representación gráfica ha de entenderse como un recurso que permite entrever las tendencias generales detectadas por los investigadores durante el trabajo de campo.

Por otro lado, conviene aclarar que las valoraciones globales no se refieren necesariamente a la buena o mala praxis de los museos, sino al nivel de adecuación de la acción cultural y educativa, conforme a los indicadores establecidos para la evaluación. Es evidente que factores contextuales como la tipología del museo, las condiciones presupuestarias, la participación escolar, etc., pueden influir e influyen en esta cuestión. De ahí la pertinencia de incidir en la necesidad de evitar interpretaciones simplistas que puedan distorsionar la interpretación de los resultados.

Figura 5. Perfil de resultados de evaluación



Nota: Por un problema de composición gráfica solo figuran 9 de los 10 museos muestra, pero ello no desvirtúa la finalidad argumentativa de desvelar la tendencia de resultados.

En la muestra de imágenes nos encontramos con dos perfiles de museos diferenciados: por un lado, un perfil que mantiene una constante valorativa en cuanto a los criterios globales de programación, intervención, gestión y evalua-

ción. Son representativos el Museo Thyssen-Bornemisza, Museu d'Art Modern de Tarragona, Museo Nacional de Escultura de Valladolid y Museo Cemento Rezola. Los tres primeros provienen de una generación de museos con

un compromiso firme por fomentar el carácter educativo del museo, les respaldan dos décadas aproximadamente de trayectoria. En este sentido cabe destacar la influencia de las corrientes pedagógicas en los museos de arte, donde cobra mayor fuerza la consideración del museo como laboratorio de experimentación. Existe toda una corriente disciplinar al respecto que promueve la integración de un amplio abanico de estrategias y experiencias didácticas innovadoras a nivel educativo ya consolidadas y que se ven reflejadas en el análisis realizado por ECPEME.

Por el contrario, se evidencia un perfil más irregular en el caso del Museo de Calatayud, que mantiene una programación e interacción escolar más que notable; sin embargo, en cuanto al desarrollo competencial, se centra en aquellas afines a la temática del museo (valoración del patrimonio cultural y artística, lingüística e interacción con el entorno). Y en cuanto a la gestión, cabe destacar que su valoración corresponde a la necesidad que tenía el DEAC de sistematizar y formalizar su programación educativa, que se ha desarrollado a raíz de su participación en el proyecto.

Existe una tercera agrupación en la que se encuentran aquellos museos que mantienen cierta constancia en la mayoría de las dimensiones programáticas, exceptuando las dimensiones de evaluación y/o recursos. Es el caso del Museo Patio Herreriano de Arte Contemporáneo, Museu d'Historia de la Immigració de Catalunya (MhiC), Museo do Pobo Galego y Ekainberri. En cuanto al aspecto evaluativo, es un tema controvertido, como hemos comprobado en varios de los grupos de discusión realizados. En estos casos, no se contempla el uso habitual de cuestionarios de satisfacción para los docentes y otras técnicas o instrumentos encaminados a la evaluación inmediata dirigida a los estudiantes. Práctica habitual en las organizaciones museísticas por falta de tiempo, recursos o ambos. En cualquier caso, estos museos expresan su disconformidad con los procedimientos tradicionales de evaluación por la falta de relevancia pragmática de sus resultados en la tarea educativa. Aunque es reseñable la realización de reuniones periódicas para poner en común cómo han transcurrido las actividades, analizar el libro de visitas, etc. Es una buena estrategia como base para el asentamiento de una filosofía de evaluación dentro de la organización museística, encaminada a la toma de decisiones y a la mejora del servicio educativo.

