

Investigación evaluativa de visitas guiadas con escolares: hacia la profesionalización en la educación museística.

Miguel Ángel Suárez Suárez¹; Roser Calaf Masachs²; Sué Gutiérrez Berciano³; Antonio Urbano Contreras⁴

Recibido: Septiembre 2020 / Evaluado: Marzo 2021 / Aceptado: Abril 2021

Resumen. INTRODUCCIÓN. En la última década en España se ha producido, dentro de la Educación Patrimonial, un impulso notable en la investigación evaluativa aplicada a programas educativos de museos y otras instituciones patrimoniales. Sin embargo, uno de los ámbitos que aún no se han desarrollado tiene que ver con la profesionalización de las educadoras/es de museos. En este sentido, se plantea un estudio que indaga en las visitas guiadas y la interacción educador/a-públicos escolares. El objetivo es identificar factores que intervienen en su desarrollo para contribuir a la definición de un colectivo que, aun siendo esencial, no goza de reconocimiento profesional pleno. MÉTODO. Contando con 3 observadores no participantes, se han realizado 40 seguimientos de visitas guiadas en 7 museos de Asturias de temática histórica. Los participantes han sido grupos escolares desde 1º de Primaria a 2º de Bachillerato (843 estudiantes) y 18 educadoras. RESULTADOS. Los resultados ponen de manifiesto la importancia de a) la formación inicial de las educadoras y su coherencia con la temática del museo; b) la experiencia profesional en el museo y la estabilidad laboral; c) el curso de los escolares y la vinculación entre el trabajo del aula y la temática del museo. DISCUSIÓN. Los resultados reflejan el papel fundamental que desempeñan las educadoras/es como dinamizadoras de todo el proceso educativo en el museo. No obstante, aunque las destrezas y la formación influyen positivamente en el desarrollo de las visitas, no resuelven el principal problema, que sigue siendo el predominio de una dinámica eminentemente unidireccional. Estos hallazgos pueden servir para abrir nuevas líneas de investigación que profundicen en la profesionalización de las educadoras/es y contribuyan a mejorar la calidad educativa en contextos no formales.

Palabras clave: investigación evaluativa; educación patrimonial; didáctica del museo; visitas escolares.

[en] Evaluative research of school guided visits: towards professionalization in museum education

Abstract. INTRODUCTION. In the last decade in Spain, a major boost in the Heritage Education has been developed in the evaluative research applied to educational programs of museums and other heritage institutions. Nevertheless, one of the fields that are not yet fully developed is related to the professionalization of museum educators. In this respect, this study aims to inquire into the guided visits and the interaction between educator-school public. The objective of the study is to identify factors involved in its development to contribute towards the definition of a group that, even though it is key, is not fully recognized at a professional level. METHOD. With 3 non-participating observers, 40 guided visits have been monitored in 7 Asturian museums of History. The participants who took part in the study were students from 1st year of Primary School to 2nd year of Higher Secondary Education (843 students) and 18 educators. RESULTS. The results highlight the importance of a) the initial training of educators and its consistency with the museum; b) the professional experience in the museum and the employment stability; c) the school year of students and the relationship with the classwork and the museum theme. DISCUSSION. The results reflect the fundamental role played by the educators as they dynamize the whole educational process in the museum. However, although the skills and training have a positive influence on the development of the visits, they do not solve the main problem, which continues to be the predominance of an eminently unidirectional dynamic. These findings can help to create new lines of research that may delve into the professionalization of educators and improve the educational quality in non-formal contexts.

Keywords: evaluative research; heritage education; museum education; school visits.

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 2.1. Objetivos. 2.2. Muestra. 2.3. Diseño y validación el instrumento. 2.4. Procedimiento de recogida y análisis de datos. 3. Resultados. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

¹ Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad de Oviedo (España).
E-mail: masuarez@uniovi.es. <https://orcid.org/0000-0003-4659-2040>.

² Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad de Oviedo (España).
E-mail: rcalaf@uniovi.es. <https://orcid.org/0000-0001-5066-9245>.

³ Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad de Oviedo (España).
E-mail: gutierrezsue@uniovi.es. <https://orcid.org/0000-0002-1009-160X>.

⁴ Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad de Oviedo (España).
E-mail: urbanoantonio@uniovi.es. <https://orcid.org/0000-0001-6973-1125>.

Cómo citar: Suárez, M. Á.; Calaf, R.; Gutiérrez, S.; Urbano, A. (2021). Investigación evaluativa de visitas guiadas con escolares: hacia la profesionalización en la educación museística. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 515-524.

1. Introducción

La educación patrimonial en España ha tenido en los últimos veinte años un impulso notable (cuantitativo y cualitativo) a través de tesis doctorales, proyectos de investigación y publicaciones en bases de datos referenciales, configurándola como disciplina científica transversal y con proyección internacional (Fontal e Ibáñez, 2017). Dentro de las líneas desarrolladas, ha resultado especialmente prolífica en la última década la investigación evaluativa (Calaf et al., 2020), centrada en la evaluación de programas educativos de museos y sitios de patrimonio con varios proyectos de I+D+i y publicaciones que han arrojado luz sobre un tema que sigue siendo emergente (Calaf et al., 2017; Calaf y Suárez, 2016; Fontal et al., 2019; Sánchez et al., 2019). No obstante, uno de los ámbitos aún por desarrollar en nuestro país es el concerniente a las educadoras/es de museos y su profesionalización; cuestión que, en los últimos veinte años, ha suscitado un creciente interés a nivel internacional (Tran et al., 2019).

