

Hacia un Modelo de Evaluación Integral en Museos y Espacios Patrimoniales de Castilla y León (España)

Towards a Comprehensive Evaluation Model in Museums and Heritage Spaces in Castilla y León (Spain)

Alberto San Martín Zapatero* y Marina Lavado Tejada

Universidad de Burgos, España

DESCRIPTORES:

Cuestionario
Escuela
Evaluación
Museo
Patrimonio

RESUMEN:

Las nuevas ecologías de aprendizaje exigen evaluar con garantías de calidad, de inclusión y perspectiva integral las intervenciones educativas en museos y espacios patrimoniales –en adelante MyEP– en contextos situados. El objetivo del estudio es evaluar de forma integral las intervenciones educativas en 8 MyEP de Castilla y León (España) para conocer cómo se realizan a los grupos escolares visitantes. Se sigue un diseño de estudio de caso, de tipo evaluativo con enfoque crítico en educación y método mixto, donde los datos cuantitativos se construyen sobre la recolección de los datos cualitativos. Se aplica un procedimiento en fases donde se construye un instrumento tipo cuestionario para la evaluación integral de la intervención educativa en MyEP, validado por expertos y con vocación de replicabilidad. Los resultados informan de carencias en los modelos de evaluación educativa en MyEP, de déficit en la formación pedagógica y didáctica de las educadoras y educadores, de escaso vínculo curricular de las actividades, de inestabilidad laboral de las plantillas, y de modelos de gestión neoliberales. Se concluye la necesidad de evaluar multidimensionalmente las relaciones educativas entre MyEP y escuela para poner en el centro a las personas, diversificando y enriqueciendo las formas de enseñar y aprender.

KEYWORDS:

Questionnaire
School
Evaluation
Museum
Heritage

ABSTRACT:

The new learning ecologies require evaluating educational interventions in museums and heritage spaces – hereinafter MyEP – in situated contexts with guarantees of quality, inclusion and a comprehensive perspective. The objective of the study is to comprehensively evaluate the educational interventions in 8 MyEPs in Castilla y León (Spain) to understand how they are carried out for visiting school groups. A case study design is followed, of an evaluative type with a critical focus on education and mixed method, where quantitative data is built on the collection of qualitative data. A procedure is applied in phases where a questionnaire-type instrument is constructed for the comprehensive evaluation of the educational intervention in MyEP, validated by experts and aimed at replicability. The results report deficiencies in the educational evaluation models in MyEP, a deficit in the pedagogical and didactic training of the guides, little curricular link of the activities, labor instability of the staff, and neoliberal management models. The need to multidimensionally evaluate the educational relationships between MyEP and school is concluded to put people at the center, diversifying and enriching the ways of teaching and learning.

CÓMO CITAR:

San Martín, A. y Lavado, M. (2025). Hacia un modelo de evaluación integral en museos y espacios patrimoniales de Castilla y León (España). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 18(1).
<https://doi.org/10.15366/riee2025.18.1.004>

1. Introducción

Los museos son lugares donde los diferentes públicos han acudido desde el siglo XIX en busca de conocimiento y aprendizaje. En el contexto español, la Escuela Moderna de Ferrer Guàrdia defendía los museos como espacios de instrucción popular (Nieto-Galán, 2011), la Escuela Nueva abogaba por la socialización de la cultura a través de instituciones complementarias como los museos (Esteban, 2016), y la Institución Libre de Enseñanza contemplaba las excursiones a museos como una de sus metodologías para aprender arte en presencia y diálogo con el objeto artístico (Garrido y Pinto, 1996). Siguiendo esta tradición, las corrientes de renovación pedagógica proponían para la escuela metodologías basadas en visitas a museos para superar modelos de enseñanza caducos. Desde los espacios de educación formal se buscan en los museos y espacios patrimoniales (en adelante MyEP) vías de colaboración con el fin de ofrecer al alumnado metodologías que brinden, por un lado, aprendizajes basados en la observación, la experimentación, la motivación y la comprensión (Santacana et al., 2018) y, por otro, una atención más enfocada a la diversidad de ritmos y sensibilidades del alumnado (Coleman, 2018). También en los últimos años han proliferado trabajos sobre la relevancia de la educación patrimonial en la construcción de ciudadanías críticas (González-Monfort, 2019). Es por ello que, las visitas escolares organizadas a museos han aumentado en muchos países en las últimas décadas en un intento de instaurar nuevas ecologías de aprendizaje (Arriaga, 2011; Luna e Ibáñez-Echeberría, 2020), pese a que algunos museos sigan manteniendo prácticas elitistas (Khashan, 2019) y otros busquen captar público escolar con finalidades mercantilistas y publicitarias. En este contexto, surge toda una línea de investigaciones orientadas a evaluar y medir el impacto de programas y actividades educativas en museos (Asensio et al., 2012; Calaf et al., 2016; Cuenca-López et al., 2014; Escribano-Millares et al., 2019; Gutiérrez y Calaf, 2013; Vicent et al., 2015). Los métodos seguidos por estos trabajos han transitado desde los enfoques cuantitativos de estudios de público y mercado hasta los cualitativos sobre resultados educativos (Fontal e Ibáñez-Etxeberria, 2017). Aun así, partimos de la premisa de que siguen siendo pocos los estudios que apunten a una visión crítica de la evaluación de la educación patrimonial que ayuden a identificar los criterios ideológicos que se esconden detrás de cualquier evaluación (Santisteban et al., 2020). Por eso, este estudio parte de un enfoque crítico y orientado a la evaluación problematizadora (Ferrada et al., 2023) capaz de analizar y cuestionar las diferentes dimensiones implicadas en las relaciones educativas entre MyEP y escuela. Solo así se pueden evaluar las intervenciones educativas a partir de perspectivas integrales que atiendan a todos los agentes implicados en el proceso educativo, con atención a la diversidad y situados en contextos y realidades concretas.

Es por ello que, desde este estudio nos preguntamos, ¿cómo son las intervenciones educativas en MyEP a grupos escolares? Para responder a esta pregunta el estudio traza como objetivo general evaluar de forma integral las intervenciones educativas en 8 MyEP de Castilla y León para conocer de forma holística las claves que intervienen en las intervenciones educativas realizadas a los grupos escolares visitantes. Para ello, partimos de un enfoque evaluativo y crítico, a partir de un estudio de caso, para comprender los diversos significados de la realidad educativa de los MyEP de la muestra. Nos valemus, para lograrlo, de un instrumento creado *ad hoc* diseñado desde un enfoque integral y respetuoso con la diversidad de variables que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que confiere un carácter aplicado del instrumento, replicable y orientado a aportar soluciones.

