

REFERENCIA: Escribano-Miralles, A., Polo-Espinosa, B., & Miralles-Martínez, P. (2019). Estudio de la opinión de los agentes educativos sobre las visitas escolares al Museo Arqueológico de Murcia. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1). Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos> - Consultada en fecha (dd-mm-aaaa)

ESTUDIO DE LA OPINIÓN DE LOS AGENTES EDUCATIVOS SOBRE LAS VISITAS ESCOLARES AL MUSEO ARQUEOLÓGICO DE MURCIA

STUDY OF THE OPINION OF EDUCATIONAL AGENTS ON SCHOOL VISITS TO THE ARCHAEOLOGICAL MUSEUM OF MURCIA

Ainoa Escribano-Miralles*

ainoa.escribano@um.es

Begoña Polo-Espinosa**

begop.espi@gmail.com

Pedro Miralles-Martínez*

pedromir@um.es

*Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Murcia (España)

**Museo Arqueológico de Murcia. Murcia (España)

Recibido: 15/04/2019

Aceptado: 01/10/2019

Resumen:

El propósito de este estudio ha sido conocer cuáles son las concepciones sobre el papel y responsabilidad de los agentes educativos que intervienen en las visitas escolares a museos y de qué manera se planifican. Los participantes son docentes de las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria que han visitado con su grupo de escolares el Museo Arqueológico de Murcia y los educadores de este. El diseño sigue una metodología cuantitativa a partir de un diseño no experimental descriptivo y comparativo. El instrumento de recogida de la información ha sido un cuestionario estructurado. La conclusión principal del estudio demuestra que tanto educadores como docentes consideran que estos últimos son los responsables del aprovechamiento didáctico de la visita y los educadores del museo son los encargados de conectar con los intereses del alumnado.

Palabras clave: educación patrimonial; enseñanza de la historia; museo; salida escolar; educación formal.

Abstract:

The purpose of this study was to find out what the conceptions are regarding the role and responsibility of the educational agents who intervene in field trip to museums and how they plan this trip. The participants are teachers of the stages of Preschool, Primary and Secondary Education who have visited with their group of schoolchildren the Archaeological Museum of Murcia and the educational guides of such a museum. The design is a quantitative methodology based on a descriptive and comparative non-experimental design. The information collection instrument has been a structured questionnaire. The information analysis procedure is eminently descriptive. The main conclusion of the study shows that both educators and teachers consider that the latter are responsible for the didactic use of the visit and the museum educators are responsible for connecting with the interests of the students.

Key words: heritage education; teaching history; museum; field trip; formal education.

1. Introducción

La afirmación de que el museo presenta un gran potencial para el aprendizaje de las ciencias sociales no es algo novedoso. En 2003, la revista *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* dedicaba un monográfico completo a "Salir del aula". En él, se resaltaba la importancia de los entornos museísticos en el plano educativo formal, los museos como espacios de cultura y aprendizaje (Asensio y Pol, 2003) y el uso de las salidas de campo a museos (Vilarrasa, 2003).

Años antes, Domínguez, Estepa y Cuenca (1999) ya teorizaban sobre el museo como espacio de aprendizaje. Fernández (2003) apuntaba que los cambios dados en los museos, tanto en su imagen como en su transformación, convirtieron este espacio en una herramienta eficaz para el aprendizaje del visitante. La preconcepción del museo como un espacio inaccesible y hostil aún se mantiene en una parte de la comunidad educativa. No obstante, para otros es visto como un elemento social a través del cual despertar el gusto por el arte, la cultura y el aprendizaje en espacios no formales. Quizás este aspecto sea una de las grandes transformaciones del museo, unido al alejamiento progresivo de esa imagen de centro de eruditos y el progreso hacia el objetivo que se pretende: crear museos más sociales (Ministerio de Educación, 2015).

Debido a este cambio social y cultural que ha ido reconfigurando la visión del museo del siglo XXI, el museo se presenta como un contenedor de objetos patrimoniales con un potencial educativo capaz de despertar, promover, desarrollar o afianzar el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en las escuelas actuales. Específicamente, los museos arqueológicos se consideran fértiles en ayudar a desarrollar diferentes estrategias de aprendizaje en los escolares y usuarios no expertos, a través de los objetos con los que se trabaja (Santacana, 2018; Santacana y Llonch, 2012; Santacana, López, Martín Piñol y Llonch, 2017).

El patrimonio tiene potencial educativo por sí mismo, debido a que se presenta como un libro abierto con muchas lecturas (Santacana, 2012). El patrimonio arqueológico puede ser un elemento esencial para que el alumnado comprenda mejor el pasado: "permite un acercamiento a la historia desde el concepto de aprendizaje práctico (hands on), el pensamiento (minds on) y el sentimiento (hearts on), puesto que conecta la materialidad, junto con la resolución de problemas y la empatía histórica" (Vicent, Rivero y Feliu, 2015, p. 86).

El uso del patrimonio arqueológico en el aula tiene una gran capacidad, puesto que, a través de la experimentación con esta ciencia histórica y el trabajo con sus objetos, el alumnado podrá construir la historia de manera experimental y desarrollar habilidades históricas (Forrest y Weldrake, 2018).

El patrimonio arqueológico se puede utilizar en el aula, por un lado, para acercar la ciencia histórica de la arqueología a la escuela y el uso del método arqueológico (la arqueología y la escuela deberán ser socios en un mismo objetivo como indica Santacana, 2018); para iniciar al alumnado en la investigación histórica, esa lectura a partir de evidencias, fuentes históricas para el desarrollo del pensamiento histórico (Domínguez, 2016; Egea y Arias, 2018; Prieto, Gómez y Miralles, 2013) o para la comprensión de conceptos, causas y consecuencias, hechos históricamente relevantes... a través del desarrollo del método científico de análisis, de la experimentación con la didáctica del objeto (Santacana y Llonch, 2012; Stottman, 2018).

Desde la didáctica del objeto se considera que la posibilidad de acceder al estudio del patrimonio arqueológico es a través del museo. El espacio museístico se sitúa como fuente de aprendizaje mediante el uso de las fuentes primarias que en él se encuentran y complementa el trabajo desarrollado en la escuela con los objetos patrimoniales.

No obstante, resultados expuestos en diversas investigaciones sobre educación histórica (Gómez y Miralles, 2017) estiman que la metodología docente empleada para la enseñanza de la historia está basada en el uso de libros de texto y una metodología tradicional, eminentemente conceptual. Por lo que un mayor desarrollo de experiencias, donde se ponga en contacto el patrimonio, podría desencadenar la transformación de esa metodología basada en el aprendizaje de contenidos substantivos o de segundo orden hacia un proceso de enseñanza y aprendizaje que ponga en juego las capacidades procedimentales y actitudinales del alumnado, donde este comprenda la evolución de la historia, asimile y discrimine los diferentes periodos y, junto a lo aprendido en la escuela, sea capaz de crear sus propias opiniones a través de la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico, que facilitará el aprendizaje en la salida de campo (Cuenca, 2016).

Dentro de los museos y para la consecución de las finalidades educativas que se presentan en toda visita escolar a museos se encuentran no solo los recursos patrimoniales, sino también los recursos humanos, es decir, las personas que conforman el departamento educativo y de acción cultural. Pero ¿quiénes son los agentes educativos que intervienen en una visita escolar al museo?