Desde los años setenta asistimos a una tendencia que fue desplazando las funciones principales del museo desde las tareas eminentemente conservacionistas, hacia la educación y la divulgación del patrimonio. Esta situación, lógicamente, convirtió la profesión de educador/a en un elemento clave del museo, al actuar como nexo entre los programas educativos, las colecciones y los públicos (Hooper Greenhill, 1998; Shaby et al., 2018). Sin embargo, a pesar de esta importancia, todavía hoy puede hablarse de un colectivo que adolece de cierta indefinición y un bajo nivel de reconocimiento social y profesional. Entre las razones que pueden rastrearse en la literatura cabe señalar, en primer lugar, que no se ha concretado aún un corpus de conocimientos y habilidades propios para la profesión de educador/a de museos (Tran, 2006; Tran y King, 2007); y en segundo lugar, la heterogeneidad de perfiles formativos desde los que se accede al museo, con la consecuente multiplicidad de culturas profesionales. A ello debemos sumar el papel secundario de la educación frente a los criterios que verdaderamente se utilizan para justificar la pervivencia de la institución –ventas, ingresos económicos y número de visitantes–, los cuales dificultan la cristalización de un sentido de pertenencia o identidad colectiva y la consolidación profesional (Munley y Roberts, 2006; Nolan, 2009; Talboys, 2005). Esto ha hecho de las educadoras/es un colectivo con poca presencia efectiva en el museo y vulnerable en términos de estabilidad laboral, sobre todo en períodos de recesión económica (Kley, 2009).

En el ámbito español, aunque el tema no se ha abordado con profundidad, encontramos diversos estudios de los que pueden inferirse conclusiones similares. En investigaciones desarrolladas por la Universidad de Huelva (Martín y Cuenca, 2011 y 2013) se pone de manifiesto el desconocimiento –e incluso en algunos casos, cierta infravaloración– de los procesos educativos del museo por parte de los gestores. Según los autores, esta situación se debe al desequilibrio entre una sólida formación disciplinar y un déficit en formación educativa, lo que les impide «valorar el papel educativo de estas instituciones como aquello que le otorga el sentido social que se les presupone» (Martín y Cuenca, 2011, p. 119). Esta cuestión también se ha constatado en estudios posteriores (Cuenca et al., 2014; Cuenca et al., 2018), donde se muestra la prevalencia en el museo de un discurso puramente academicista que, a juicio de los autores, deriva de una escasa sensibilización educativa.

Resulta interesante al respecto la reflexión realizada desde la experiencia profesional de una educadora, que a partir de la elocuente expresión *ni contigo ni sin ti* manifiesta la paradójica situación del ámbito educativo museal: las educadoras/es constituyen un pilar fundamental en el plano declarativo, pero la realidad muestra el papel marginal que el colectivo ocupa en la estructura y organización del museo, la provisionalidad y precariedad laboral, así como las escasas posibilidades de profesionalización directa (López, 2012).

Partiendo de esta problemática, se han desarrollado en la última década nuevas líneas de investigación que han tratado de sentar unas bases teóricas y metodológicas para definir y reivindicar la profesión de educador/a de museos. Los estudios se han orientado, por un lado, a indagar en las percepciones que el colectivo tiene sobre su labor y los roles que desempeña en el museo, como primer paso para obtener unos lineamientos generales sobre la identidad profesional (Ash et al., 2012; Bailey, 2006; McLain, 2017; Reid, 2013;); y por otro lado, al análisis de las interacciones entre las educadoras/es, los públicos y la colección para conocer qué dinámicas y procesos se desarrollan, qué habilidades entran en juego y qué conocimientos son importantes para la profesión (Allen y Crowley, 2013; Rodéhn, 2017; Tran et al., 2013), línea en la que se enmarca el presente trabajo.

2. Método

2.1. Objetivos

Se pretende conocer factores que influyen en la competencia educativa del educador/a de museos mediante la evaluación de visitas guiadas con escolares. El objetivo principal es conocer el grado de influencia en el desarrollo de visitas guiadas que tienen la formación y la experiencia de las educadoras/es de museos y la participación escolar.

2.2. Muestra

Se configura una muestra de 7 museos de patrimonio histórico y etnográfico (Figura 1), elegidos intencionalmente a partir de un estudio previo (Suárez, 2017), buscando la diversidad temática, tipológica y geográfica. En ellos se ha realizado un seguimiento de 40 visitas guiadas en las que han participado sendos grupos escolares con un total de 843 estudiantes y 18 educadoras de museo.



Figura 1. Distribución geográfica de la muestra (Nota: 1=Parque de la Prehistoria; 2=Centro de Arte Rupestre de Tito Bustillo; 3=Termas Romanas de Campo Valdés; 4=Museo del Ferrocarril de Asturias; 5=Museo de la Siderurgia; 6=Museo Marítimo de Asturias; 7=Museo Etnográfico del Oriente de Asturias).

En cuanto a los escolares (Figura 2), existe una clara predominancia del alumnado de Educación Primaria (57.5%), especialmente de quinto y sexto curso (35%). Por su parte, el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) supone un 37.5% de las visitas analizadas, predominando los estudiantes de primer curso (15%) y tercer curso (17,5%). Respecto al Bachillerato, únicamente se han podido observar dos grupos de segundo curso (5%). Cabe señalar que los datos concuerdan con las informaciones proporcionadas por los museos en cuanto a las visitas escolares que reciben habitualmente, por lo que, en líneas generales, puede hablarse de una muestra coherente cuyas proporciones se corresponden con la realidad.