2. Marco Teórico

Son numerosos los estudios que analizan las distintas características de la educación patrimonial en el contexto de las relaciones de la escuela con museos, espacios patrimoniales y arqueológicos (Fontal, 2003, 2012, 2013; Rivero et al., 2018). También existen proyectos como el Observatorio de Educación Patrimonial en España (<http://www.oepe.es/>) y que busca conocer y coordinar estándares de calidad en la Educación Patrimonial en España y por ende, en Castilla y León por la gran densidad de patrimonio que alberga. Una de las líneas más consolidadas se refiere a la evaluación de la educación patrimonial (Fontal e Ibáñez-Etxeberria, 2017) y particularmente los estudios que analizan la evaluación en museos. Tradicionalmente, han destacado los estudios sobre público, sobre el grado de satisfacción de exposiciones o sobre la mejora de los procesos comunicativos (Martín-Cáceres, 2012; Pérez-Santos, 2008). Sin embargo, el interés investigativo en los últimos años se ha ido dirigiendo hacia la evaluación de la acción educativa.

Calaf et al. (2016) con base en el proyecto, Evaluación Cualitativa de Programas Educativos en Museos Españoles ECPEME, estudian cómo se desarrolla la acción educativa en museos a partir de las actividades, las metodologías empleadas, los recursos, la interacción escuela-museo, el modelo de gestión o el tipo de evaluación. Analiza el perfil de las prácticas educativas en museos y proponen criterios de calidad educativa. Prestan atención a los testimonios de los trabajadores de los museos y destacan la importancia de su situación laboral, como condición para la continuidad y correcto desarrollo de los programas educativos. Hay trabajos que han venido alertando de la puesta en práctica de la externalización de los servicios educativos y de la proliferación de la figura del falso autónomo en los museos, repercutiendo directamente en las condiciones laborales de los mediadores y, por ende, en el resultado de las intervenciones educativas (Arrieta, 2021; Gallego, 2019; Gutiérrez y Calaf, 2013, Vozmediano, 2015).

Otro estudio como el de Cuenca-López et al. (2014) analiza la situación de las actuaciones educativas en una importante muestra de instituciones patrimoniales y destaca el escaso interés por el desarrollo de planificaciones evaluativas, así como el reducido perfil didáctico y pedagógico del personal educativo. Estas limitaciones en la formación didáctica o disciplinar de mediadores, han sido recogidas también en un buen número de trabajos (Calaf, 2007; Calaf et al., 2016; López y Kivatintz, 2006; Montoya y Egea, 2021; Moreno, 2000; San Martín, 2019).

Escribano-Millares et al. (2019) diseñan un instrumento de evaluación, MUSELA DOC, para analizar los modos de colaboración museo-escuela, a través de análisis cuantitativo. El instrumento evalúa la visión que tienen los docentes de los museos, las líneas de colaboración entre museos y escuela o la planificación didáctica de la salida al museo.

Otros estudios evalúan los programas de educación desde lugares patrimoniales arqueológicos de relevancia internacional, como el desarrollado en Catal Hüyük (Apaydın, 2016) o en Atapuerca (San Martín, 2019), ambos Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO y donde se muestran las relaciones estrechas entre el espacio patrimonial y la escuela. En estas relaciones se manifiestan los intentos del espacio patrimonial por integrar contenidos de los planes de estudio oficiales y servir de apoyo didáctico. Sin embargo, se detectan, además de las ya señaladas carencias formativas del personal educativo, las referidas a la necesidad de mantener programas educativos más sostenibles y continuos, máxime cuando se trata de la atención a comunidades locales, grupos minorizados o centros educativos próximos. Estas

acciones implementadas desde el lugar patrimonial deben tener una respuesta coordinada desde la escuela (Cuenca-López et al., 2020), donde el profesorado en contacto con el espacio patrimonial sepa implementar tres acciones clave como son las tareas preparatorias en el aula, la visita al museo y el trabajo posterior en el aula (Sekules y Xanthoudaki, 2000). Sin embargo, estudios como el de Castro y López-Facal (2019) encuentran, desde la educación formal, dificultades para que el profesorado sepa diseñar actividades que vinculen el currículo con el patrimonio local y las salidas al entorno próximo. Distintos trabajos analizan la incidencia del patrimonio en los contenidos curriculares señalando la necesidad de mejorar el tratamiento curricular tanto en las etapas de educación obligatoria (Pinto y Molina, 2015), como en los planes de estudio en la formación inicial de maestras y maestros (Fontal et al., 2017). Esta atención al currículo debe prestarse también desde el MyEP. Sin embargo, se constatan carencias en relación a la falta de conocimiento que educadoras y educadores tienen sobre el currículum o sobre la atención a la diversidad, dificultando las tareas de planificación de objetivos comunes entre el museo y escuela (Cuenca-López et al., 2014; Montoya y Egea, 2021).

3. Método

Diseño

Se trata de un estudio de caso de tipo evaluativo (Merriam, 1988) que permite describir y conocer cómo y de qué manera son las intervenciones educativas en MyEP. Además, el estudio se posiciona en el enfoque crítico en educación (Freire, 1970) para analizar cómo se evalúan las intervenciones educativas desde un enfoque de evaluación problematizadora (Ferrada et al., 2023), capaz de abordar cómo son las intervenciones educativas en MyEP desde una perspectiva estructural. El estudio tiene un carácter etnográfico, debido a que el contexto analizado está situado en un espacio concreto como es Castilla y León, es inductivo y generativo ya que busca concebir ideas y soluciones prácticas.

Para responder al objetivo de la investigación, el estudio de caso sigue el método mixto para la recolección, análisis e integración de datos cuali-cuantitativos para evaluar y conocer cómo son las intervenciones educativas en MyEP. Este método permite que los datos obtenidos en la primera fase de indagación exploratoria (Cea-D'Ancona, 1996) proporcionen información cualitativa idónea para la construcción del instrumento principal tipo cuestionario, el cual es empleado posteriormente en la muestra. Por otro lado, el análisis cuantitativo se dirige a la operacionalización estadística para calcular la validez de contenido del instrumento (Escobar y Cuervo, 2008) y su aplicación a la muestra para el análisis.

Muestra

Se opta por una configuración intencional de la muestra en relación al acceso que la investigadora y el investigador han tenido a los MyEP, teniendo en cuenta que la investigadora y el investigador conocen y han tenido actividad laboral en algunos de ellos. De ahí que la comprensión del problema se desarrolle en profundidad, en su contexto natural y particular lo que ha permitido la accesibilidad para la realización de los registros y entrevistas, característica esta, propia de los estudios de caso (Castelví et al., 2023).