Se entiende por agentes educativos todas aquellas personas que median, planifican, desarrollan y supervisan las actividades que se desarrollan con el alumnado en pro de la visita al museo y su aprendizaje en esta. En este caso, encontraríamos a los educadores de museos, miembros del departamento didáctico o de difusión de un museo, que se encargan de diseñar y adaptar actividades dirigidas a la educación formal, no formal e informal; los y las guías, especialistas que tratan de mostrar el contenido del museo a través del paseo por una visita y desarrollar las actividades propuestas en el departamento didáctico o de difusión (a veces estos también se encargan de la planificación de las actividades) y los propios docentes que deberán de planificar o adaptar las actividades propuestas en el museo a los intereses de su grupo y evaluar el aprendizaje de dicha actividad.

Prats y Santacana (2011) resaltan la importancia del trabajo colectivo y del potencial que presenta el museo para que este trabajo se lleve a cabo, no solo por parte del alumnado, sino también entre los propios equipos educativos del museo y docentes a través de la colaboración.

Alderoqui, en 1996, ya apostaba por la necesidad de la colaboración conjunta, siendo los museos y las escuelas socios para educar. Prats y Santacana (2011) asumían que las visitas escolares deben resultar de la planificación coherente del profesorado, fruto de la actividad pedagógica y aparecer de manera directa y explícita en la programación docente. Para cumplir con los requerimientos marcados, es necesario que se produzca una planificación previa y posterior al desarrollo de la visita. Esta planificación se puede dar bien por parte del departamento didáctico, si este proporciona material y se coordina en la planificación de actividades, o bien del docente en colaboración o, al menos, comunicación con el personal del departamento didáctico. Esto permitirá asegurar que se cuentan con las condiciones mínimas para que la actividad en el museo pueda llevarse a cabo. No obstante, tal y como sostienen Fontal y Marín (2016), la Educación Patrimonial en el contexto educativo formal presenta un déficit en la preparación de proyectos o planificación de secuencias de enseñanza a través del uso, estudio y puesta en valor del patrimonio.

Así mismo, un proyecto de investigación I+D+i nacional denominado Evaluación Cualitativa de Programas Educativos en Museos Españoles (ECPEME) tiene entre sus objetivos de investigación “reforzar los vínculos entre la escuela y el museo a través de programas educativos de calidad” (Calaf, Suárez, San Fabián y Martín Cáceres, 2016, p. 26). Los principales resultados de la investigación cualitativa (basada en la evaluación de programas educativos de museos) apuntan que las visitas escolares a museos no son aprovechadas por los centros educativos, debido principalmente a que no se produce una planificación previa y seguimiento, en el aula, posterior a la visita.

Otro proyecto I+D+i bajo el título Educación Patrimonial para la Inteligencia Territorial y Emocional de la Ciudadanía. Análisis de buenas prácticas, diseño e intervención en la enseñanza obligatoria (EPITEC¹) (EDU2015-67953-P), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO/FEDER) y coordinado por el Grupo de Investigación DESYM de la Universidad de Huelva (2016-2019), trata de responder a la siguiente pregunta-problema de investigación “¿cuáles y cómo son las conexiones existentes entre las instituciones escolares y los centros patrimoniales para el desarrollo de propuestas educativas tendentes a promover las inteligencias territorial y emocional en el alumnado de enseñanza obligatoria?” (Cuenca y Estepa, 2017, p. 2).

En el campo internacional, llevan más de 20 años planteándose todas estas cuestiones, tratando de analizar el contexto y establecer propuestas de innovación. Según King, “para el inicio del siglo XXI será necesario superar la brecha entre la escuela y la comunidad”, entre la escuela y el aprendizaje en el mundo real, donde el museo desempeña un papel crucial (King, 1998, p. 6).

Existe una línea de investigación internacional que trata de analizar la relación que se produce entre el museo y la escuela atendiendo a diferentes factores. Ogawa, Crain, Loomis, y Ball (2008) señalan la importancia de examinar las relaciones entre el aprendizaje y los contextos sociales de las organizaciones formales, animan a los investigadores a examinar de manera pormenorizada los marcos teóricos con el fin de describir con eficacia la naturaleza de estas relaciones, así como la realización empírica en la que se apoya este tipo de marcos y referencias.

Será a partir de estas circunstancias en las que se inscribe el presente estudio. En él, se parte de las ideas concebidas a partir de la tesis doctoral *Museos y enseñanza de historia. Relación y utilización dentro de la educación formal* y se pretende conocer qué visión tienen docentes y educadores de museos sobre la responsabilidad de estos en la consecución de la visita, además de profundizar en la planificación que estos desarrollan.

¹ Véase toda la información en torno al Proyecto EPITEC en su web <http://www.proyectoepitec.es>.

2. Método

2.1. Objetivos y diseño

Los objetivos de este estudio se sintetizan en tres:

1. Estudiar las concepciones en torno al papel y responsabilidad que los agentes educativos tienen en las visitas escolares a museos.
2. Identificar la frecuencia con la que se planifica la visita escolar al museo atendiendo a la comunicación y el desarrollo de actividades desde el punto de vista de los educadores del museo y los docentes.
3. Conocer el aprovechamiento de los recursos y materiales del museo por parte de docentes y educadores del museo.

La investigación se asienta en una metodología cuantitativa a partir de un diseño no experimental, descriptivo y comparativo. En concreto, el diseño metodológico utilizado sigue los parámetros que establecen León y Montero (2015) para los estudios descriptivos mediante encuestas.

2.2. Participantes y contexto

El contexto en el que se inscribe el estudio se centra en el Museo Arqueológico de Murcia (MAM). El MAM es una institución de titularidad estatal y gestión transferida a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia que, desde su reapertura en el año 2007, ha dedicado grandes esfuerzos en desarrollar una labor educadora y difusora del patrimonio.

La colección permanente del museo propone un paseo por la Prehistoria, desde el Paleolítico hasta la Edad del Bronce, que continúa por la Historia Antigua hasta el periodo visigodo. Su discurso argumental se basa en tres aspectos principales: tipos de hábitat, evolución de las tecnologías y rito funerario. Esto le ha convertido en un recurso muy apreciado por los docentes. Hecho que queda patente en la evolución del número de visitas escolares desarrolladas en el museo, durante los últimos once años. Como se observa en la Figura 1, se ha producido un incremento constante de visitas de grupos escolares, visitando en 2016 el museo arqueológico 271 grupos escolares. Un año después se incrementó la cifra en 298 grupos escolares.

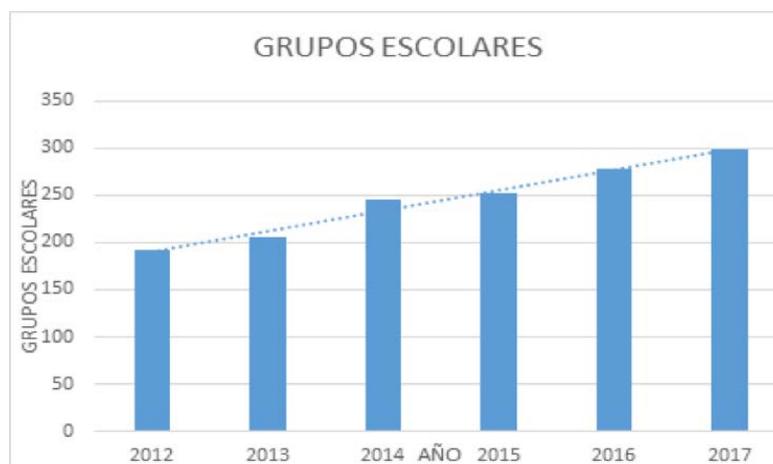


Figura 1. Evolución del número de grupos escolares que visitan el Museo Arqueológico de Murcia desde 2012 hasta 2017. Fuente: Museo Arqueológico de Murcia (2017).