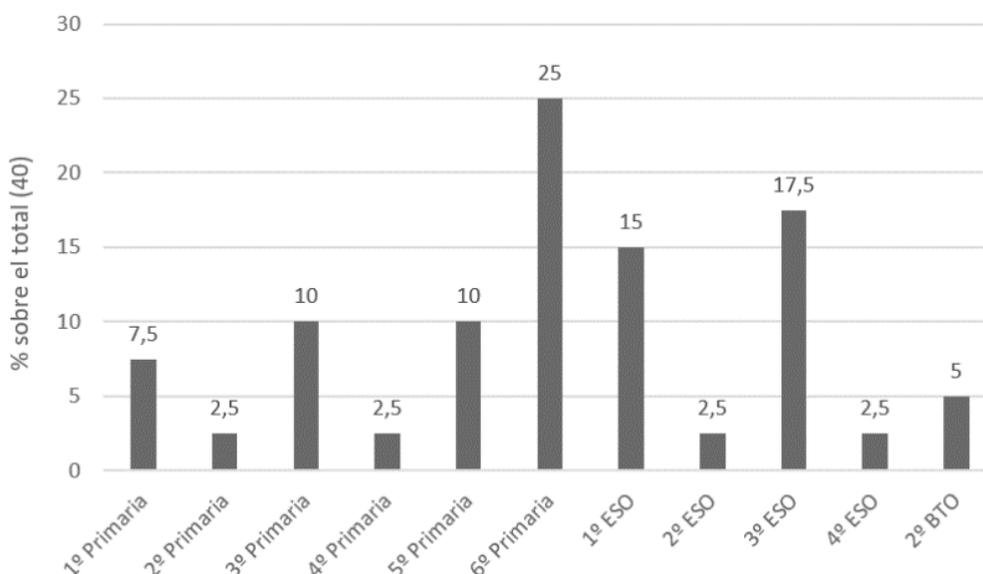


Figura 2. Distribución por cursos de los grupos escolares observados.

En lo referente al perfil de las 18 educadoras observadas, prevalecen las tituladas en Turismo (50%), mientras que aquellas con formación en disciplinas afines a las temáticas de los museos de la muestra (Historia, Geografía y/o Historia del Arte) constituyen un 39%. Encontramos, asimismo, dos casos (11%) con grado superior en guía turístico que estaban realizando las prácticas en el momento en que se realizó la investigación. Respecto a la experiencia, el 44% de los casos lleva más de dos años en el museo, el 23% entre 1 y 2 años y el 33% restante menos de 1 año, en muchos casos con contratos temporales o en prácticas.

2.3. Diseño y validación del instrumento

Debido a la multiplicidad de variables que pueden intervenir en una visita guiada, en una primera fase se recurre a la observación descriptiva (del Rincón et al., 1995) para realizar una aproximación inicial a las rutinas del museo, tratando de hallar situaciones recurrentes (Angrosino, 2012). Para ello se programaron dos sesiones de trabajo de campo en cada museo, formando parte de las visitas guiadas sin desvelar la condición de investigadores para no desnaturalizar las situaciones a observar. De esta forma, se comprueba la conveniencia de combinar la función comunicativa del museo (Martín y Cuenca, 2015 y 2016) con el desarrollo de contenidos concretos, en este caso y dada la naturaleza de los museos analizados, orientados a la enseñanza de la Historia. Así, además de las habilidades comunicativas de las educadoras (seguridad en las explicaciones, realización de preguntas para fomentar la participación, uso de los recursos museográficos, adaptación del lenguaje a la edad de los escolares) se contempla analizar si sus explicaciones inciden en conceptos básicos como la causalidad, los cambios y continuidades o si se da cabida a utilizar los objetos como fuentes primarias (Cooper, 2019; Estepa, 2017; Pagès, 2019; Prats, 2010). Del mismo modo, el instrumento incluye ítems referidos a la participación de los escolares, en tanto que se percibe como un potencial indicador tanto de la capacidad comunicativa de las educadoras, como de la existencia o no de una planificación previa de la visita por parte de los docentes (Suárez et al., 2014). De esta fase se deriva un total de 28 ítems.

En una segunda fase se somete el instrumento a la valoración 5 expertos (3 profesores titulares y dos catedráticos de las áreas de Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica y Organización Escolar) y, sobre todo, al escrutinio de los museos participantes en el estudio. Tras este proceso, se eliminan cuatro ítems, quedando el instrumento con un total de 24. Dado el interés por conocer la recurrencia de ciertas situaciones, la escala de observación se define por 4 niveles (1-no aplicable; 2-no se cumple; 3-cumplimiento parcial; 4-cumplimiento pleno), tratando de evitar el sesgo del usuario y el error de tendencia central (Matas, 2018). Se obtiene así una escala que combina el grado de intensidad con la presencia o ausencia de la conducta a observar.

Aplicado el protocolo de observación en los museos de la muestra por tres observadores, se comprueba la validez inter-jueces y no se obtienen diferencias significativas entre las medias del grupo de observadores. Se puede afirmar, pues, que el instrumento es inteligible y que los datos son homogéneos y procedentes de la misma población, con un nivel de confianza del 95%. Cabe destacar asimismo el valor .95 del alfa de Cronbach del cuestionario inicial, sobre el que se realizó un análisis factorial por el método de extracción de máxima verosimilitud y rotación promax. De este modo, resultó una matriz compuesta por 14 ítems agrupados en un solo factor con pesos factoriales altos (entre .82 y .94) que explican el 80.36% de la varianza.

La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ofreció un valor de .88 y la prueba de esfericidad de Bartlett resulta significativa ($\chi^2= 842.906$; $g.l.= 77$; $p=.000$). Comprobada la fiabilidad de los ítems de la matriz factorial, resultó un coeficiente de Cronbach de .98, lo que se considera una fiabilidad excelente (George y Mallery, 2003) y confirma el constructo teórico para evaluar la intervención-comunicación de la educadora del museo. Cabe señalar, no obstante, que a la escala final constituida por 14 ítems se añadieron 3 referidos a la participación escolar (Tabla 1), a fin de relacionarla con la intervención de las educadoras, comprobándose que tras incorporarlos la fiabilidad continuaba siendo excelente (.96).

2.4. Procedimiento de recogida y análisis de datos

Se programaron junto con los museos participantes varias sesiones de trabajo de campo, teniendo en cuenta el calendario de visitas escolares, la edad/curso de los visitantes y la posibilidad de observar a distintas educadoras dentro de cada museo. En total, se realizaron 40 sesiones de trabajo de campo con sus correspondientes seguimientos de visitas guiadas realizados por tres observadores para asegurar la triangulación de los datos (Denzin, 2009; Jhonson y Christensen, 2014): dos investigadores del área de didáctica de las Ciencias Sociales (licenciado en Historia y licenciada en Pedagogía) y una tercera observadora licenciada en Historia, pero sin vinculación con la investigación educativa. Ello ha permitido mitigar sesgos por la deformación profesional y ha resultado útil para comprobar la usabilidad de la plantilla y la inteligibilidad de los ítems incluidos en ella.