Se incorporan MyEP con patrimonio distinto, predominando los de patrimonio arqueológico. La característica común a todos ellos y clave para el desarrollo de la

investigación es que todos realizan en sus programaciones intervenciones educativas tipo actividades y talleres a grupos escolares de Educación Secundaria. Los MyEP de la muestra fueron seleccionados, además, de acuerdo al criterio de homogeneidad geográfica, ubicados en la Comunidad Autónoma de Castilla y León con la finalidad de hallar singularidades propias del contexto y del problema que se investiga (Cuenca-López et al. 2014). Así pues, la conformación de la muestra ($n= 8$) es: Museo de la Evolución Humana (MEH), Museo de Ávila, Museo de Palencia, Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León (MUSAC), Centro de Arte Caja de Burgos (CAB), Museo de Burgos, Museo de Segovia, Yacimientos de Atapuerca y Centro de Arqueología Experimental (CAREX).

Procedimiento

Se sigue un procedimiento en cinco fases (F1-F5) (Figura 1).

En la F1 de corte cualitativa, se procedió a la operacionalización del problema a través de la recolección de información y selección de corpus. La información provino de cuatro fuentes: de la revisión bibliográfica de referencia sobre la didáctica en MyEP, del análisis documental de la documentación obtenida sobre los talleres y actividades en MyEP presentes en el Trabajo Fin de Máster de la investigadora y en la Tesis Doctoral del investigador (Lavado, 2023; San Martín, 2019) así como de los testimonios y observación participante (Wolcott, 2007) de los investigadores en MyEP durante sus estancias laborales y visitas de campo, donde recabaron datos significativos sobre su funcionamiento (Lavado, 2023; San Martín, 2019).

En la F2 se procedió a la conformación de sesiones de trabajo grupal entre la investigadora y el investigador (Cohen et al., 2007) para organizar la información recabada hasta el momento e iniciar la fase de reducción de la misma que se hizo de acuerdo al modelo seguido en Castelví et al. (2023). Según este modelo, primero se pasan los datos a formato textual a partir de transcripciones, notas de campo, testimonios y narraciones. Después, se continuó con la codificación y conversión de los códigos en unidades de contexto, para ello, se siguió el modelo de codificación convencional (Lune y Berg, 2017), inductivo, donde se identificaron temas emergentes tras un barrido de palabras y conceptos clave. Este proceso se ejecutó a través de la descomposición de los conceptos más abstractos en conceptos más concretos, de tal manera que de cada unidad de contexto se aislaron segmentos específicos con contenido significativo, lo que permitió, siguiendo a Miles y Huberman (1994), la identificación de patrones para la conformación de categorías. Este proceso se realizó revisando constantemente la fidelidad de las categorías al objetivo de estudio, así como el cumplimiento de los principios de exhaustividad, exclusión, independencia entre categorías, precisión y pertinencia. El procedimiento continúa con la descomposición de las categorías en unidades de registro buscando refinamiento y significaciones más específicas hasta llegar a las unidades mínimas de descomposición o ítems que conformarán la primera versión del cuestionario. Para ofrecer fiabilidad procedimental, se siguieron acuerdos constantes entre la investigadora y el investigador, así como estrategias de triangulación de datos, ajuste y revisión iterativa de la información categorial.

En la F3 los ítems del cuestionario obtenidos se sometieron a una validación de contenido por juicio de expertos. Para ello, se calculó el Coeficiente de Validez de Contenido (CVC), siguiendo el modelo de Escobar y Cuervo (2008). Los datos recabados se analizaron con el programa de Software estadístico SPSS versión 29.0.1.0, y se comprobó la confiabilidad interna del instrumento mediante el cálculo del Alfa de

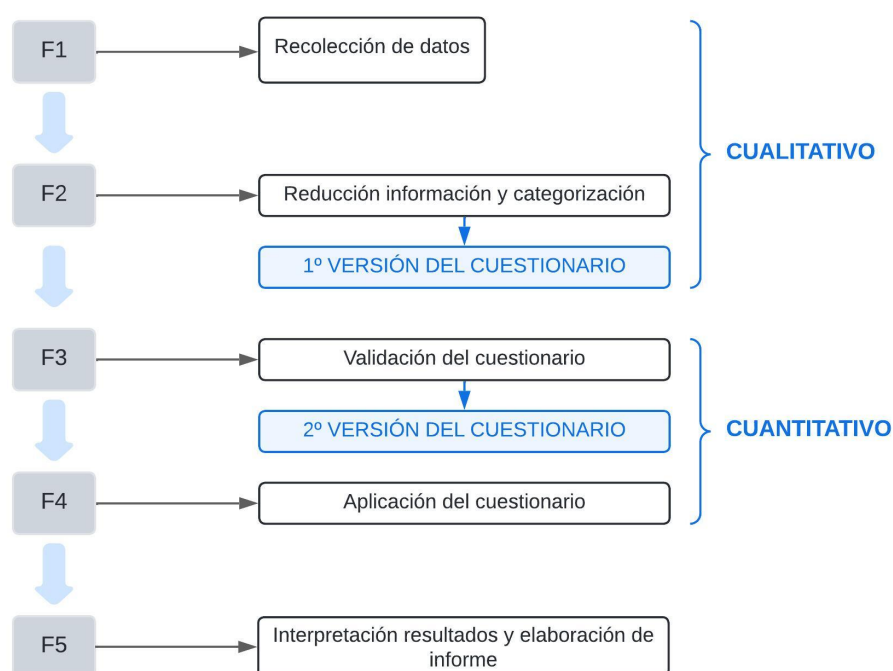
Cronbach (α 0,840). El resultado fue una segunda versión, denominada, Cuestionario para la evaluación integral de la intervención educativa en MyEP.

La F4 fue de aplicación del cuestionario a los MyEP seleccionados para avanzar en el objetivo del estudio que es conocer cómo y de qué manera son las intervenciones educativas en MyEP de Castilla y León. Fue cumplimentado por personal responsable de las intervenciones educativas. El cuestionario es cuantitativo y presenta una escala de estimación (1-5), siendo el 1 nunca, el 2 casi nunca, el 3 a veces, el 4 casi siempre y el 5 siempre. Los resultados son analizados con el Software estadístico SPSS versión 29.0.1.0 y se expresan en la tabla de estadísticos descriptivos (Figura 3).

Finalmente, con la F5 se da inicio a la interpretación de los resultados y a la elaboración del informe.

Figura 1

Fases del procedimiento de investigación



Nota. Elaboración propia.