Otra de las dimensiones que pueden verse afectadas por la valoración es la denominada «recursos», que viene definida por los *displays*, materiales didácticos más convencionales, los recursos tecnológicos..., pero también por las infraestructuras del edificio (disponer de un espacio para

realizar los talleres, por ejemplo). También se manifiesta en este sentido la accesibilidad para personas con discapacidad, ámbito que se enfrenta al conjunto arquitectónico, en muchas ocasiones edificios históricos que han sido rehabilitados y adaptados para las funciones museísticas, pero que mantienen ciertas barreras arquitectónicas que dificultan la plena integración de medidas de accesibilidad. Y la existencia en museografía de módulos para personas con necesidades educativas diferentes (ciegos, sordos) o la presencia de actividades dirigidas a este tipo de público.

En general, los datos nos muestran una tendencia que parece evidente: una programación adecuada junto con una intervención metodológicamente combinada favorece el desarrollo potencial de competencias. El caso más llamativo es el MhiC, que teniendo un perfil modesto eleva al máximo la dimensión de competencias. Debido fundamentalmente al carácter proactivo de las tareas educativas que desarrolla. La directora del museo ha sido quien lo ha diseñado y quien conduce las visitas en la mayoría de los casos; su larga experiencia genera multiplicidad de habilidades comunicativas para conseguir la interacción y la colaboración del visitante construyendo la memoria de emigración deseada. ¿Quién no tiene ninguna historia de emigración en la familia? Así, lo hemos comprobado con la diversidad de grupos observados; las respuestas aportadas por esta interacción promueven variedad de situaciones que generan competencias hacia la comprensión del patrimonio inmaterial —«relatos de inmigración»— en clave de competencia social y ciudadana.

En definitiva, el análisis global de las diferentes dimensiones nos revela la existencia de programas educativos bien planificados y coherentes desde el punto de vista didáctico. Esta planificación se manifiesta en una intervención educativa de naturaleza dialógica entre el educador patrimonial y los visitantes-escolares, participativa y experimental (desarrollo de talleres complementarios a la visita). En cuanto a la *metodología*, cabe destacar la diversidad de métodos y la variedad de estrategias didácticas, en cuanto que confiere una mayor adaptabilidad del programa a las distintas situaciones educativas. En este sentido, las valoraciones del planteamiento metodológico de los museos son, en líneas generales, bastante satisfactorias. El enfoque de las visitas y los procedimientos utilizados durante las actividades favorecen la consecución de los objetivos que se plantean. Suelen confluír, combinarse y adaptarse distintas metodologías y estrategias didácticas en función de los objetivos y los destinatarios.

Por otro lado, uno de los objetivos de ECPEME fue reforzar el vínculo entre las escuelas y los museos. Ello precisaba analizar la relación real que existía entre am-



bas instituciones educativas. La dimensión *Interacción escuela-museo* valoraba este aspecto *in situ* durante el desarrollo de la visita guiada y/o taller, observando la intervención del educador patrimonial, la participación de los escolares y del profesorado acompañante, evidenciando la significación didáctica que atribuye el profesor a la actividad en el museo. Su participación y la de sus alumnos son un fiel reflejo del trabajo en el aula.

Se ha observado cómo las posibilidades didácticas que ofrecen los museos siguen sin ser aprovechadas plenamente por las escuelas. En esta situación pueden estar interviniendo múltiples factores (precariedad, dificultades presupuestarias, desinterés del alumnado, falta de tiempo, dificultades para hacer coincidir la visita con la unidad didáctica relacionada con la temática del museo...); pero, en cualquier caso, la realidad observada indica que las visitas no siempre se planifican ni, por lo general, tienen continuidad explícita en el aula, al menos no de un modo habitual. Son excepciones notorias a esta situación el Museo Thyssen, el Museo Nacional de Escultura y el Museu d'Art Modern de Tarragona (MAMT), donde existe una estrecha relación museo-escuela que se ha consolidado a lo largo de los años.