El análisis de datos se ha realizado utilizando el programa estadístico SPSS versión 22. Se presenta, en primer lugar, el estudio descriptivo y, posteriormente, el análisis inferencial (estadístico de contraste t de Student cuando se comparan dos grupos y ANOVA para más de dos). Al encontrar diferencias estadísticamente significativas mediante la t de Student el tamaño del efecto se ha calculado con el estadístico d de Cohen, estimando que los valores entre 0 y .20 indican un efecto pequeño, entre .20 y .50 mediano y superiores a .50 un efecto grande, aunque debe tenerse en cuenta que hasta tamaños del efecto pequeños pueden conllevar una significación práctica (Kirk, 1996). Por su parte, en los ANOVAs, el tamaño del efecto se comprobó con el estadístico ETA parcial al cuadrado (η^2), el cual señala la proporción de varianza de cada variable dependiente que es explicada por el efecto de la variable predictora, considerando que el tamaño del efecto es pequeño cuando es $\leq .06$, moderado entre .06 y .14, y grande cuando es $\geq .14$; este valor se sitúa entre .00 y 1.00, y multiplicado por 100 indica el porcentaje de varianza explicada. Este análisis se completa mediante la prueba post-hoc Test de Scheffé, muy recomendada cuando el número de individuos en cada grupo es diferente (Atil y Unver, 2001).

3. Resultados

En lo relativo a la intervención de las educadoras (Tabla 1) todos los ítems alcanzan una media de 3.50. Su discurso, en líneas generales, es sólido y coherente, señalando situaciones cotidianas del período o del contexto para ejemplificar su explicación ($\bar{x} = 3.76$), realizando una contextualización espacio-temporal previa ($\bar{x} = 3.80$) y utilizando los paneles informativos del museo como apoyo a la explicación ($\bar{x} = 3.83$). No obstante, las observaciones han revelado ciertas diferencias entre las educadoras que han formado parte del estudio.

Tabla. 1. Medias y desviación típica de la intervención de las educadoras y la participación escolar

Ítem	Media	DT
1. Muestra seguridad en sus explicaciones	3.77	.56
2. Muestra seguridad al responder a preguntas formuladas por los escolares	3.62	.64
3. Realiza preguntas para fomentar la participación de los estudiantes	3.53	.67
4. Realimenta su explicación con las aportaciones de los escolares	3.67	.63
5. Gestiona adecuadamente el comportamiento de los estudiantes	3.78	.61
6. Concede importancia y utiliza los paneles	3.83	.55
7. Utiliza los recursos complementarios (audiovisuales, maquetas...)	3.70	.64
8. Adapta su discurso a la edad de los participantes	3.73	.63
9. Realiza una contextualización espacio-temporal de la colección	3.80	.51
10. Explica adecuadamente los objetos y aporta información complementaria	3.61	.67
11. Hace explícitas causas y consecuencias históricas	3.70	.56
12. Realiza comparaciones pasado-presente	3.63	.66
13. Hace alusión a situaciones cotidianas del período o contexto explicado	3.76	.53
14. Aclara con precisión conceptos científicos o académicos	3.64	.66
15. El alumnado participa cuando la educadora realiza preguntas	3.58	.64
16. El alumnado formula preguntas sobre la explicación de la educadora	3.01	.79
17. El alumnado formula preguntas relacionadas con la temática del museo que no han sido tratadas durante la visita	2.32	.60

Una de las variables que parece tener una incidencia palpable es la formación inicial con la que acceden al museo. Focalizando el análisis en los dos grupos predominantes (tituladas en Turismo y tituladas en Historia, Geografía o Historia del Arte), se aprecian diferencias estadísticamente significativas (Tabla 2).

Tabla. 2. Diferencias en la intervención de las educadoras en relación con su formación

Intervención educadoras	Media		Prueba t
	H ^a /G ^a /Arte	Turismo	p (d)
1. Muestra seguridad en sus explicaciones	3.98	3.50	.000 (0.89)
2. Muestra seguridad al responder a preguntas formuladas por los escolares	3.90	3.24	.000 (1.15)
3. Realiza preguntas para fomentar la participación de los estudiantes	3.88	3.07	.000 (1.45)
4. Realimenta su explicación con las aportaciones de los escolares	3.98	3.28	.000 (1.28)
5. Gestiona adecuadamente el comportamiento de los estudiantes	4.00	3.50	.000 (0.84)
6. Concede importancia y utiliza los paneles	4.00	3.61	.000 (0.72)
7. Utiliza los recursos complementarios (audiovisuales, maquetas...)	3.90	3.43	.000 (0.75)
8. Adapta su discurso a la edad de los participantes	3.88	3.52	.004 (0.56)
9. Realiza una contextualización espacio-temporal de la colección	3.88	3.67	.038 (0.40)
10. Explica adecuadamente los objetos y aporta información complementaria	4.00	3.39	.000 (1.26)
11. Hace explícitas causas y consecuencias históricas	3.88	3.24	.000 (1.05)
12. Realiza comparaciones pasado-presente	4.00	3.19	.000 (1.47)
13. Hace alusión a situaciones cotidianas del período o contexto explicado	4.00	3.46	.000 (1.10)
14. Aclara con precisión conceptos científicos o académicos	4.00	3.20	.000 (1.44)

Así, aunque las tituladas en Turismo no presentan medias bajas, los observadores han percibido mayor inseguridad en sus explicaciones, en especial a la hora de responder a las preguntas formuladas por los estudiantes. De igual forma, tienden

a profundizar menos en las causas y las consecuencias de los hechos y procesos históricos en los que se centra la visita al museo, así como en las alusiones a situaciones cotidianas para ejemplificar o conferir mayor significatividad a su explicación. El desarrollo de un discurso estandarizado, aunque siempre es necesario como base para estructurar la visita, se muestra más inmutable y unidireccional en el caso de este colectivo. Por su parte, las tituladas en Historia introducen más variaciones valiéndose de las aportaciones de los estudiantes o si estos manifiestan interés por temas complementarios. Asimismo, parecen ser más conscientes de las complejidades de ciertos contenidos, poniendo mayor énfasis en su explicación.

