

¿Qué opinan los adolescentes sobre los museos y la didáctica?*

What do teenagers think about museums and didactics?

**Joan Santacana Mestre⁽¹⁾, Tania Martínez Gil⁽¹⁾,
Nayra Llonch Molina⁽²⁾ y Victoria López Benito⁽³⁾**

(1) Universidad de Barcelona

(2) Universidad de Lleida

(3) Universidad de Zaragoza

Resumen: El trabajo presenta parte de los resultados obtenidos en la segunda fase de una investigación sobre exclusión e inclusión cultural de los adolescentes respecto a los espacios patrimoniales. En concreto, analiza la percepción que tienen los estudiantes de 14 a 16 años sobre las acciones didácticas que se llevan a cabo en los museos poniendo especial énfasis en el trabajo de mediadores y educadores, en las fórmulas y grados de participación que se les brinda y en la naturaleza de las actividades que los museos les ofrecen. El artículo pone de manifiesto que los adolescentes no se sienten partícipes del espacio museístico y que esto cambiaría si en lugar de exposiciones y explicaciones pasivas fuesen laboratorios y experiencias activas.

Palabras clave: Museos, patrimonio, inclusión, educación, adolescentes.

Abstract: The paper presents part of the results obtained in the second phase of a research on cultural exclusion and inclusion of adolescents regarding heritage sites. Specifically, it analyses students aged 14 to 16's perception of teaching activities held in museums, with special emphasis on the work of mediators and educators, in the formulas and degrees of participation provided to students and in the nature of the activities that museums offer them. The article reveals that teenagers do not feel participant in the museum space as well as the fact that this could change if museums became laboratories providing active experiences instead of exhibits with passive explanations.

Keywords: Museums, heritage, inclusion, education, teenagers.

(Fecha de recepción: julio, 2016, y de aceptación: diciembre, 2016)

DOI: 10.7203/DCES.31.8795

* El artículo presenta parte de los resultados extraídos del Proyecto “Análisis de las fórmulas de exclusión educativa en las aulas de educación secundaria obligatoria y espacios patrimoniales: modelos para una educación inclusiva a partir del patrimonio cultural” de la convocatoria RecerCaixa 2014 cuyo IP es el Dr. Joan Santacana de la Universidad de Barcelona. El proyecto lo han liderado los equipos del grupo DHIGECS, coordinado por el Dr. Joan Santacana (Universidad de Barcelona), del Laboratorio de Interpretación del Patrimonio, dirigido el Dr. Mikel Asensio (Universidad Autónoma de Madrid) y del Observatorio de la Educación Patrimonial de España, dirigido por la Dra. Olaia Fontal (Universidad de Valladolid).

Hacemos también manifiesto nuestro agradecimiento a los centros educativos Sagrada Familia, Maristas, IES Guidavols e IES María Rúbies de Lleida y Sagrada Familia, Marista, IES Pinar de la Rubia e IES Ramón y Cajal de Valladolid.

1. Introducción y planteamientos iniciales

El presente trabajo es parte de los resultados obtenidos de una investigación dedicada a la inclusión cultural aplicada en los campos del patrimonio y de los museos. El artículo analiza parte de los datos obtenidos en la segunda fase de la investigación relacionados con la percepción que los adolescentes tienen sobre la acción didáctica de los museos referida a la actuación de los mediadores, monitores o educadores, a las fórmulas de participación que les ofrecen para ayudarles a construir conocimiento y a la naturaleza de las actividades que los museos les ofrecen. Cabe decir que el conjunto de estas percepciones suele traducirse en un cierto grado o sensación de aburrimiento o todo lo contrario.

2. Aproximación al marco teórico: la autoexclusión de los adolescentes y las líneas rojas en la escuela y en el museo

Hay una percepción creciente que el fenómeno de la autoexclusión en determinados ámbitos de la educación o de la cultura va en aumento. Así, en el campo de la educación reglada, los estudios existentes suelen concluir que no se trata de decisiones que los individuos tomen de forma individual, sino que estas están condicionadas por factores contextuales diversos. Se define la autoexclusión o deserción escolar como el abandono de las actividades escolares

antes de terminar algún grado o nivel educativo. En España la autoexclusión educativa (“abandono educativo temprano”) se situaba para ambos sexos en 2015 en un 21,9 %, si nos referimos al porcentaje de población de 18 a 24 años que no completó el nivel educativo de Enseñanza Secundaria, 2ª etapa, y no siguió ningún tipo de formación. Es la cifra más alta de autoexclusión de toda la Unión Europea (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015:24). En el contexto latinoamericano algunos estudios estimaban ya en 2001-2002 que la tasa de autoexclusión en América Latina afectaba a un 37% de la población adolescente, es decir, alumnas y alumnos en edades comprendidas entre los 15 y los 19 años (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL 2002; SEP, 2004).