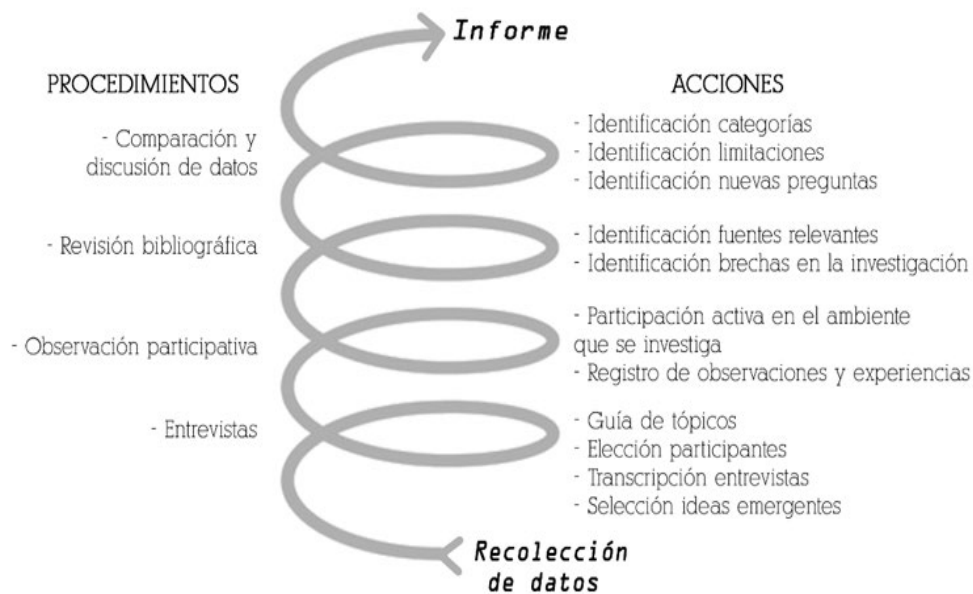
Instrumento

Las tres primeras fases descritas (F1-F3) hacen alusión a la construcción de la primera versión del instrumento tipo cuestionario para la evaluación integral de la intervención educativa en MyEP. La construcción de este instrumento se orienta a la obtención de datos lo más ricos y exhaustivos posibles de acuerdo a los principios de la teoría fundamentada (Charmaz, 2013), como un proceso de múltiples influencias en constante retroalimentación (Bonilla y Rodríguez, 2005), facilitando la comprensión del problema, su codificación y categorización (Figura 2). Con toda la información obtenida en la F1 se procede a reducir y simplificar todos los datos. Este ejercicio de concreción desarrollado en la F2 se hizo organizando, clasificando y triangulando constantemente los datos (Latorre et al., 2005), obteniendo como resultado cuatro niveles de concreción. El primer nivel de concreción son las unidades de contexto (UC) que aluden a la evaluación (UC1), a la intervención educativa en museos y centros

patrimoniales (UC2), a las visitas escolares (UC3) y a las características de los museos y centros patrimoniales (UC4). El segundo nivel de concreción se forma a partir de cada unidad de contexto, desde donde emergen cada una de las categorías (C) principales con las que guarda relación que son: sistemas de evaluación (C1), información sobre talleres y actividades (C2), enfoque curricular (C3) y gestión de los museos y centros patrimoniales (C4). El tercer nivel de concreción está definido por las unidades de registro (UR) que permiten desglosar en detalle cada categoría con la que se relaciona. Así, la UR1 versa sobre los modelos de evaluación en la educación no formal (UR1) (Chacón, 2015). La UR2 sobre la formación específica de la educadora y educador (Luna e Ibáñez-Etxeberria, 2020; Montoya y Egea, 2021; San Martín, 2019). La UR2.2, sobre los tiempos y agrupamientos, señala la importancia de atender estas dos dimensiones para evaluar las visitas. La UR3 sobre la conexión curricular (Pinto y Molina, 2015; San Martín, 2019). La UR3.3, sobre las metodologías seguidas, informa de la multidisciplinariedad de las actividades, así como de la transversalidad y el uso de competencias clave, recogidos (San Martín, 2019; Trabajo y Cuenca, 2017). La UR4 trata sobre la situación laboral de las educadoras y educadores y su implicación en la práctica didáctica (Arrieta, 2021). Por último, la UR4.4 centra la atención en los modelos de gestión (San Martín, 2019; Vozmediano, 2015). A partir de este desarrollo, cada unidad de registro se concreta hasta conformar un instrumento de 20 ítems, constituyendo la primera versión de cuestionario (Cuadro 1).

Figura 2

Diseño en espiral para la obtención de datos cualitativos



Nota. Elaborado a partir de Creswell (1988, p. 193).

Cuadro 1***Niveles de concreción para la obtención de los ítems***

Unidades de contexto	Categorías	Unidades de registro	Ítems
UC1 evaluación	C1 Sistemas de EV.	UR1. Tipos y modelos de evaluación	1. Los cuestionarios o herramientas de evaluación son cumplimentadas por los profesores. 2. Los cuestionarios o herramientas de evaluación son cumplimentados por los alumnos. 3. Los cuestionarios o herramientas de evaluación evalúan principalmente aspectos relacionados con la acción del mediador. 4. Los cuestionarios o herramientas de evaluación evalúan principalmente aspectos relacionados con el diseño del taller. 5. Los cuestionarios o herramientas de evaluación se utilizan por el departamento de didáctica y/o educación para mejorar el diseño de las actividades. 6. El diseño de los talleres se modifica total o parcialmente en función de las valoraciones recogidas en los cuestionarios o herramientas de evaluación.
UC2 Intervención educativa	C2 Información sobre talleres y actividades	UR2. Formación específica de la educadora y educador UR2.2. Tiempos y agrupamientos	7. El personal que diseña los talleres o actividades complementarias tiene formación pedagógica y didáctica previa. 8. El personal que diseña los talleres o actividades complementarias tiene formación disciplinar previa. 9. Los talleres educativos de ESO se realizan dentro de las instalaciones del museo o centro patrimonial. 10. Los talleres educativos de ESO se realizan dentro de las instalaciones de los centros escolares que hayan contratado la actividad. 11. El volumen de los alumnos de ESO que realizan talleres se contabiliza semanalmente. 12. El número de talleres que se ofertan para ESO están proporcionados con el número total de talleres que ofrece el museo o centro patrimonial.
UC3 Visitas escolares	C3 Enfoque curricular	UR3. Conexión Curricular UR3.3 Metodologías	13. Los talleres están diseñados conforme al currículo actual. 14. Los talleres están diseñados conforme al currículo anterior. 15. Los talleres incluyen contenidos transversales. 16. El diseño de los talleres tiene en cuenta las competencias clave recogidas en la legislación educativa (LOMCE).
UC4 Centros patrimoniales	C4 Gestión de los museos y centros de patrimoniales	UR4. Situación laboral UR4.4. Modelo de gestión	17. El personal que realiza los talleres recibe algún tipo de formación previa por parte de la institución o empresa. 18. El personal que realiza las actividades complementarias o talleres pertenece a una plantilla fija. 19. El departamento de didáctica y/o educación ha estado siempre gestionado por la propia institución. 20. El departamento de didáctica y/o educación ha estado siempre externalizado.

Nota. Elaboración propia.