El contenido de las visitas escolares al museo se centra en los contenidos implícitos en el actual marco legislativo (LOMCE, 2013) y en la concreción a partir de los decretos de currículo (Consejería de Cultura y Educación, 2008; Consejería de Educación, Cultura y Universidades, 2015; Consejería de Educación, 2014). A partir de ahí, las visitas se articulan en función de la temática de la exposición permanente del museo a la que acuden, organizadas por etapas y niveles educativos. Todas las visitas se componen de una parte teórica (visita guiada) y otra práctica (actividad en el aula).

Dentro de este contexto, los participantes de la investigación han sido las educadoras del museo participante y los docentes de las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria que, a lo largo de los años 2017 y 2018, han visitado el museo arqueológico con su grupo escolar para realizar una visita, itinerario, taller o cualquier otra actividad en el espacio museístico.

En el caso de los docentes participantes, el procedimiento de muestreo utilizado es mixto. En particular, se trata de un muestreo por conglomerados (cluster sampling) que se utiliza cuando los individuos de la población constituyen agrupaciones naturales. Una vez definidos los conglomerados, se escogen los participantes por método de muestreo configurando el tamaño de la muestra (Sabariego, 2014). De este modo, se ha seleccionado probabilísticamente una muestra representativa de docentes y de educadores de museos, asumiendo un porcentaje de error del 5%, un nivel de confianza del 95% y un 50% en la distribución de las respuestas. Para las educadoras de museos, se ha seguido un muestreo no probabilístico causal o con accesibilidad.

Las educadoras del MAM² son cuatro mujeres con una experiencia media en el ámbito de la educación en museos de ocho años y medio. Todas ellas son licenciadas en Historia o Historia del Arte. Tres de las educadoras poseen el máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, además de másteres específicos en historia o arqueología.

Los docentes que han participado en el estudio son aquellos que han visitado el MAM con su grupo de escolares, a lo largo de los cursos 2016/2017 y 2017/2018. Asumiendo un porcentaje de error del 5%, un nivel de confianza del 95% y un 50% en la distribución de las respuestas, para una población estimada de 271, en el MAM se precisa recoger, al menos 160 participantes para que la muestra sea representativa. En concreto, la muestra participante del MAM ha sido de 160.

Los docentes participantes en la investigación son en su mayoría mujeres (79%) frente a dos de cada diez docentes que son hombres. La experiencia media del docente es de 17 años. La formación académica que presenta el 62% es de diplomado o graduado, el 30% son licenciados, tan solo el 8% han cursado estudios de máster y solamente un docente es doctor en Historia del Arte.

2.3. Instrumentos de recogida de la información

Los instrumentos de recogida de la información diseñados han sido dos tipos de cuestionarios cada uno dirigido a un rol distinto: docentes y educadores de museos. Los instrumentos *Museo y Escuela. Relación y uso para la enseñanza de la historia* (en adelante, MUSELA) son dos cuestionarios estructurado de carácter cerrado diseñados ad hoc.

Sendos instrumentos combinan el uso de escala tipo Likert de cinco puntos que permiten que los participantes muestren su grado de acuerdo o desacuerdo para conocer las concepciones

² A lo largo del trabajo se denominarán educadoras a las guías del museo que asumen las funciones de difusión y educación en el espacio museístico.

que tienen los docentes y educadores del museo en torno a las visitas escolares, la visión de los docentes y educadores del museo, en relación con el papel que desempeñan los diferentes agentes dentro de las visitas escolares. También se encuentran otras escalas de opción múltiple que nos permiten analizar la utilidad didáctica que se da a las salidas escolares a museos en las aulas, detectar las redes de colaboración y las estrategias de comunicación que se producen entre la escuela y el museo.

Los cuestionarios han sido validados a través de dos fases diferenciadas. Por un lado, el estudio de la validez a través del procedimiento por juicio de expertos o face validity (con el fin de analizar la validez de contenido). Y, por otro, se ha llevado a cabo un estudio piloto para indagar la consistencia interna y validez de constructo del instrumento (Muñiz y Ponsoda, 2015).

Tras la culminación del proceso de validación, las versiones definitivas del instrumento, la tercera versión del cuestionario MUSELA fueron inscritas en el Registro de la Propiedad Intelectual de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, con los nombres de Museo y Escuela. Relación y uso para la enseñanza de la historia. Cuestionario a agentes educadores del museo y Museo y Escuela. Relación y uso para la enseñanza de la historia. Cuestionario docente.

Ambas modalidades de cuestionario quedan estructuradas en cuatro apartados: presentación e instrucciones; datos de identificación personal, del centro y el grupo, y de la visita; cuerpo de preguntas, organizadas en cuatro bloques de contenidos (concepciones sobre las visitas escolares a museos; colaboración escuela-museo; planificación de la visita escolar al museo; valoración global de la visita escolar) y observaciones y agradecimientos.

En este estudio, se van a tener en cuenta las variables que analizan las concepciones sobre la responsabilidad y el papel de los agentes que intervienen en una visita escolar al museo arqueológico, además del modo de comunicación y planificación de la visita.

2.4. Procedimiento de recogida y análisis de la información

El acceso al escenario de la investigación se ha realizado a través de una carta de invitación en la que se informa del estudio, se invita a participar, explicando las implicaciones de la colaboración, se hace un agradecimiento y, por último, se entrega una solicitud de conformidad para aceptar la participación en el desarrollo de la investigación.

Tras el acceso al campo de estudio, se inicia el proceso de recogida de información con el fin de conocer la visión de las educadoras del museo, así como la concepción de los docentes. Para ello, las educadoras cumplimentan el cuestionario. La investigadora, en colaboración con las educadoras del museo, otorga, al inicio de cada una de las visitas escolares, un cuestionario a cada docente-tutor encargado de la salida escolar al museo. La finalidad es que, a lo largo de la visita, el cuestionario pueda ser cumplimentado y, al finalizar la estancia en el museo, sea devuelto por el docente debidamente cumplimentado.

Tras la recogida la información, se procede a su operativización y a la realización de las matrices de datos correspondientes con el programa estadístico IBM SPSS, versión 19, con licencia de la Universidad de Murcia (International Business Machines Corp., 2010). A continuación, se realiza el análisis descriptivo univariable y bivariable (cálculo de frecuencias absolutas y relativas, cálculo de estadísticos descriptivos, aplicación del procedimiento de las tablas de contingencia).

3. Resultados

a) Concepciones sobre el grado de responsabilidad y el papel de los agentes educativos en las visitas al Museo Arqueológico

Los resultados obtenidos en torno a las distintas variables analizadas sobre la valoración del grado de responsabilidad que, según los docentes y las educadoras, toman estos agentes en la visita escolar o salida de campo al museo son muy similares desde la visión de ambos agentes implicados. A continuación, se exponen en las siguientes figuras los resultados de la visión por parte de los docentes y se realiza una comparación con la percepción de las educadoras del museo.

Por un lado, el docente considera en una media del 4.77 sobre 5 estar totalmente de acuerdo en que el educador del museo debe conectar la visita con los intereses del grupo. Siete de cada diez docentes están totalmente de acuerdo en que el educador del museo debe conectar la visita con los intereses de los escolares, frente a un 30% que están de acuerdo con dicha afirmación (véase Figura 2). Por otro, las guías educadoras del museo están totalmente de acuerdo con dicha responsabilidad que a ellas se les confiere, en relación con la conexión de la visita a los intereses del grupo.