La intervención educativa de los educadores patrimoniales se ha valorado de forma muy positiva. Desarrollan un diálogo fluido con los estudiantes y muestran un notable dominio en sus exposiciones y tareas, acordes a las disciplinas predominantes del museo. Sin duda, su competencia profesional viene ligada, al menos, a una adecuada formación con respecto a la temática del museo, cumpliendo directamente con las expectativas educativas del profesorado. Esta situación se ha demostrado en todos los museos analizados de Patrimonio Histórico, Histórico-Artístico e Industrial. Existen excepciones, como es el caso de aquellos museos que por su ubicación en territorios con declive industrial son activos para el turismo cultural, orientándose en este sentido a la promoción de actividades más anecdóticas, lúdicas y de entretenimiento, con perfiles de educadores patrimoniales más generalistas.

Pero la función educativa del museo solo se convierte en una realidad cuando alcanza un compromiso institucional

íntegro y compartido por todos los responsables y técnicos del museo; también cuando la sección a cargo de esta responsabilidad adquiere un estatus en igualdad de condiciones con el resto de departamentos o áreas del museo. De ahí radica la importancia de valorar los procesos y agentes de *Gestión* de los DEAC. En este análisis es fundamental la consolidación de estos departamentos, que, como suponíamos, influye de manera determinante en el diseño, planificación e intervención educativa. De esta forma se genera estabilidad en los profesionales y continuidad en la función educativa del museo. Destacan el Museo Nacional de Escultura, el MAMT o el Museo do Pobo Galego, con áreas educativas estables. En cuanto al Museo Thyssen, posee el equipo con mayor capital humano (casi la totalidad de los educadores poseen contrato estable), disponen de autonomía y el área Educativa ha crecido singularmente con el proyecto global «EducaThyssen». Presenta, pues, una situación muy diferente al resto de museos, donde los contratos temporales y/o de prácticas constituyen un porcentaje bastante elevado. Esta realidad se caracteriza por la externalización del servicio educativo, que puede llegar a obstaculizar el desarrollo del programa educativo.

Para concluir, y siguiendo con la dimensión de evaluación gestionada por el museo, hemos mencionado que disponen de cuestionarios de satisfacción, libros de visitas, etc., y los resultados suelen procesarse y registrarse en informes. Pese a todo, presentan el problema del bajo índice de cumplimentación por parte del profesorado, a no ser que, en cierto modo, se vean en la «obligación» de rellenarlos. Esta dimensión, en la mayoría de los museos evaluados, ha obtenido la puntuación más baja. Esta circunstancia viene a corroborar la necesidad de proyectos e investigaciones como ECPEME que afronten este reto. Consideramos que para dignificar la función educativa del museo la evaluación juega un papel importante. Un signo de reconocimiento institucional sobre una tarea es la existencia de mecanismos e instrumentos de evaluación que la distinguen: «lo que no se evalúa no existe». La evaluación se convierte, en este caso y de alguna manera, en un canal de normalización y crédito para la función educativa.

## NOTAS

<sup>1</sup> Profesora Titular de la Universidad de Oviedo (Departamento de Ciencias de la Educación) y catedrática acreditada desde 2011. Ha participado y dirigido diversos proyectos sobre educación formal y no formal, entre los que cabe destacar el proyecto de I+D+i *Evaluación Cualitativa de Programas Educativos en Museos Españoles* (2012-2015).

<sup>2</sup> Licenciada en Pedagogía y máster en Intervención e Investigación Socioeducativa por la Universidad de Oviedo. Becaria de Investigación Severo Ochoa y beca de excelencia movilidad en Facultad de Letras do Porto (2014). Ha sido colaboradora del proyecto ECPEME.

<sup>3</sup> Licenciado en Historia por la Universidad de Salamanca, máster en Formación del Profesorado y máster en Intervención e Investigación Socioeducativa por la Universidad de Oviedo, donde es investigador predoctoral. Ha sido investigador del proyecto ECPEME.

<sup>4</sup> En el proyecto participan investigadores de distintas universidades españolas: Oviedo, Autónoma de Madrid, País Vasco, Huelva y Zaragoza, así como diez Museos de España.