El instrumento se valida por juicio de 5 expertos, siguiendo a Escobar y Cuervo (2008). Cada juez cumple los criterios de experticidad según el procedimiento de biograma (Cabero y Llorente, 2013): doctores en Ciencias Sociales, profesores universitarios y/o profesores de educación secundaria, con publicaciones de referencia en el área y más

de 15 años de experiencia docente. Cada experto evalúa los ítems en base a cuatro niveles de calificación (suficiencia, claridad, coherencia y relevancia), siguiendo una escala numérica de nivel 1-4, siendo el 1 no cumple con el criterio, 2 bajo nivel, 3 moderado nivel, 4 alto nivel. Seguidamente, se inicia la revisión del documento en cuanto a los datos obtenidos y las recomendaciones aportadas de los jueces. Como resultado se modifica el planteamiento de dos ítems, el 6 en la que se incluye la expresión “una vez terminado el periodo escolar” y el 16 en relación a la actualización a la nueva normativa de currículo (se cambia LOMCE por LOMLOE). Así mismo, se incorpora lenguaje inclusivo en los ítems que se requiera. Con estos cambios se crea una segunda versión del instrumento (Cuadro 2).

Cuadro 2

Segunda versión del cuestionario para la evaluación integral de la intervención educativa en MyEP

Ítems
1. Los cuestionarios o herramientas de evaluación son cumplimentadas por el profesorado.
2. Los cuestionarios o herramientas de evaluación son cumplimentados por el alumnado.
3. Los cuestionarios o herramientas de evaluación evalúan principalmente aspectos relacionados con la acción del mediador.
4. Los cuestionarios o herramientas de evaluación evalúan principalmente aspectos relacionados con el diseño del taller.
5. Los cuestionarios o herramientas de evaluación se utilizan por el departamento de didáctica y/o educación para mejorar el diseño de las actividades.
6. El diseño de los talleres se modifica total o parcialmente una vez terminado el periodo escolar en función de las valoraciones recogidas en los cuestionarios o herramientas de evaluación.
7. El personal que diseña los talleres o actividades complementarias tiene formación pedagógica y didáctica previa.
8. El personal que diseña los talleres o actividades complementarias tiene formación disciplinar previa.
9. Los talleres educativos de ESO se realizan dentro de las instalaciones del museo o centro patrimonial.
10. Los talleres educativos de ESO se realizan dentro de las instalaciones de los centros escolares que hayan contratado la actividad.
11. El volumen de alumnado de ESO que realizan talleres se contabiliza semanalmente.
12. El número de talleres que se ofertan para ESO están proporcionados con el número total de talleres que ofrece el museo o centro patrimonial.
13. Los talleres están diseñados conforme al currículo actual.
14. Los talleres están diseñados conforme al currículo anterior.
15. Los talleres incluyen contenidos transversales.
16. El diseño de los talleres tiene en cuenta las competencias clave recogidas en la legislación educativa (LOMLOE).
17. El personal que realiza los talleres recibe algún tipo de formación previa por parte de la institución o empresa.
18. El personal que realiza las actividades complementarias o talleres pertenece a una plantilla fija.
19. El departamento de didáctica y/o educación ha estado siempre gestionado por la propia institución.
20. El departamento de didáctica y/o educación ha estado siempre externalizado.

Nota. Elaboración propia.

Se aplica el cálculo del Coeficiente de Validez de Contenido (Escobar y Cuervo, 2008) sobre los juicios de los expertos y se analiza a través del Software estadístico avanzado SPSS versión 29.0.1.0. Con ello, se pretende conseguir un puntaje favorable de cada ítem. Los resultados fueron positivos puesto que se superó el 0,80 % mínimo para que los mismos fuesen fiables. Para obtener un segundo índice de validez sobre la

confiabilidad interna del instrumento y la congruencia de respuestas, se calcula el coeficiente Alfa de Cronbach (Cuadro 3), obteniendo un puntaje de 0,840 sobre el número de elementos (20). Se emplea esta medida de consistencia interna debido a sus aportaciones para la comprensión de los resultados.

Cuadro 3

Fiabilidad del instrumento

Alfa de Cronbach	n. de elementos
,840	20

Nota. Elaboración propia.

4. Resultados

Cumplimentado el cuestionario, tipo escala de estimación, por los responsables de los MyEP de la muestra, se realiza el análisis cuantitativo cuyos resultados quedan reflejados en el descriptivo estadístico (Figura 3). Sobresalen las cifras obtenidas de los ítems correspondientes a la primera unidad de registro, “Tipos y modelos de evaluación”. Debido a la ausencia de instrumentos de evaluación en la mayoría de las instituciones incluidas en la muestra, los resultados presentan dígitos muy bajos. En este caso, las cifras hacen referencia, únicamente, a aquellos MyEP que sí utilizan algún sistema evaluación. Si analizamos los resultados correspondientes, por un lado, observamos que los cuestionarios utilizados están dirigidos exclusivamente a los profesores o tutores que acompañan al alumnado (M= 2,13; DE= 1,808) y, por norma general, a la estructura de la actividad (M= 2; DE= 1,852), quedando relegado a un segundo plano el estudio acerca del trabajo del educador (M= 1,13; DE= 0,354). Así mismo, al alumnado, no se le hace partícipe de la cumplimentación de los cuestionarios de evaluación. El alumnado no forma parte del interés evaluativo. Por otro lado, reconocen que el uso que se le da a estas herramientas evaluativas se destina al conocimiento del correcto funcionamiento de las actividades (M= 2,13; DE= 1,808). En consecuencia, saben que su uso facilita el acceso a cuestiones sobre las que mejorar, aunque por la ausencia generalizada de estos, la dinámica sobre la modificación de la oferta educativa anual (M= 2,75; DE= 1,165), es bastante baja.

En cuanto a la unidad de registro correspondiente con la “Formación específica de la educadora y educador”, tanto el personal que dedica su jornada a realizar el diseño de los talleres como el personal que los ejecuta presentan altos indicadores de formación pedagógica previa (M= 4,63; DE= 0,518).

Los ítems que hacen referencia a los “Tiempos y agrupamientos”, indican que el número de las actividades destinadas a la Educación Secundaria Obligatoria que se realizan en centros patrimoniales de Castilla y León (M= 4,88; DE= 0,354) es mucho más elevado que las actividades que las propias instituciones efectúan en los centros educativos (M= 1,38; DE= 1,061), es decir, muy pocos MyEP se trasladan a los centros educativos, como estrategia de proyectar la institución fuera de sus muros. El recuento de alumnos que visitan las instalaciones de los museos (M= 4,75; DE= 0,463) y el número de talleres adaptados a la ESO (M= 4,28; DE= 0,916) corroboran las variables anteriores, ya que las cifras mensuales y anuales de discentes de esta etapa son bastante elevadas y la oferta educativa correspondiente suele ser amplia.