Por otro lado, en líneas generales las educadoras consiguen fomentar la participación de los estudiantes (Tabla 1). Los escolares suelen responder a sus preguntas ($\bar{X} = 3.58$) y, en menor medida, plantean cuestiones relacionadas con su explicación ($\bar{X} = 3.01$). Sin embargo, también se han observado diferencias en función de la formación de las educadoras (Tabla 3). En este sentido, las valoraciones para las tituladas en Historia han sido ligeramente superiores, si bien, las medias entre grupos no difieren en exceso. El contraste de medias no muestra diferencias significativas en lo relativo a los ítems “Los escolares participan cuando la educadora les formula preguntas” y “Los escolares formulan preguntas relacionadas con la explicación de la educadora”.

Tabla 3. Diferencias en la participación de los escolares en relación con la formación de las educadoras

Participación escolar	Media		Prueba t
	H ^o /G ^o /Arte	Turismo	p (d)
15. El alumnado participa cuando la educadora realiza preguntas	3.69	3.59	.389
16. El alumnado formula preguntas sobre la explicación de la educadora	3.27	3.04	.104
17. El alumnado formula preguntas relacionadas con la temática del museo que no han sido tratadas durante la visita	2.51	2.22	.021 (0.46)

En cambio, sí existen diferencias en lo que respecta a las aportaciones o preguntas que los estudiantes formulan a la educadora de forma espontánea, relacionadas con el museo pero no necesariamente con los contenidos de la visita, lo que podría denotar interés y curiosidad por el tema y/o que la educadora ha logrado activar ciertos conocimientos previos. Esta situación, aun siendo esporádica ($\bar{X} = 2.32$), ocurre con mayor frecuencia cuando las educadoras tienen formación en Historia. La mayor flexibilidad y adaptabilidad que confiere una formación afín a la temática del museo, unido a disponer de más recursos expositivos, podrían ser factores influyentes en la motivación y participación espontánea de los escolares que, pese a todo, se mantiene en unos niveles bajos.

Tabla 4. Diferencias en la intervención de las educadoras en relación con su experiencia

Intervención educadoras	Media			ANOVA	
	< 1 año	1-2 años	> 2 años	p	D ²
1. Muestra seguridad en sus explicaciones	3.20	4.00	3.93	.000	.23
2. Muestra seguridad al responder a preguntas formuladas por los escolares	2.90	3.82	3.88	.000	.34
3. Realiza preguntas para fomentar la participación de los estudiantes	2.97	3.45	3.86	.000	.31
4. Realimenta su explicación con las aportaciones de los escolares	3.10	3.82	3.88	.000	.22
5. Gestiona adecuadamente el comportamiento de los estudiantes	3.20	4.00	3.95	.000	.26
6. Concede importancia y utiliza los paneles	3.30	4	4	.000	.25
7. Utiliza los recursos complementarios (audiovisuales, maquetas...)	3.03	4	3.88	.000	.25
8. Adapta su discurso a la edad de los participantes	2.97	4	3.98	.000	.38
9. Realiza una contextualización espacio-temporal de la colección	3.2	4	4	.000	.39
10. Explica adecuadamente los objetos y aporta información complementaria	2.8	3.82	3.91	.000	.41
11. Hace explícitas causas y consecuencias históricas	3.17	3.79	3.93	.000	.28
12. Realiza comparaciones pasado-presente	3.03	3.79	3.84	.000	.26
13. Hace alusión a situaciones cotidianas del período o contexto explicado	3.4	3.82	3.91	.000	.15
14. Aclara con precisión conceptos científicos o académicos	3	3.82	3.88	.000	.27

No obstante, además de la formación, otro factor que muestra su influencia es la experiencia en el propio museo. Al analizar la relación entre los años de experiencia de las educadoras y las valoraciones asignadas por los tres observadores (Tabla 4), se ha comprobado que existen diferencias significativas en lo que respecta a su intervención educativa, obteniendo una significación de $p = .000$ en todos los ítems.

En cuanto a la relación existente entre la experiencia profesional de las educadoras y el grado de implicación o participación de los estudiantes (Tabla 5), solo existen diferencias significativas en relación con la experiencia de las educadoras cuando estas formulan preguntas a los estudiantes. A este respecto, los estudiantes participan más cuando la educadora que formula las preguntas tiene más de dos años de experiencia, en comparación con el grupo que posee de 1 a 2 años de experiencia o menos de 1 año.

Tabla. 5. Diferencias en la participación escolar en relación con la experiencia de las educadoras

Participación escolar	Media			ANOVA	
	< 1 año	1-2 años	> 2 años	p	D ²
15. El alumnado participa cuando la educadora realiza preguntas	3.27	3.42	3.84	.000	.16
16. El alumnado formula preguntas sobre la explicación de la educadora	2.90	2.91	3.12	.326	
17. El alumnado formula preguntas relacionadas con la temática del museo que no han sido tratadas durante la visita	2.27	2.27	2.37	.678	
Participación escolar	(I) Experiencia de la educadora en el museo	(J) Experiencia de la educadora en el museo	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	P
15. El alumnado participa cuando la educadora realiza preguntas	<1 año	1-2 años	-.16	.15	.578
		> 2 años	-.58	.13	.000
	1-2 año	<1 año	.16	.15	.578
		>2 años	-.42	.13	.007
	>2 años	< 1año	.58	.13	.000
		1-2 años	.42	.13	.007

Así pues, la formación inicial y la experiencia de las educadoras parecen influir en el desarrollo de la visita guiada y, en cierta medida, en la participación de los estudiantes. No obstante, se ha querido indagar en la posibilidad de que la edad del alumnado también sea un condicionante de su implicación en la actividad del museo. En este sentido, se han hallado evidencias que indican que la etapa educativa del alumnado también parece influir en el desarrollo de las visitas (Tabla 6). Así, hasta el primer ciclo de la ESO se observan unos niveles altos de interacción estudiantes-educadora, decayendo drásticamente en los grupos del segundo ciclo. No obstante, si bien en los ítems 15 y 16 la edad puede ser un factor influyente, resulta de especial interés la situación observada en relación con el ítem 17. Aquí la participación en el primer ciclo de la ESO, aun baja en términos generales, ha sido significativamente superior a la del resto de grupos de la educación obligatoria (arrojando el test de Scheffé valores de $p \leq .007$).