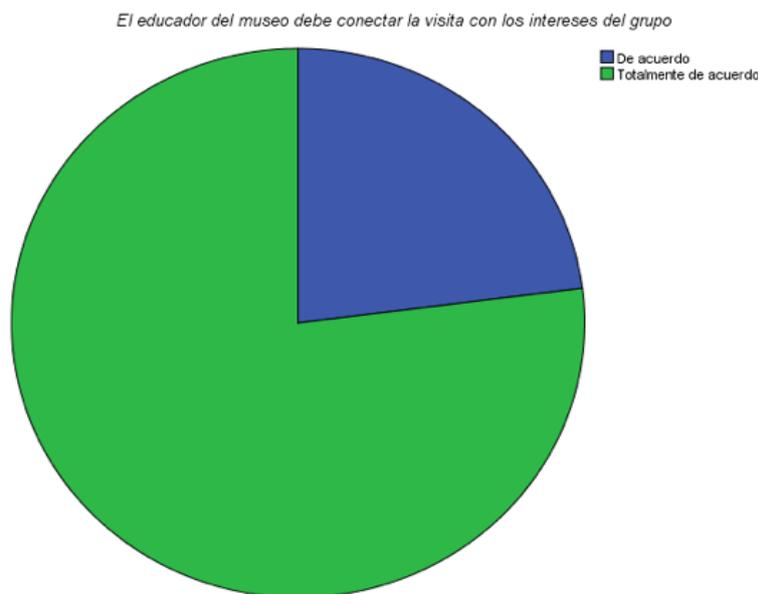


Figura 2. Valoración docente sobre el agente del museo como responsable y conector de la visita con los intereses del alumnado. Fuente: elaboración propia

Según el propio profesorado, la valoración media sobre el grado de responsabilidad de los docentes para el aprovechamiento didáctico de la salida es de un 4.67 sobre 5. Como se puede observar en la Figura 3, siete de cada diez docentes están totalmente de acuerdo, mientras que un 25% está de acuerdo, el 3% no se encuentra ni de acuerdo ni en desacuerdo y una se posiciona en desacuerdo. Las educadoras del museo coinciden en estar totalmente de acuerdo con que el docente debe ser el encargado y responsable del aprovechamiento didáctico de la visita.

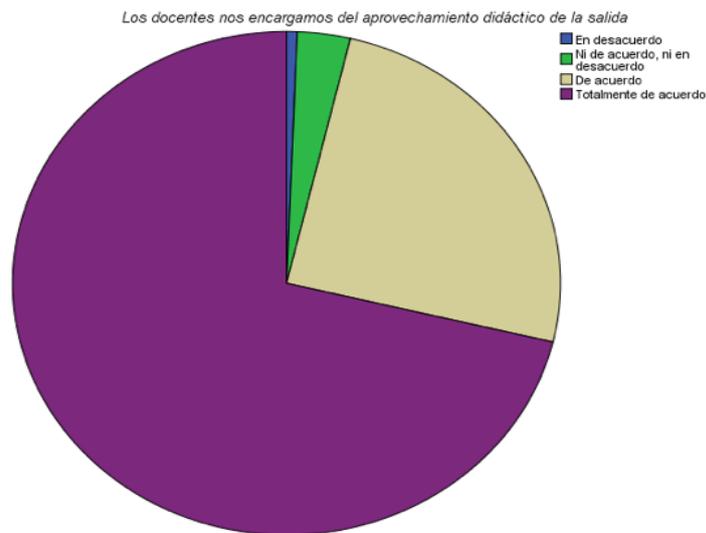


Figura 3. Valoración docente sobre su propia responsabilidad ante el aprovechamiento didáctico de la salida al museo arqueológico. Fuente: elaboración propia

Ante la afirmación que indicaba que el educador del museo debía ser considerado un mediador, la valoración media de los docentes y de las propias educadoras desciende, en relación con las demás variables estudiadas. Los docentes valoran con una media de 4.58 que el educador deba servir de puente entre el museo y la escuela. De igual modo, la media de las propias educadoras es del 4.25. Esto puede ser debido a que tres de las guías están totalmente de acuerdo con esta afirmación, frente a un guía que se sitúa en desacuerdo con el hecho de que las educadoras de museos deban ser consideradas puente entre el museo y la escuela.

En el caso de los docentes, el porcentaje de profesorado que está totalmente de acuerdo se reduce al 64%. Tres de cada diez docentes están de acuerdo y un 6% no se posicionan ni de acuerdo, ni en desacuerdo (Figura 4).

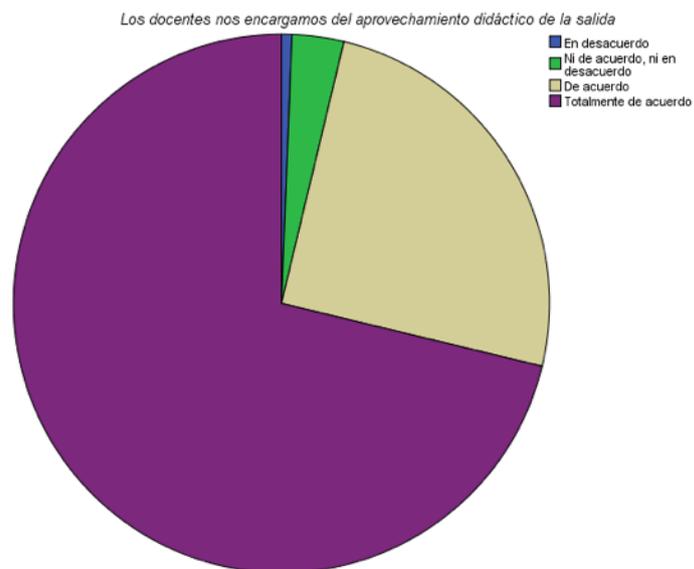


Figura 4. Valoración docente sobre el educador como puente entre el museo y la escuela para el desarrollo de la visita escolar al museo. Fuente: elaboración propia

Por último, sobre los resultados obtenidos en torno a la necesidad de una colaboración entre la escuela y el museo, la valoración media obtenida por los docentes es la misma que de la variable anterior expuesta (4.58 sobre 5). No obstante, tan solo seis de cada 10 están totalmente de acuerdo con la necesidad de esa colaboración integral entre el museo y la escuela. El 35% está de acuerdo y el resto no se encuentra ni de acuerdo, ni en desacuerdo en que sea necesaria la colaboración con los responsables educativos del museo (Figura 5).

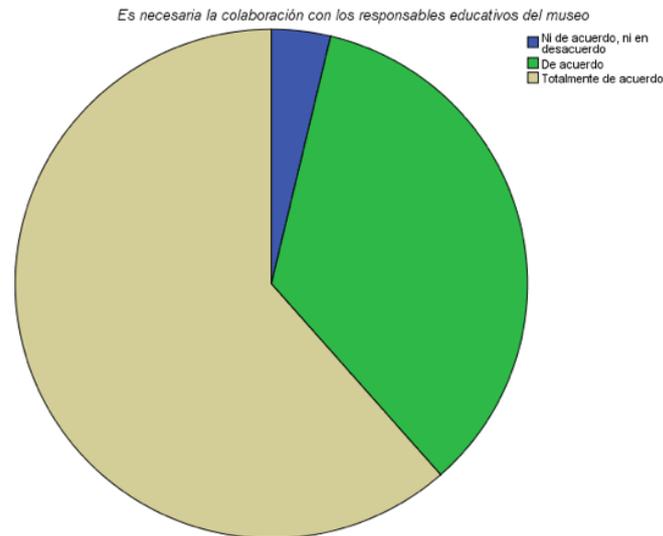


Figura 5. Valoración docente sobre la necesidad de colaboración con los responsables educativos del museo para el desarrollo de una visita escolar al museo. Fuente: elaboración propia

Ante dicha necesidad de colaboración entre el museo y la escuela, los miembros del departamento educativo del museo arqueológico se sitúan totalmente de acuerdo en que sea preciso una colaboración con los docentes y centros educativos. Pero si se profundiza en el estudio desarrollado ¿se produce esa colaboración o planificación conjunta?

b) Planificación de la visita escolar al museo

Para responder a esta cuestión, en primer lugar, se debe determinar si los docentes participantes han colaborado con el museo para la preparación de la visita. Para, ello, se planteaba una pregunta cerrada (En la preparación de la visita ¿Habéis colaborado el museo y la escuela conjuntamente?) a la que debían de responder sí o no. Siete de cada diez docentes consideran que no colaboran con el museo, mientras que solamente tres opinan que sí. A las educadoras del museo se le pedía también que indicaran con qué frecuencia colaboran el museo y la escuela conjuntamente para la preparación de la visita. Los resultados desvelan que dicha colaboración no se produce nunca y de producirse es de manera puntual.