La conexión curricular que se le dota a las actividades muestra un bajísimo porcentaje. No existe prácticamente empleo del decreto curricular a la hora de planificar talleres o actividades (M= 1,5; DE= 0,926). La amplia mayoría de las instituciones acepta que sus talleres están orientados a la temática del museo normalmente y se adaptan a la

edad de los participantes, aunque durante su planificación el recurso menos utilizado son los decretos correspondientes a la ordenación del currículo de la ESO. Sin embargo, el uso de las competencias claves ($M= 3$; $DE= 0$) y la inclusión de contenidos transversales ($M= 4,25$; $DE= 0,463$) demuestra una clara intención de adecuar las actividades a las distintas etapas a las que se dirigen.

Por último, en cuanto a la “Situación laboral” de los monitores y el “Modelo de gestión”, se observa una alta externalización de estos departamentos en manos de empresas privadas ($M= 4$; $DE= 1,852$) frente a aquellos que aún son de control o dominio público ($M= 2$; $DE= 1,852$). La presencia de empresas externas y privadas que gestionan estos departamentos, a través de licitaciones, cada vez es más frecuente en el ámbito museístico nacional y regional. De esta forma, el empleo público queda reducido en favor de lo privado, conformándose así plantillas de trabajadores con diversidad de contratos, tal como indican los datos del Ítem 18 ($M= 3,5$; $DE= 0,756$). De igual manera, todos los centros afirman que la presencia de formaciones internas dedicadas a los profesionales está presente de forma continua ($M= 5$; $DE= 0$), para que los educadores conozcan los aspectos esenciales de sus exposiciones y actividades.

Figura 3

Análisis descriptivos de los ítems del cuestionario

Ítem	Media	Desv. Estándar
Ítem 01	2,13	1,808
Ítem 02	1,00	0,000
Ítem 03	1,13	0,354
Ítem 04	2,00	1,852
Ítem 05	2,13	1,808
Ítem 06	2,75	1,165
Ítem 07	4,63	0,518
Ítem 08	4,63	0,518
Ítem 09	4,88	0,354
Ítem 10	1,38	1,061
Ítem 11	4,75	0,463
Ítem 12	4,38	0,916
Ítem 13	1,50	0,926
Ítem 14	1,50	0,926
Ítem 15	4,25	0,463
Ítem 16	3,00	0,000
Ítem 17	5,00	0,000
Ítem 18	3,50	0,756
Ítem 19	2,00	1,852
Ítem 20	4,00	1,852

Nota. Elaboración propia.

5. Discusión y Conclusiones

Este estudio ha pretendido, a través de un diseño evaluativo y de estudio de caso con enfoque mixto, analizar la actividad educativa desarrollada en una muestra de MyEP de Castilla y León a partir de un instrumento de evaluación diseñado ad hoc. Este instrumento pretende ser un modelo replicable de evaluación integral que permita analizar cuestiones estructurales, algunas de ellas proscritas de los modelos de evaluación tradicionales, como la formación del personal educativo, los tiempos y agrupamientos, la conexión con el currículo, las metodologías empleadas en las

actividades, la situación laboral de trabajadoras y trabajadores y el modelo de gestión de los centros. En conjunto, todos estos indicadores permiten acercarnos a aspectos relevantes e integrales de las relaciones educativas entre MyEP y escuela.

En primer lugar, hemos detectado falta de instrumentos de evaluación en la mayoría de las instituciones de la muestra, aspecto identificado en estudios como el de Cuenca-López et al. (2014) que revela ausencia de planificación evaluativa en un alto porcentaje de MyEP estudiados. De los instrumentos de evaluación que sí existen, un alto porcentaje se orientan a conocer el grado de satisfacción del profesorado acompañante (evaluación externa), pero en ningún caso, el del alumnado. Tampoco se atiende la evaluación de la práctica educativa del mediador del MyEP (evaluación interna). Este aspecto es crucial, pues la acción educativa del museo depende de la eficacia de las intervenciones de sus educadores y, por ende, de su evaluación (Gutiérrez y Calaf, 2013), y si esta no existe no puede haber registro de sus resultados. En esencia, el estudio constata la falta de un modelo de evaluación dialógico y polifónico (Ferrada et al., 2023) que tenga en cuenta a todos sus agentes, a todas las personas implicadas en el proceso educativo. El estudio tampoco identifica la evaluación de aprendizajes que permita ver el cumplimiento de los objetivos planteados en cada taller para mejorar metodologías y resultados (Rivero et al., 2018).

En segundo lugar, sobre la formación del personal educativo, el estudio recoge altos indicadores de formación pedagógica previa. Sin embargo, estos resultados hay que tomarlos con cautela debido a que mediadores encuestados señalan que, sus conocimientos pedagógicos y didácticos fueron adquiridos de forma autodidacta puesto que sus estudios de procedencia son disciplinares, bien provenientes de la arqueología o de la historia del arte y muy rara vez procedentes de formaciones regladas del ámbito de la pedagogía o de las ciencias de la educación (Montoya y Egea, 2021; San Martín, 2019). Sin duda, esta carencia limita en el seno de los MyEP posibilidades de implementar mejoras y transformaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En tercer lugar, los resultados muestran una baja conexión curricular en el diseño de talleres y actividades con escolares en los MyEP. Esto, repercute en muchos centros de educación formal que intentan encontrar en los museos elementos que nutran las distintas instancias curriculares. Estudios de caso recogen ejemplos de una buena interacción entre la escuela y el museo, donde la escuela puede abordar contenidos curriculares gracias a la acción mediadora del arte, del patrimonio o de la cultura material (Lucas et al., 2020). Sin embargo, hay falta de conocimiento curricular por parte de los mediadores de los MyEP, dificultando las tareas de diseño de actividades y coordinación con centros educativos (Cuenca-López et al., 2014; Montoya y Egea, 2021). No obstante, los resultados sí muestran el uso de las competencias clave y la inclusión de contenidos transversales en actividades y talleres. Este dato está en relación con la transformación de muchos museos de “contenedores de arte” a museos postmodernos con capacidad de generar aprendizajes a través de metodologías basadas en el juego, en la didáctica del objeto (Santacana et al., 2018), en el aprender mediante la práctica directa (Luna e Ibáñez-Etxeberria, 2020), etc., y también debido a la implicación de muchos MyEP en la formación de ciudadanías frente a los grandes retos demandados socialmente (Lucas et al., 2020). Al mismo tiempo, el estudio encuentra concomitancia entre las limitaciones en conocimiento curricular de los mediadores y el escaso desarrollo de actividades y talleres de los MyEP dentro de los centros educativos. Hay dificultades en MyEP para salir y llevar sus actividades a los centros educativos, lo que sin duda obligaría a la implementación de estrategias más estrechas de coordinación, de conocimiento de las comunidades locales, de conocimiento de las

idiosincrasias de los centros, de comprensión de la normativa curricular y del seguimiento educativo por parte de los mediadores (Apaydín, 2016).