Tabla. 6. Diferencias en la participación escolar en relación con el curso y etapa

Participación escolar	Media					ANOVA	
	1°-3° P.	4°-6° P.	1° ciclo ESO	2° ciclo ESO	2° Bachiller	p	D ²
15. El alumnado participa cuando la educadora realiza preguntas	3.75	3.84	3.71	2.71	4.00	.000	.48
16. El alumnado formula preguntas sobre la explicación de la educadora	3.33	3.09	3.10	2.33	3.50	.000	.21
17. El alumnado formula preguntas relacionadas con la temática del museo que no han sido tratadas durante la visita	2.08	2.20	2.71	2.13	3.50	.000	.33

Cabe señalar que la mayoría de grupos adscritos a este ciclo (6 de 7) pertenecían a 1° de la ESO y fueron observados en los dos museos de la muestra vinculados a la Prehistoria y Edad Antigua, períodos que integran el temario oficial del curso y que ya habían sido estudiados por el alumnado. En cambio, los pertenecientes al segundo ciclo eran en su mayoría (7 grupos de 8) de 3° de la ESO, donde, por la preponderancia de la geografía, resulta más complicado relacionar el temario con los contenidos de los museos estudiados sin una planificación previa y una visita *a la carta*. De modo que, sin negar la influencia de la edad, en este caso podría estar cobrando mayor protagonismo la vinculación de la visita con lo impartido en el aula. Esta idea se refuerza si se observan los resultados referidos al alumnado de enseñanza postobligatoria, que son los que más han interactuado con las educadoras tanto a instancia de estas, como por iniciativa propia, manteniendo diferencias significativas con los demás niveles.

Es preciso indicar al respecto que los dos grupos observados de esta etapa (2° de Bachillerato), ambos en el Museo de la Siderurgia, estaban a cargo de docentes fidelizados que visitan el museo todos los años, se encontraban realizando sendos proyectos relacionados con la temática del museo y habían prefijado en el aula unas tareas a desarrollar durante la visita. Cuestiones que, sin duda, influyeron de forma manifiesta en la interacción educadora-estudiantes. Por ello, al margen de la edad y las propias características de cada grupo, la coherencia aula-museo es un factor que puede influir en el desarrollo de las visitas y que se refuerza si existe una planificación que las integre en proyectos curriculares más amplios.

4. Discusión y conclusiones

En este trabajo se ha intentado hallar, mediante la evaluación de visitas guiadas en museos de historia, factores que intervienen en la interacción educadora-visitante y que pueden orientar futuros análisis sobre los procesos educativos en contextos no formales. Se ha presentado una visión general sobre ciertas situaciones recurrentes que influyen en el desarrollo de las visitas guiadas. A este respecto, el trabajo de observación posee el valor añadido de contar con una observadora externa sin vinculación con la investigación educativa, lo que permite afirmar que tales situaciones no derivan únicamente de la interpretación del investigador, sino que son claramente observables incluso para el ojo inexperto.

En lo referente a los resultados, cabe señalar que los programas educativos de los museos analizados son sensibles a los conceptos estructurantes de la didáctica de la historia (cambio/continuidad, causalidad y empatía), los cuales articulan el discurso de las educadoras. La estructura de la visita guiada es coherente y, en líneas generales, en la intervención de las educadoras se percibe el interés por ofrecer una visión global pero sintética de los contenidos, adaptándolos a la edad de los escolares y apoyándose en la museografía.

No obstante, se han encontrado entre las educadoras ciertas diferencias determinadas por tres factores: la formación inicial, la experiencia en el museo y el papel de las escuelas. La importancia que adquiere la formación inicial con la que se accede al museo es una cuestión que ya avanzaban Tran y King (2007), entendiendo que el conocimiento de la disciplina inherente al museo es uno de los componentes básicos de la profesión. En la misma línea se encuentra una reciente investigación desarrollada en Holanda con 16 educadores (Schep et al., 2018). El estudio pone de manifiesto cómo el conocimiento de la colección y la disciplina de referencia son aspectos esenciales para responder y formular las preguntas adecuadas, realizar conexiones precisas entre los distintos objetos y, en fin, adaptar la visita a las necesidades de los visitantes, entendiendo que alejarse del programa prescrito si la situación lo requiere aporta un valor añadido a la educación museal.

Los resultados del presente trabajo tienen consonancia con los mencionados, reflejando que las educadoras con formación afin a la temática del museo introducen más variaciones en sus discursos para adaptarse a los escolares, al tiempo que consiguen unos mayores niveles de interacción con ellos. En efecto, se ha observado que esa base formativa les hace sentirse más cómodas con los contenidos, lo que les facilita el desarrollo de diversas estrategias comunicativas para fomentar el diálogo con los escolares. En cierto modo, parece que una formación inicial adecuada facilita el desarrollo de un estilo propio y que las educadoras *hagan suyo* el discurso expositivo, lo cual constituye un factor cuya relevancia también ha sido destacada en otros estudios recientes (Briggs, 2019).