<sup>5</sup> Aunque la muestra inicial era de catorce museos, la muestra final que se plantea en este artículo es de diez, donde se ha seguido el diseño de evaluación que se presenta. Por diversos motivos se han descartado los museos restantes, bien por su condición de museo piloto para ensayar los protocolos elaborados *ad hoc* para el proyecto (Museo Casa Natal de Jovellanos); por su decisión de no difundir resultados; porque las condiciones del museo no permiten el análisis categorial establecido y se han llevado a cabo otros procedimientos evaluativos (Mines de Cercs), y otros que también se descartan en esta publicación (Museo Jurásico de Asturias, Museo del Ferrocarril de Asturias).

<sup>6</sup> En la página web del proyecto <http://ecpeme.com/> se detalla el proceso metodológico y, en concordancia con este, se ha planteado el cuaderno de protocolos que se presenta.

<sup>7</sup> Los ámbitos a estudiar eran la perspectiva patrimonial transmitida por el museo, reflejada en sus objetivos, actividades y contenidos (Cuenca, 2002; Martín y Cuenca, 2011; Martín, 2012); la metodología y estrategias didácticas del programa educativo orientadas a la adquisición de competencias (Calaf, 2009; Medina, Domínguez y Sánchez, 2013; Centeno y Cubo, 2013); el trabajo de los guías y los recursos utilizados (Gutiérrez y Calaf, 2013); la gestión y la evaluación implementadas.

<sup>8</sup> Los resultados de esta dimensión y del resto de dimensiones objeto de estudio se han estudiado mediante el análisis descriptivo-estadístico del sistema de indicadores de la escala valorativa diseñada *ad hoc* para el análisis comparativo entre museos (Suárez, Gutiérrez, Calaf y San Fabián, 2013).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGROSINO, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

BURKE, J. R. y CHRISTENSEN, L. (2014). *Educational Research: Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches* (5.ª ed.). Oaks: SAGE.

CALAF, R. (2009). *Didáctica del patrimonio. Epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: Trea.

CALAF, R., NAVARRO, A. y SAMANIEGO, J. A. (2000). *Ver y comprender el arte del siglo xx*. Madrid: Síntesis.

CENTENO, G. y CUBO, S. (2013). Evaluación de la competencia digital y las actitudes hacia las TIC del alumnado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 517-536.

CUENCA, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Huelva: Universidad de Huelva. (Tesis doctoral.)

DE MIGUEL, M. (2015). Ideología y pedagogía empírica: cuestiones para un debate. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 269-287.

ECPEME (2011). *Informe de Justificación del Proyecto ECPEME*, p. 4. Documento no publicado, remitido al MICINN.

FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

GIBBS, G. R. (2012). *Análisis de datos cualitativos*. Madrid: Morata.

GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine Publishing Company.

GUTIÉRREZ, S. y CALAF, R. (2013). La evaluación pedagógica: una realidad en el museo. *Pulso: Revista de Educación*, 36, 37-53.

KVALE, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

MARTÍN, M. y CUENCA, 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. (2012). *La Educación y la Comunicación Patrimonial. Una mirada desde el Museo de Huelva*. Huelva: Universidad de Huelva. (Tesis doctoral.)

MEDINA, A., DOMÍNGUEZ, M.ª C. y SÁNCHEZ, C. (2013). Evaluación de las competencias de los estudiantes: modelos y técnicas para la valoración. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 239-255.

PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Madrid: La Muralla.

SIMONS, H. (2012). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.

STAKE, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.

SUÁREZ, M. A., GUTIÉRREZ, S., CALAF, R. y SAN FABIÁN, J.L. (2013). La evaluación de la acción educativa museal: una herramienta para el análisis cualitativo. *Clío: History and History Teaching*, 39, 1-46. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n39/articulos/Calaf.pdf> (Consulta, 7 de junio de 2016).