El grado de planificación de la visita escolar al museo arqueológico se determina atendiendo al estudio de la frecuencia de tres parámetros: el contacto previo y selección de la información relevante, el desarrollo de actividades y la obtención de recursos.

- Comunicación para el desarrollo de la visita

	Media	Educadoras	Docentes
El museo informa previamente		5	3
El docente contacta con el museo para organizar planificar la visita		3.75	3.2
El docente informa de la finalidad, necesidades, intereses		2.5	3

1= nunca; 2= puntalmente/ rara vez; 3= con cierta frecuencia; 4= con mucha frecuencia; 5= siempre.

Tabla 1. Resultados medios de la frecuencia sobre los distintos modos de comunicación previa para la preparación de la visita al museo arqueológico. Fuente: elaboración propia

En relación con la primera variable de estudio, la finalidad es la percepción de educadoras y docentes sobre la información previa otorgada por parte del museo (Tabla 1). Las educadoras han afirmado estar totalmente de acuerdo con la postura de que el museo ofrece información previa a los docentes sobre la visita a realizar. En cambio, la media de los docentes opina que esa información se produce con cierta frecuencia ($\bar{x}=3$). Los resultados otorgados por los docentes son relativamente diversos (figura 6): el 29% sostiene que el museo nunca informa previamente, el 16.5% considera que puntalmente o rara vez, el 11.4% opina que se les informa con cierta frecuencia y un 15.2% con mucha frecuencia. Porcentaje similar a docentes que opinan que nunca son informados, es el de los que opinan que siempre se les informa previamente (28 %).

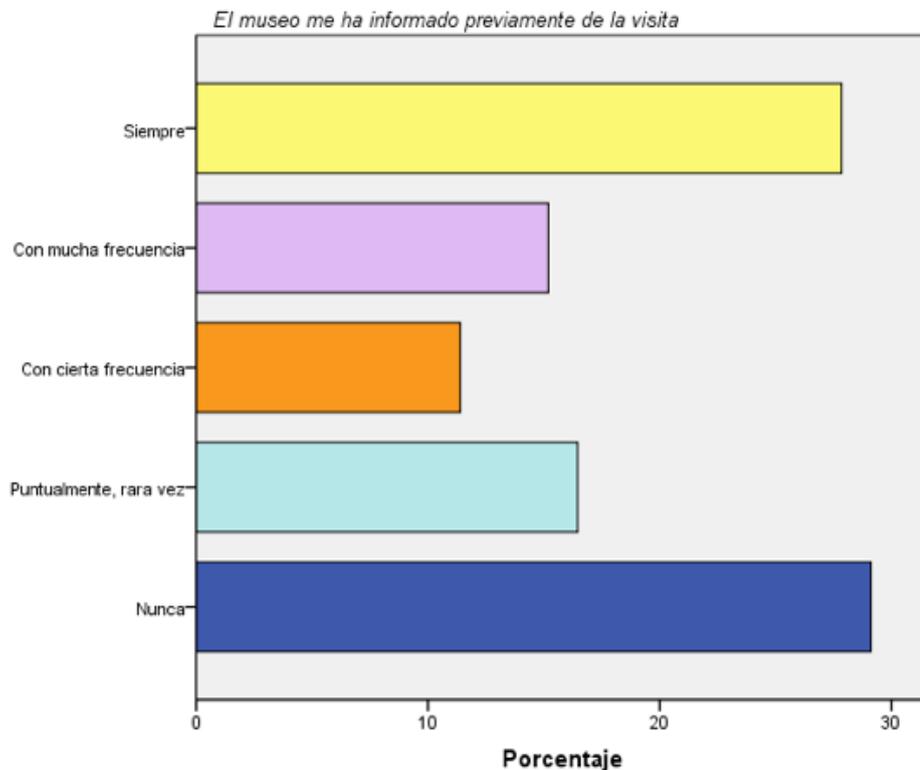


Figura 6. Frecuencia con que, según los docentes, se les informa previamente sobre la visita. Fuente: elaboración propia

En cuanto al contacto previo de los docentes con el museo para tratar aspectos relacionados con la organización y planificación de la visita (tipo de visita, características del alumnado, intereses...), los resultados medios de las educadoras y los docentes son bastante similares.

Por un lado, tres educadoras opinan que puntualmente los centros suelen ponerse en contacto para resolver cuestiones de organización y planificación de la visita y una educadora considera que lo hacen con mucha frecuencia. Por otro, la media de los docentes estima que con cierta frecuencia informan al museo previamente. En concreto, el 30.6% considera que nunca informan, el 12.5% que informan puntualmente, solamente el 4% que lo hacen con cierta frecuencia, el 12.5% con mucha frecuencia y la gran mayoría (cuatro de cada diez) estiman que siempre informan al museo (Figura 7).

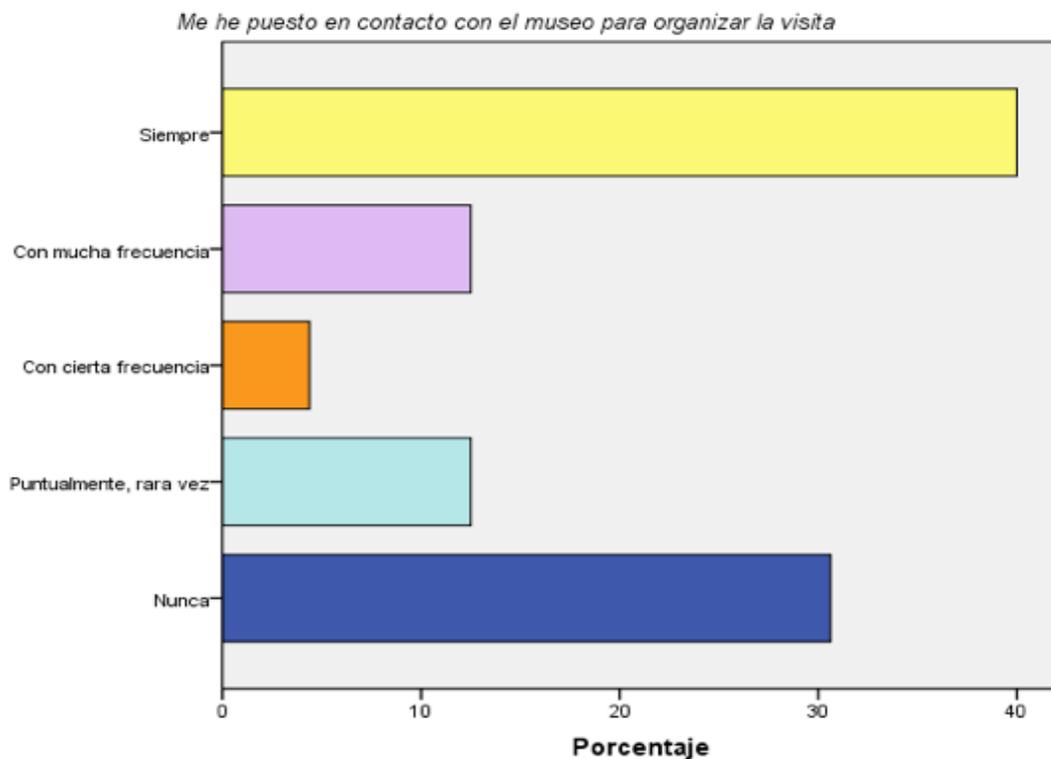


Figura 7. Frecuencia con la que, según los docentes, se ponen en contacto con el museo para la organización de la visita. Fuente: elaboración propia