La influencia de la formación, sumada al peso que también tiene la experiencia en el desarrollo de las visitas, introduce asimismo dos cuestiones importantes: por un lado, la estabilidad laboral de las plantillas, que ya ha sido puesta de relieve en estudios recientes (Calaf et al., 2017; Ji et al., 2015); y, por otro lado, la formación permanente y su incidencia en el trabajo de las educadoras (Roldi et al., 2019). En este último caso, son necesarios estudios que aborden tanto las posibilidades formativas existentes, como los beneficios concretos que pueden derivarse de ellas (Asensio, 2017).

Empero, no puede olvidarse que las conductas y destrezas de cualquier agente educativo no garantizan en sí mismas la calidad (Escudero Escorza, 2019). Aun en aquellos casos en los que la formación y la experiencia son adecuadas y están influyendo positivamente en la interacción educadora-escolares, no resuelven el principal problema, que sigue siendo la predominancia de un discurso eminentemente unidireccional (Martín y Cuenca, 2016). De esta forma, como señalan Lima y Rocha (2021), es necesario replantearse el sentido mismo de las visitas guiadas, cuyo objetivo no puede ser la presentación de todo lo que está expuesto, sino la apertura de diálogos en torno a la temática y la colección del museo. En este aspecto, además de la propia formación y estabilidad de las educadoras/es, el papel de las escuelas se revela como un elemento esencial. Sin negar la influencia que puede tener la edad de los escolares, la relación entre la visita y el trabajo del aula tiene una incidencia notable en la educación museal (Ates y Lane, 2020), observándose unos niveles de interacción mucho más altos cuando la visita se integra en un proyecto curricular más amplio y también, aunque en menor medida, cuando al menos existe una coherencia entre los contenidos del museo y el temario del curso.

Así pues, los resultados reflejan el papel fundamental que desempeñan las educadoras/es de museos, no sólo en la ejecución de un programa, sino en la dinamización de todo el proceso educativo en el museo. En efecto, al margen de los programas educativos, su formación y condiciones laborales (de las que depende en buena medida su experiencia) repercuten en el espacio relacional que constituye la visita. Un espacio en el que, por supuesto, la intervención de las escuelas también es fundamental. No obstante, el alcance de la investigación es aún limitado, en parte por la escasez de estudios previos que hayan abordado esta cuestión. Por ello, es necesario el desarrollo de nuevos trabajos que permitan perfilar mejor estas variables y profundizar en el análisis de la influencia que tienen en la educación museal. Mucho más si, con la vista puesta en la utilidad de la investigación educativa y evaluativa (de Miguel Díaz, 2015; Pérez Juste, 2016; Tejedor Tejedor, 2018), y ante la incertidumbre que se avecina sobre todo en contextos no formales, pueden contribuir a reivindicar la consolidación profesional de un colectivo que se ocupa de una parte esencial de la educación.

5. Referencias bibliográficas

- Allen, L. y Crowley, K. (2013). Challenging beliefs, practices, and content: How museum educators change. *Science Education*, 98(1), 84-105. <https://doi.org/10.1002/sce.21093>.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata.
- Asensio, M. (2017). “Como el agua que fluye”: formar para lo informal. *Informació psicològica*, 113, 70-84. <https://doi.org/10.14635/ipsic.2017.113.7>.
- Ash, D., Lombana, J. y Alcalá, L. (2012). Changing practices, changing identities as museum educators. En E. Davidsson y A. Jakobsson (Eds.), *Understanding interactions at Science Centers and Museums. Approaching sociocultural perspectives* (pp. 23-44). Sense.
- Ates, A. y Lane, J. (2020). Analysing school-museum relations to improve partnerships for learning: a case study. *Education and Science*, 45, 231-246. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.8017>.
- Atil, H. y Unver, Y. (2001). Multiple Comparisons. *OnLine Journal of Biological Sciences I*(8), 723-727.
- Bailey, E. (2006). Researching museum educators’ perceptions of their roles, identity and practice. *Journal of Museum Education*, 31(3), 175-197. <https://doi.org/10.1080/10598650.2006.11510545>.
- Briggs, A. (2019). Embracing individualism and encouraging personal style in gallery teaching. *Journal of Museum Education*, 44(2), 147-154. <https://doi.org/10.1080/10598650.2019.1594566>.
- Calaf, R. y Suárez, M. Á. (2016). *Acción educativa en museos: su calidad desde la evaluación cualitativa*. Trea.
- Calaf, R., Gutiérrez, S. y Suárez, M. Á. (2020). La evaluación en la Educación Patrimonial. 20 años de investigaciones y Congresos de ICOM. *Aula Abierta*, 49(1), 55-64.
- Calaf, R., San Fabián, J. L. y Gutiérrez, S. (2017). Evaluación de programas educativos en museos: una nueva perspectiva. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(1), 45-65. <https://doi.org/10.13042/bordon.2016.42686>.
- Cooper, H. (2019). *Didáctica de la historia en la Educación Infantil y Primaria*. Morata.
- Cuenca, J., Martín, M., Ibáñez, A. y Fontal, O. (2014). La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro. *Clío: History and history teaching*, 40. <http://clio.rediris.es/n40/articulos/mono/MonCuencaetal2014.pdf>.
- Cuenca, J., Molina, S. y Martín, M. (2018). Identidad, ciudadanía y patrimonio. Análisis comparativo de su tratamiento didáctico en museos de Estados Unidos y España. *Arbor*, 194(788), 1-13. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2007>.
- De Miguel, M. (2015). Ideología y pedagogía empírica: cuestiones para un debate. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 269-287. <http://doi.org/10.6018/rie.33.2.226611>.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Dykinson.
- Denzin, N. (2009). *The Research Act. A theoretical introduction to sociological methods*. Aldine Transaction.
- Escudero Escorza, T. (2019). Evaluación del profesorado como camino directo hacia la mejora de la calidad educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 15-37. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.342521>.
- Estepa, J. (2017). *Otra didáctica de la Historia para otra escuela*. Editum.
- Fontal, O. e Ibáñez, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, 375, 184-214. <https://doi.org/10.4438/1988-592x-re-2016-375-340>.
- Fontal, O., García, S., Arias, B. y Arias, V. (2019). Evaluación de la calidad de programas de educación patrimonial: construcción y calibración de la escala Q-Edustage. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 31-38. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.07.003>.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0*. Allyn & Bacon.
- Hooper-Greenhill, E. (1998). *Los museos y sus visitantes*. Trea.
- Ji, J., Anderson, D. y Wu, X. (2015). Motivational factors in career decisions made by chinese science museum educators. *Adult Education Quarterly*, 66(1), 21-38. <https://doi.org/10.1177/0741713615609993>.
- Jhonson, B. y Christensen, L. (2014). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and mixed Approaches*. SAGE.
- Kirk, R. E. (1996). Practical significance: A concept whose time has come. *Educational & Psychological Measurement*, 56, 746-759.
- Kley, R. (2009). Recessionary layoffs in museum education. Survey results and implications. *Journal of Museum Education*, 34(2), 123-128. <https://doi.org/10.1179/jme.2009.34.2.123>.
- Lima, G. da S. y Rocha, J. N. (2021). Discursive interactions between museum educators and students: a case study in a science museum based on the contributions of Bakhtin and the Circle. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 21, 1-32. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2021u6596>.
- López, E. (2012). Profesionalidad y formación frente a invisibilidad y recortes: cómo (querer) seguir siendo educadora de museos en tiempos de precarización. *Her&Mus (Heritage and Museography)*, 11(3), 33-44.
- Martín, M. y Cuenca, J. (2011). La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en los museos: la perspectiva de los gestores. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 99-122. <https://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/1114/792>.
- Martín, M. y Cuenca, J. (2013). ¿Qué piensan los gestores patrimoniales del patrimonio y su enseñanza?. En J. Estepa (Ed.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 81-103). Universidad de Huelva.
- Martín, M. y Cuenca, J. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 33-54. <https://doi.org/10.6018/j/222491>.
- Martín, M. y Cuenca, J. (2016). Communicating heritage in museums: Outlook, strategies and challenges through a SWOT analysis. *Museum Management and Curatorship*, 31(3), 1-18. <https://dx.doi.org/10.1080/09647775.2016.1173576>.
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 38-47. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>.
- McLain, B. (2017). Informal science educator identity construction. En P. Patrick (Ed.), *Preparing informal science educators* (pp. 127-150). Springer.
- Munley, M. y Roberts, R. (2006). Are museum educators still necessary?. *Journal of Museum Education*, 31(1), 29-39. <http://doi.org/10.1080/10598650.2006.11510527>.