En cuarto lugar, el estudio aborda los modelos de gestión de los MyEP. Los datos expresan una alta externalización de los departamentos educativos. Este hecho está relacionado con las modalidades de gestión que desde la década de los 90, han venido creciendo en favor de las empresas privadas (Luna e Ibáñez Etxeberria, 2020) y muy especialmente en Castilla y León. Para Vozmediano (2015), si bien estos nuevos modelos de gestión perseguían atraer a un número cada vez mayor de público, sin embargo, esas medidas han ido acompañadas de inestabilidad y precariedad laboral hasta el punto de que un 50 % de la plantilla de los MyEP de la muestra no tiene un contrato fijo. Un dato asociado que aporta Martín-Larumbe (2018) es que esa precariedad afecta mayoritariamente a las mujeres debido a la feminización de la función educativa en muchos MyEP. Esta situación compromete, por un lado, las estrategias de continuidad de actividades con las escuelas dificultando la coordinación y evaluación de resultados, y por otro, la política de formación de mediadores por parte de los MyEP que, si bien el estudio informa que las instituciones están comprometidas con la formación de sus mediadores, esta formación se refiere más al contenido de sus exposiciones que a la formación pedagógica y didáctica del contenido (San Martín, 2019).

Como conclusión señalar que este estudio ha pretendido evaluar de manera integral las intervenciones educativas en MyEP a través de un instrumento creado *ad hoc*. Las colaboraciones entre los MyEP y los centros educativos gozan de una larga tradición y tienen una dimensión educativa relevante (Luna e Ibáñez-Etxeberria, 2020). De ahí la necesidad de conocer y evaluar dichas relaciones desde una perspectiva integral que tenga en cuenta a todos los agentes implicados. Los resultados expresan, sin embargo, que el modelo predominante de evaluación en los MyEP es asimétrico, descuidando en sus registros al propio alumnado visitante o al personal educativo de los MyEP. Se hace preciso, por lo tanto, incorporar en las evaluaciones a todas las agencias implicadas en las relaciones MyEP-escuela.

Así mismo, el estudio recaba información sobre la formación disciplinar, pedagógica y didáctica de mediadores o trabajadores educativos de MyEP, aspecto novedoso, considerando que otros instrumentos evalúan los programas educativos o el tipo de actividades, pero no tanto el perfil y la formación de quienes los realizan. También, a través del estudio se expresan las carencias en los vínculos que se establecen entre la educación formal y la no formal. A tenor de esas relaciones entre educadores de MyEP y profesorado, el estudio se pregunta cuánto sabe el educador sobre la escuela y particularmente sobre el currículo y qué metodologías desarrolla. Por eso, el instrumento evalúa el grado de presencia de referencias curriculares y metodologías en los talleres y actividades para fortalecer esos espacios comunes entre escuela y museo. El estudio ha permitido conocer, también, cómo son las condiciones materiales generadas por los modelos neoliberales de gestión en relación a las condiciones laborales y económicas de las y los mediadores que trabajan en los MyEP de Castilla y León. Este hecho se relaciona con abandonos del sector y la fluctuación de plantillas. Para Broncano (2020), estos factores no pueden considerarse aislados del proceso de producción y difusión del conocimiento. Es decir, no se puede considerar el diseño y la creación de actividades y talleres en los MyEP aislada de las condiciones materiales de los mediadores que las crean, es decir, del proceso de producción de dicho conocimiento. Nos parece relevante señalar la necesidad de fortalecer también la salida inversa en relación a que los MyEP visiten y entren, a través de actividades, en los centros educativos, posibilitando un conocimiento mayor de las comunidades locales

y sus necesidades educativas. Se trata de que el museo salga de sus límites físicos para conocer colectivos e identidades y su relación con el patrimonio en sus términos más amplios. Este estudio, a su vez, reafirma la presencia de criterios ideológicos detrás de los modelos de evaluación. Y constatamos la necesidad de seguir avanzando en modelos de evaluación que pongan a las personas en el centro, en contextos situados y con perspectiva crítica.

El estudio presenta limitaciones que deben ser solventadas en próximas ampliaciones del trabajo. La primera es referida al tamaño de la muestra que, aunque está contextualizada y nos ayuda a tener una visión del panorama autonómico, no nos permite generalizar las conclusiones. Se contempla ampliar el estudio a otros ámbitos territoriales. La segunda, se refiere a la necesidad de incorporar nuevas variables de análisis como, por ejemplo, la referida a la perspectiva de género en relación a la conformación de los equipos educativos y la feminización (Martín-Larumbe, 2018) de las tareas educativas y de gestión en los museos.

Referencias

- Apaydin, V. (2016). Effective or not? Success or failure? Assessing heritage and archaeological education programmes – the case Catalhöyük. *International Journal of Heritage Studies*, 22(10), 828-43. <https://doi.org/10.1080/13527258.2016.1218912>
- Arriaga, A. (2011). Desarrollo del rol educativo del museo: narrativas y tendencias actuales. *Revista Digital do LAV*, 7(4), 1-23.
- Arrieta, I. (2021). Neoliberalismo e instrumentalización de los museos y el patrimonio cultural: cuando el derecho a la cultura retrocede. En I. Arrieta (Ed.), *Museos en transformación* (pp. 13-41). Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Asensio, M., Mahou, V., Rodríguez, C. y Sáez, J. I. (2012). concepciones erróneas en los museos de historia: una evaluación en el Museo y Parque Arqueológico Cueva Pintada. *Educación y Futuro*, 27, 15-49.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales*. Grupo Editorial Norma.
- Broncano, F. (2020). *Conocimiento expropiado. Epistemología política en una democracia radical*. Akal.
- Cabero, J. y Llorente, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). *Edumeb: Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22.
- Calaf, R. (2007). ¿Por qué a la educación artística no le gustan los museos? Repensando los problemas actuales de la educación artística en las instituciones culturales. En R. Calaf, O. Fontal y R. Valle (Coords.), *Museos de Arte y Educación. Construir patrimonios desde la diversidad* (pp. 75-81). Trea.
- Calaf, R., San Fabián, J. L. y Gutiérrez, S. (2016). Evaluación de programas educativos en museos: una nueva perspectiva. *Bordón*, 69(1), 45-65. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.42686>
- Castelví, J., Marolla, J. y Escribano, C. (2023). La investigación cualitativa. En D. Ortega Sánchez (Ed.), *¿Cómo investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales? Fundamentos metodológicos, técnicas e instrumentos de investigación* (págs. 22-121). Octaedro.
- Castro, L. y López-Facal, R. (2019). Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(94), 97-114. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i1.72020>
- Cea D'Ancona M. A. (1996). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis.