Por último, las percepciones de docentes y educadoras del museo sobre la información previa que otorgan al museo y que este recibe sobre la finalidad o pretensiones de la visita escolar reflejan que tres de las cuatro educadoras estiman que rara vez se les informa previamente del objeto de la visita escolar. Mientras, una educadora considera que con mucha frecuencia conocen la finalidad, necesidades o intereses del grupo escolar.

Los docentes aportan una visión media que estima que con cierta frecuencia informan previamente al museo. El 35.2% considera que nunca informan, un 12% puntualmente, así como otro 12% con mucha frecuencia. Solamente el 5% con cierta frecuencia y cuatro de cada diez docentes indican que siempre (Figura 8).

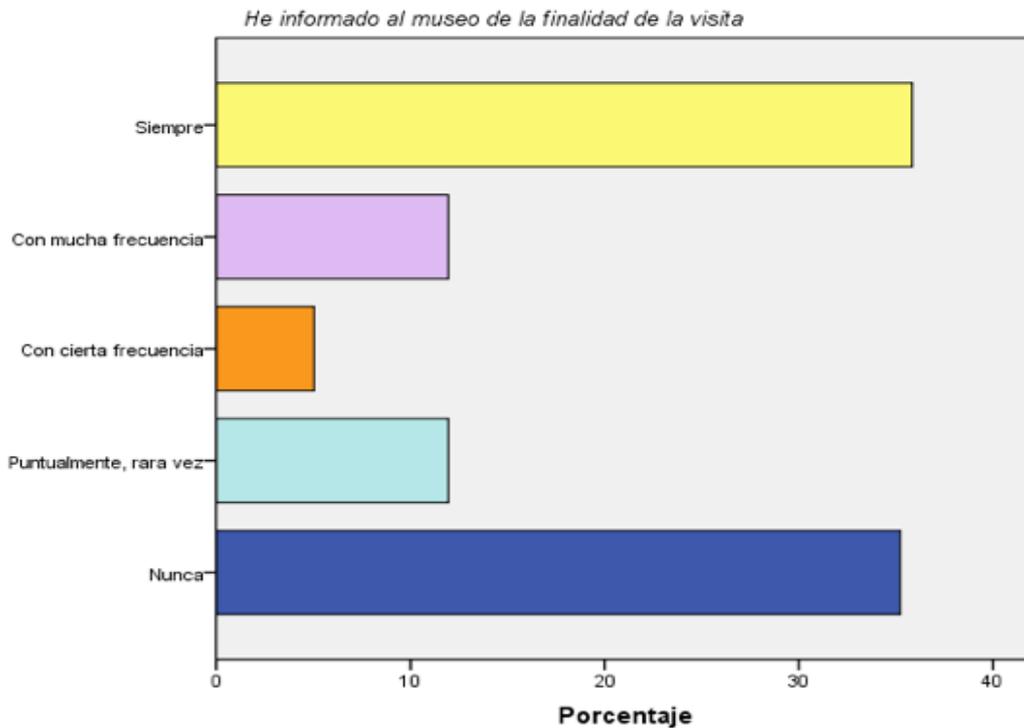


Figura 8. Frecuencia con la que, según los docentes, informan al museo de la finalidad de la salida. Fuente: elaboración propia

- Desarrollo de actividades didácticas en pro de la visita

Los resultados expuestos por las educadoras del museo sobre el desarrollo de actividades didácticas antes o después de la visita para contribuir al desarrollo de esta no difieren en cuanto al momento de desarrollo de esas actividades. Dos de las cuatro educadoras consideran que nunca desarrollan conjuntamente actividades previas a la visita con los centros. Otras dos piensan que estas actividades se han podido desarrollar puntualmente, rara vez. En cuanto al contacto posterior con los centros educativos tras la visita, según las educadoras esto se produce puntualmente.

	Media Educadoras	Docentes
Preparación conjunta / Realización de actividades previas	1.5	3.7
Contacto posterior/Realización de actividades posteriores	2	4

1= nunca; 2= puntualmente/ rara vez; 3= con cierta frecuencia; 4= con mucha frecuencia; 5= siempre.

Tabla 2. Resultados medios de la frecuencia en torno a los momentos de interacción que se desarrollan para el desarrollo de actividades. Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en la Tabla 2, aunque los valores medios relacionados con la opinión de los docentes son casi similares (esto es, los docentes le otorgan un valor medio de con mucha frecuencia el realizar actividades previas y posteriores: 3.7 sobre actividades previas y 4 sobre posteriores), los porcentajes válidos cambian considerablemente en torno al momento en que

se realizan dichas actividades en pro de la visita escolar. La Tabla 3 muestra que, frente a un 11% de docentes que estiman que nunca desarrollan actividades previas, hay tan solo un 4% que considera que nunca desarrollan actividades posteriores. Datos similares ocurren con el desarrollo puntual de actividades, con una diferencia de 6 puntos al alza en actividades previas. El desarrollo de actividades posteriores a la visita con mucha frecuencia o siempre es mayor que el desarrollo de actividades previas en un 11.2%.

Porcentaje válido	Desarrollo actividades previas	Realización actividades posteriores
Nunca	11.2	4.3
Puntualmente	14.3	8.1
Con cierta frecuencia	14.3	11.8
Con mucha frecuencia	17.4	28.6
Siempre	42.9	47.2

Tabla 3. Frecuencia con la que los docentes desarrollan actividades previas y posteriores a la visita al museo arqueológico. Fuente: elaboración propia

No obstante, sí hay diferencias considerables en cuanto a la opinión de cada uno de los grupos de agentes educativos. Por un lado, las educadoras consideran que nunca o casi nunca se preparan conjuntamente actividades previas o se desarrolla un contacto posterior, mientras que los docentes estiman que dichas actividades se realizan con mucha frecuencia.

- Obtención de recursos y materiales

En cuanto al aprovechamiento de recursos del museo, la visión sobre la oferta de recursos varía dependiendo del agente educativo (véase Tabla 4). Mientras que las educadoras consideran con una media de 4.75 la frecuencia con que ofrecen recursos a los docentes (es decir, siempre o con mucha frecuencia), los docentes consideran que dicha oferta se produce puntualmente o con cierta frecuencia ($\bar{x}=2.45$). El 31% de los docentes indican que nunca se produce esa oferta y un 10% considera que el museo siempre les ofrece materiales (Figura 9).

Media	Educadoras	Docentes
Demanda de recursos y materiales del museo por docentes	2.75	2.3
Oferta de recursos y materiales por el museo	4.75	2.45

1= nunca; 2= puntalmente/ rara vez; 3= con cierta frecuencia; 4= con mucha frecuencia; 5= siempre.