- Nolan, T. (2009). The museum educator crisis. *Journal of Museum Education*, 34(2), 117-121. <https://doi.org/10.1080/10598650.2009.11510624>.
- Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del Pasado*, 10, 19-56. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>.
- Pérez Juste, R. (2016). ¿Quo vadis, evaluación? Reflexiones pedagógicas en torno a un tema tan manido como relevante. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 13-30. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.239381>.
- Prats, J. (2010). En defensa de la historia como materia educativa. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 9, 8-18. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/28923>.
- Reid, N. (2013). Carving a strong identity: Investigating the life histories of museum educators. *Journal of Museum Education*, 38(2), 227-238. <https://doi.org/10.1080/10598650.2013.11510773>.
- Rodéhn, C. (2017). The job that no one wants to do? Museum educators' articulations about guided tours. *Museum & Society*, 15(1), 1-15. <https://doi.org/10.29311/mas.v15i1.658>.
- Roldi, M., Silva, M. y Campos, C. (2019). Diálogo con mediadores de Museus de Ciência. *Ciência & Educação*, 25(4), 983-998. <https://doi.org/10.1590/1516-731320190040009>.
- Sánchez, I., Fontal, O. y Rodríguez, J. (2019). La evaluación de aprendizajes: una práctica pendiente en Educación Patrimonial. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 94 (33.2), 163-186.
- Schep, M., van Boxtel, C. y Noordegraaf, J. (2018). Competent museum guides: defining competencies for use in art and history museums. *Museum Management and Curatorship*, 33(1), 2-24. <https://doi.org/10.1080/09647775.2017.1387590>.
- Shaby, N., Assaraf, B. y Tal, T. (2018). An examination of the interactions between museum educators and students on a school visit to science museum. *Journal of Research in Science Teaching*, 56(2), 211-239. <https://doi.org/10.1002/tea.21476>.
- Suárez, M. Á. (2017). *Aprender historia con el patrimonio: evaluación cualitativa en museos de Asturias*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- Suárez, M. Á., Calaf, R. y San Fabián, J. L. (2014). Aprender historia a través del patrimonio. Los casos del Museo del Ferrocarril de Asturias y del Museo de la Inmigración de Cataluña. *Revista de Educación*, 365, 38-66. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-365-264>.
- Talboys, G. (2005). *Museum educator's handbook*. Ashgate Publishing.
- Tejedor Tejedor, F. J. (2018). Investigación educativa: la utilidad como criterio social de calidad. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 315-330. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.326311>.
- Tran, L. (2006). Teaching science in museums: The pedagogy and goals of museum educators. *Science Education*, 91(2), 278-297. <https://doi.org/10.1002/sce.20193>.
- Tran, L. y King, H. (2007). The professionalization of museum educators: The case in science museums. *Museum Management and Curatorship*, 22(2), 131-149. <https://doi.org/10.1080/09647770701470328>.
- Tran, L., Gupta, P. y Bader, D. (2019). Redefining professional learning for museum education. *Journal of Museum Education*, 44(2), 135-146. <https://doi.org/10.1080/10598650.2019.1586192>.
- Tran, L., Werner-Avidon, M. y Newton, L. (2013). Successful professional learning for informal educators. What is it and how do we get there?. *Journal of Museum Education*, 38(3), 333-348. <https://doi.org/10.1080/10598650.2013.11510785>