- Charmaz, K. (2013). La teoría fundamental en el siglo XXI: Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social. En N. Denzin y S. Lincoln (Coords.), *Estrategias de investigación cualitativa* (Vol. III, pp. 270-325). Gedisa.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Coleman, L. (2018). *Understanding and implementing inclusion in museums*. Rowman & Littlefield.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Sage.
- Cuenca-López, J. M., Martín-Cáceres, M. y Estepa, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), 45-54. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>
- Cuenca-López, J. M., Martín-Cáceres, M., Ibáñez-Etxeberria, A. y Fontal Merillas, O. (2014). La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro. *CLIO. History and History Teaching*, 40, 1-8.
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Escribano-Millares, A., Serrano-Pastor, F. J. y Miralles-Martínez, P. (2019). Diseño y validación de un cuestionario para el estudio de la relación y colaboración museo y escuela (MUSELADOC). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 103-119. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.356991>
- Esteban Frades, S. (2016). La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 259-284. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.012>
- Ferrada, D., Dávila, G., Astorga, B., Bastías, C. y Del Pino, M. (2023). Experiencias educativas transformadoras que desarrollan pedagogía dialógica enlazando mundos en Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(98), 887-912.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*. Trea.
- Fontal, O. (2012). Patrimonio y educación: una relación por consolidar. *Aula de Innovación Educativa*, 208, 10-13.
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Trea.
- Fontal, O. e Ibáñez-Etxeberria, A. (2017). La investigación en educación patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Educación*, 375, 184-214. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340>
- Fontal, O., Ibáñez-Etxeberria, A., Martínez, M y Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 79-95. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.1.286321>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gallego, R. (2019). El DEAC como observatorio de vida. En B. Sola (Ed.), *Exponer o exponerse. La educación en museos como producción cultural crítica* (pp. 71-85). Catarata.
- Garrido, J. A. y Pinto, A. (1996). La educación estética en la Institución Libre de Enseñanza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27, 151-156.
- Gutiérrez, S. y Calaf, R. (2013). La evaluación pedagógica: una realidad en el museo. *Pulso*, 36, 37-53. <https://doi.org/10.58265/pulso.5058>
- Khashan, N. (2019). Steps toward sustainability in museums. En J. B. Cole y L. L. Lott (Eds.), *Diversity, equity, accessibility, and inclusion in museums* (pp. 61-68). Rowman & Littlefield.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teórica y práctica*. Paidós Ibérica.
- Lavado, M. (2023). *Diseño y validación de un instrumento para la mejora de las actividades de evaluación de las visitas de centros escolares a centros de difusión del patrimonio* [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Burgos (España).
- López, E. y Kivatinetz, M (2008). Mirada crítica sobre la formación de los educadores de museos. *Zona Pública*, 4, 1-17.

- Lucas, L., Trabajo, M. y Borghi, B. (2020). El museo como laboratorio escolar. análisis de buenas prácticas. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(2), 299-317.
<https://doi.org/10.5209/aris.63288>
- Luna, U. e Ibáñez-Etxeberria, A. (2020). Cuando el museo se convirtió en espacio de aprendizaje. Educación y museos en Guipúzcoa en los años 80. *Individuo y Sociedad*, 32(3), 641-659. <https://doi.org/10.5209/aris.64869>
- Lune, H. y Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson.
- Martín-Cáceres, M. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial. Una mirada desde el Museo de Huelva* [Tesis doctoral. Universidad de Huelva].
- Martín-Cáceres, M. y Cuenca, M. (2011). La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en los museos: la perspectiva de los gestores. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 99-122.
- Martín-Larumbe, C. (2018). *Reflexión inflexión. Presencia de las mujeres en el Museo de Navarra*. Departamento de Cultura, Gobierno de Navarra.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Montoya, F. J. y Egea, A. (2011). La arqueología experimental como estrategia educativa: realidad y posibilidades. *Investigación en la Escuela*, 103, 139-152.
<https://doi.org/10.12795/IE.2021.i103.10>
- Moreno, V. (2000). Las propuestas educativas en los yacimientos de la Sierra de Atapuerca (Burgos). En *III Seminari Arqueologia i Ensenyament* (pp. 77-90). Treballs d'Arqueologia.
- Nieto-Galán, A. (2011). *Los públicos de la ciencia. Expertos y profanos a través de la historia*. Marcial Pons.
- Pérez-Santos, E. (2008). El estado de la cuestión de los estudios de público en España. *Mus-A: Revista de los museos de Andalucía*, 10, 20-30.
- Pinto, H. y Molina, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 103-128.
<https://doi.org/10.6018/j/222521>
- Rivero, P., Fontal, O., Martínez, M. y García S. (2018). La educación patrimonial y el patrimonio arqueológico para la enseñanza de la Historia: el caso de Bilibis. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1).
<https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1554>
- San Martín, A. (2019). *La prehistoria cuenta: incidencia de una metodología aplicada para la didáctica de la prehistoria* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Burgos (España).
- Santacana, J., Llonch, N. y Martín, C. (2018). Aprendendo ciência pela arqueología pré-histórica: uma experiência didática no museo. *ETD – Educação Temática Digital*, 20(3), 604-622. <https://doi.org/10.20396/etd.v20i3.8651711>
- Santisteban, A., González-Monfort, N. y Pagès, J. (2020). Critical citizenship education and heritage education. En E. J. Delgado-Algarra y J. M. Cuenca (Coords.). *Handbook of research on citizenship and heritage education* (pp. 26-42). IGI Global.
- Sekules, V. y Xanthoudaki, M. (2003). *The school, the teacher and the museum: Course book for teachers' training in using museums*. European Commission.
- Vicent, N., Ibáñez-Etxeberria, A. y Asensio, M. (2015). Evaluation of heritage education technology-based programs. *Virtual Archaeology Review*, 6(13), 20-27.
<https://doi.org/10.4995/var.2015.4367>
- Vozmediano, E. (2015, 24 de marzo). Obra y servicio. El empleo cultural. El Cultural. Obra y servicio. *El empleo cultural (elespanol.com)*
- Wolcott, H. (2007). Etnografía sin remordimientos. *Revista de Antropología Social*, 16, 279-295.

Breve CV del autor y la autora

Alberto San Martín Zapatero

Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Burgos (España). Director del Curso de Formación Pedagógica y Didáctica de la Universidad de Burgos. Doctor en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: didáctica de la prehistoria, metodologías para la enseñanza de las Ciencias Sociales, perspectiva de género en la enseñanza de las ciencias sociales. Email: jasan@ubu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1054-1890>

Marina Lavado Tejada

Educadora de museos en *Paleorama* (diseño, ejecución y gestión de parques arqueológicos). Grado en Historia y Patrimonio Histórico. Máster en Arqueología. Líneas de investigación: Educación formal y no formal en museos y parques arqueológicos. Email: mlt1003@alu.ubu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-7631-6597>