Tabla 4. Resultados medios sobre la frecuencia en que se demandan y ofertan recursos y materiales propios del museo arqueológico. Fuente: elaboración propia

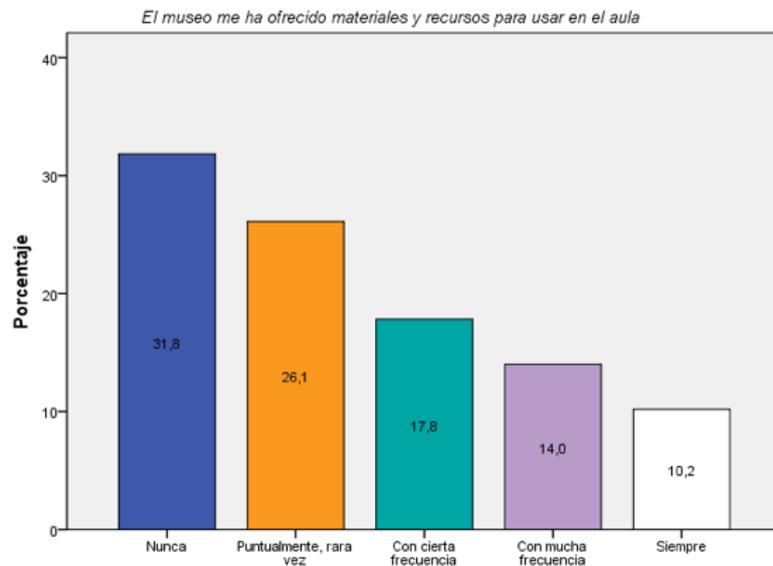


Figura 9. Frecuencia con la que el museo oferta materiales y recursos a los docentes. Fuente: elaboración propia

En cuanto a la demanda de recursos, los resultados entre educadoras y docentes no varían en gran proporción. Las educadoras del museo consideran que con cierta frecuencia los docentes demandan recursos. Dos educadoras piensan que puntualmente se realiza esa demanda, una educadora estima que se hace con cierta frecuencia y otra con mucha frecuencia. La media de los docentes se sitúa cuatro puntos por debajo de la de las educadoras y estiman que ellos puntualmente demandan recursos al museo. Como se puede observar en la Figura 10, el 64.5% se sincera y sostiene que nunca o rara vez demanda recursos, el 25.3% con cierta o mucha frecuencia y tan solo un 9.5% estima que siempre.

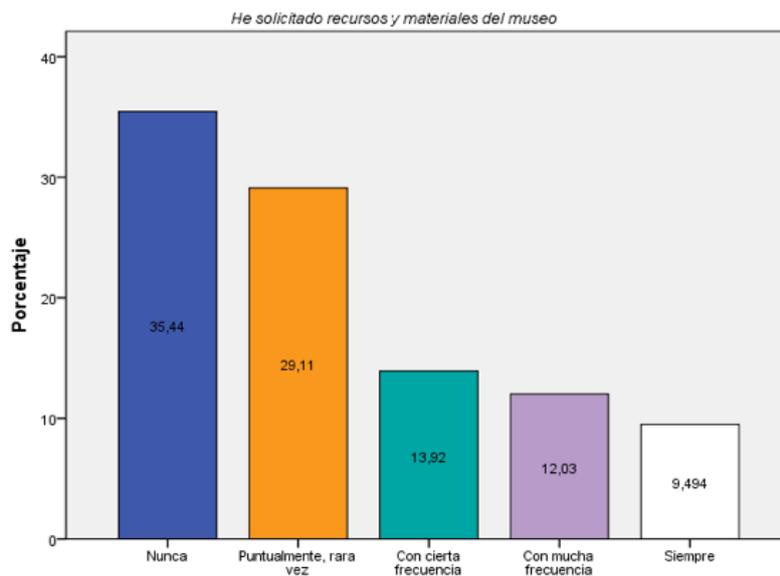


Figura 10. Frecuencia de demanda de recursos y materiales del museo arqueológico por parte de los docentes. Fuente: elaboración propia

4. Discusión y conclusiones.

Como se ha podido observar en los resultados, los docentes otorgan mayor importancia al rol de educador como responsable de las visitas: el total de los docentes está totalmente de acuerdo o de acuerdo en que el educador debe conectar la visita con los intereses del grupo. También el 95% de los docentes está de acuerdo o totalmente de acuerdo con la responsabilidad conjunta de la visita, esto es el rol colaborativo museo y escuela que comprende que es necesaria la colaboración con los responsables educativos del museo (Liu, 2007).

No obstante, a pesar de estos resultados preliminares, encontramos que, en el momento de comunicarse y planificar la visita con el museo, la comunicación se produce con cierta frecuencia. Además, los docentes preparan actividades previas y posteriores con mucha frecuencia, pero puntualmente con la colaboración conjunta de las educadoras del museo.

La demanda de recursos por parte de los docentes se produce puntualmente, igual que la oferta (según los docentes). Estos resultados ratifican que docentes y educadoras consideran que no se produce una colaboración conjunta para la preparación de la visita.

En síntesis, a pesar de que el docente percibe el museo como un recurso, lo utiliza y le otorga relevancia y responsabilidad al educador, no se vale del museo para diseñar y preparar la visita en pro del aprendizaje del alumnado.

Se observan confrontaciones entre ambos agentes educativos (educadoras y docentes) en relación con la información previa y oferta de recursos. Estas disparidades podrían ser debidas (apuntan las educadoras del MAM) a que una gran cantidad de visitas escolares se concertan a través del sistema de reservas para el desarrollo de actividades culturales propuesto por el Ayuntamiento de Murcia bajo el programa 'Murcia Educadora' y el plan 'Mi ciudad enseña'³. Según las educadoras del museo arqueológico, este tercer agente que interviene en la comunicación hace que la información que recibe el docente sobre la visita no sea la que este necesita o, en la mayoría de los casos, los propios docentes aseguran que dicha información no la reciben.

Todo esto no deja más que demostrar que es necesario un estudio más en profundidad de todas y cada una de las variables objeto de análisis. Además, se tendrá que demostrar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los docentes que contratan la visita a través de la plataforma Murcia educadora (Concejalía de Educación, Relaciones con Universidades y Patrimonio -Ayuntamiento de Murcia-) o los que lo hacen directamente a través del sistema de reservas del museo arqueológico. Este trabajo es una pequeña muestra de un proyecto más amplio que analiza la relación interactiva que se produce entre el museo y la escuela, con el fin de realizar un estudio diagnóstico, identificar necesidades y proponer propuestas que permitan mejorar y desarrollar una colaboración óptima museo y escuela. El proyecto de investigación que se enmarca en la tesis doctoral *El museo arqueológico y la enseñanza de la historia en la educación formal. Una mirada desde el profesorado y los educadores de museo* tratará de dar respuesta a todas estas cuestiones.

La finalidad última del proyecto será responder a la necesidad de que se produzca una comunicación fluida entre los agentes que intervienen para garantizar el diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje en el proceso de la visita escolar al museo, así como la utilización de los objetos patrimoniales, su análisis, o recursos y materiales que el museo pueda proporcionar.

³ Véase en profundidad el plan y la oferta educativa en <http://www.murciaeducadora.net/ofertaeducativa/>

Tanto docentes como educadoras deben aunar fuerzas para conseguir el objetivo más importante: el aprovechamiento didáctico de la visita que incluye contar con la motivación e intereses del alumnado, las características del grupo, las finalidades educativas que se pretenden o el desarrollo de capacidades. Debido a esto, desde el principio, en la recepción del visitante escolar, es muy importante que los dos agentes involucrados en la visita tengan una comunicación fluida, y que definan previamente tanto las características y los intereses del grupo, así como la finalidad de esta: avanzar hacia ese modelo de educación patrimonial participacionista del que nos habla Fuentes Luis (2016).

La relación museo-escuela es muy importante y necesaria, así como es igualmente ineludible que las administraciones educativas locales, autonómicas y estatales se impliquen en fomentar el equilibrio de la vertiente científica-disciplinar y la vertiente pedagógica de los profesionales docentes (Bobick & Hornby, 2013).

Fernández (2003) recalca el Informe Delors y sostiene que un marco eficiente reside en fomentar la formación continua a través del desarrollo de programas conjuntos entre la administración educativa y cultural, evadiendo los programas esporádicos y puntuales, y conformando una línea de trabajo a corto, medio y largo plazo. La investigación en marcha en forma de tesis doctoral se centra en esta pretensión y pretende sentar las bases para poder configurar una red de trabajo que garantice dicha necesidad.

La finalidad última del análisis e interpretación de los resultados extraídos de la tesis doctoral en cuestión es tratar de generar una red educativa, basada en una comunidad de práctica en la que se incluyan los tres elementos que la componen: un área de conocimiento común, este elemento se cumple, se trata de la educación histórica y patrimonial; el desarrollo de una comunidad de personas que contribuyan a la consecución de sus objetivos comunes y profundicen en sus conocimientos, y una práctica compartida que repercuta en la eficacia e incremento de sus objetivos y conocimientos (Wenger, McDermott y Snyder, 2002).

Referencias bibliográficas.

- Alderoqui. (1996). *Museo y escuelas: socios para educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Asensio, M. y Pol, H. (2003). Aprender en el museo. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36(03).
- Bobick, B. y Hornby, J. (2013). Practical Partnerships: Strengthening the Museum-School Relationship. *Journal of Museum Education*, 38(1), 81–89. DOI: 10.1080/10598650.2013.11510758
- Calaf, R., Suárez, M. Á., San Fabián, J. L. y Martín Cáceres, M. (2016). Un diseño de investigación innovador para desvelar criterios de calidad en programas educativos de museos. En R. Calaf & M. Á. Suárez (Eds.), *Acción educativa en museos. Su calidad desde la evaluación cualitativa* (pp. 25-45). Gijón: TREA.
- Consejería de Cultura y Educación. Decreto número 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (2008). Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Cuenca, J. M. (2016). Escuela, patrimonio y sociedad. La socialización del patrimonio. *UNES, Universidad, Escuela y Sociedad*, 22–41. Recuperado de <http://orcid.org/0000-0002-0190-5739>
- Cuenca, J. M. y Estepa, J. (2017). Educación patrimonial para la inteligencia territorial y

- emocional de la ciudadanía. *MIDAS. Museus e Estuos Interdisciplinares*, (8), 1-10. DOI: 10.4000/midas.1173
- Decreto n.º 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *BORM*, 203, 30729 a 31593.
- Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (2014). *BORM*, 206. Recuperado de <https://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=713895>
- Domínguez, C., Estepa, J. y Cuenca, J. M. (1999). *El museo. Un espacio para el aprendizaje*. Huelva: Servicio de Publicaciones de Universidad de Huelva.
- Domínguez, J. (2016). Enseñar y evaluar el pensamiento histórico. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (82), 43–49.
- Egea, A. y Arias, L. (2018). El desafío de enseñar a pensar históricamente a través de la arqueología. En A. Egea, L. Arias, & J. Santacana (Eds.), *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 329–343). Gijón: TREA.
- Fernández, M. (2003). Los museos: espacios de cultura, espacios de aprendizaje. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (36), 55–61.
- Fontal, O. y Marín, S. (2016). La Educación Patrimonial en Contextos Formales. Balance de la situación en España. En S. Fuentes Luis (Ed.), *La Educación Patrimonial en Lanzarote. Teoría y práctica en las aulas. Menú de recetas patrimoniales*. Lanzarote: Concejalías de Cultura y Turismo y de Juventud y Deportes del Ayuntamiento de Arrecife.
- Forrest, B. y Weldrake, D. (2018). Utilising archaeological approaches in English primary schools to develop pupils historical skills and understanding. En A. Egea, L. Arias, & J. Santacana (Eds.), *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 71–86). Gijón: TREA.
- Fuentes Luis, S. (2016). El modelo participacionista de Educación Patrimonial. En S. Fuentes Luis (Ed.), *La Educación Patrimonial en Lanzarote. Teoría y práctica en las aulas. Menú de recetas patrimoniales*. Lanzarote: Concejalías de Cultura y Turismo y de Juventud y Deportes del Ayuntamiento de Arrecife.
- Gómez, C. y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Madrid: Sílex Ediciones.
- International Business Machines Corp. (IBM). (2010). IBM SPSS Statistics. New York. Recuperado de <http://www-03.ibm.com/software/products/es/spss-stats-base>
- León, O. G. y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación. Las tradiciones cuantitativas y cualitativa*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858 a 97921. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Liu, W.-C. (2007). Working Together: Collaboration Between Art Museums and Schools. En P. Villeneuve (Ed.), *From Periphery To Center: Art Museum Education in the 21st Century* (pp. 129-137). Reston: National Art Education Association.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Secretaría General. (2015). *Museos+ Sociales. Un mayor compromiso social de los museos de la Secretaría de Estado de Cultura*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms/microsites/cultura/museos/museosmassociales/presentacion/plan-museos-soc.pdf>
- Muñiz, J., Hernández, A. y Ponsoda, V. (2015). Nuevas directrices sobre el uso de los tests: Investigación, control de calidad y seguridad. *Papeles Del Psicologo*, 36(3), 161–173.
- Museo Arqueológico de Murcia. (2017). *Diez años del nuevo Museo Arqueológico de Murcia. Catálogo exposición*. Murcia: Consejería de Turismo, Cultura y Medio Ambiente.
- Ogawa, R. T., Crain, R., Loomis, M. y Ball, T. (2008). CHAT-IT: Toward conceptualizing learning in the context of formal organizations. *Educational Researcher*, 37(2), 83–95. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/30137968>
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Los restos arqueológicos, los monumentos y los museos como fuentes del pasado. En J. Prats (Ed.), *Geografía e historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 39–68). Barcelona: Graó.
- Prieto, J. A., Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío*, 39.
- Sabariego, M. (2014). El proceso de investigación (Parte 2). En R. (Coord.). Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 127–163). Madrid: La Muralla.
- Santacana, J. (2012). La historia fuera del aula. Recuperado de <https://didctiadelpatrimonicultural.blogspot.com/2012/04/la-historia-fuera-del-aula-por-joan.html>
- Santacana, J. (2018). La arqueología y el reto de educar. En A. Egea, L. Arias y M. Santacana (Eds.), *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 9–25). Gijón: TREA.
- Santacana, J. y Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Gijón: TREA.
- Santacana, J., López, V., Martín Piñol, C. y Llonch, N. (2017). La elaboración de una didáctica de la arqueología como motivación. En J. Santacana, V. López y T. Martínez Gil (Eds.), *Las ciencias que no se aprende en la Red. Modelos didácticos para motivar el estudio de las ciencias a través de la arqueología* (pp. 39–49). Barcelona: Graó.
- Stottman, M. J. (2018). Education, Building Blocks of History: using the experience of archaeology. En A. Egea, L. Arias, & J. Santacana (Eds.), *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 47–70). Gijón: TREA.
- Vicent, N., Rivero, P. y Feliu, M. (2015). Arqueología y tecnologías digitales en Educación Patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 83–102. DOI: 10.6018/j/222511
- Vilarrasa, A. (2003). Salir del aula . Reapropiarse del contexto. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (36).
- Wenger, E., McDermott, R. y Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Cambridge: Harvard Business School Press.