Algunos estudios intentan relacionar este problema de la autoexclusión con factores de tipo económico, problemas familiares que afectan especialmente a las niñas adolescentes de determinados colectivos, a la falta de interés de los jóvenes y de los padres o bien a problemas relacionados con la propia escolarización, tales como los bajos rendimientos o la mala conducta, asociado todo ello a la problemática de la edad. También hay autores que asocian este problema escolar con la poca capacidad de las propias escuelas para retener a su alumnado adolescente (Espíndola y León, 2002; Orozco, 2004). La conclusión a la que se llega en el caso de la autoexclusión escolar es que el problema es multifactorial, asociado a la falta

de interés de los padres, que, a menudo, habían alcanzado menores niveles de escolarización que sus hijos (Abril, Román, Cubillas y Moreno, 2008).

Los estudios realizados sobre las causas de tal fenómeno en España demuestran la gravedad del problema, ya que sus autores afirman en sus conclusiones que “todo lleva a pensar que, si el abandono escolar no es mayor, es más por la presión exterior y la falta de opciones fuera de ella, que por el atractivo intrínseco de la escuela. La línea roja que separa el éxito del fracaso, la permanencia del abandono, es mucho más delgada y dúctil de lo que nos gusta creer. Una buena indicación de ello es que los que se van no lo recomiendan, pero los que se quedan tampoco lo celebran” (Fernández, Mena y Riviere, 2010:195). La desescolarización es una forma de autoexclusión o, como afirman los autores del informe anteriormente citado, se trata de “una forma de migración, de la escuela al trabajo, y como todas las migraciones tiene dos caras: *push and pull*, lo que expulsa del lugar de origen y lo que atrae al lugar de destino. Cuando el atractivo del destino aumenta, como sucede en las zonas de gran actividad turística, el movimiento se intensifica” (2010:195).

Si esta puede ser una radiografía de la autoexclusión escolar, ¿qué decir de la autoexclusión cultural? ¿Cuál es la situación referente a la autoexclusión cultural en los museos? Si la palabra autoexclusión la aplicamos al ámbito del patrimonio y de los museos, podemos decir que se trata de un fenómeno

por el cual una persona, perteneciente al colectivo adolescente, puesto que es el grupo de edad que nos ocupa, renuncia o se margina de su derecho a disfrutar determinados bienes, creando así una barrera con respecto a aquellos colectivos que gozan de ellos.

Entre las causas que se suelen esgrimir para la exclusión cultural hay la pobreza; sin embargo, hay que decir que muchos museos son gratuitos y en muchos otros sus costos no suelen ser elevados. A pesar de ello, la pobreza es un factor innegable. Cuanto más pobre, menos museos se conocen en términos generales. Es fácil deducir que en un presupuesto familiar exiguo, lo primero que se recorta es lo “superfluo”, es decir, la cultura, y ello arrastra a los museos. Es posible que esta correlación se pueda extraer de los resultados de nuestro estudio, pero ello no sería más que una ridícula conclusión reduccionista y muy simple. Para centrar la problemática en sus justos términos cabría plantearse la percepción que cada persona tiene de lo caro o de lo barato. Puede que 23€ para un partido de fútbol de un equipo importante sea un precio percibido como “barato”, mientras que 16€ para el Museo del Prado o 12€ para el Museo Thyssen-Bornemisza se perciban como importes muy caros. Esto es un evidente problema de percepción; en un centro educativo es posible que los padres estén dispuestos a pagar un disfraz para carnaval, pero, en cambio, no quieran pagar 2€ para desplazar a sus hijos a un museo o equipamiento cultural en donde la visita propiamente

te dicha es gratuita. Por lo tanto, nuestra investigación debería extenderse también hacia este escurridizo campo de las “percepciones” sobre lo importante, lo caro o lo barato. Se trata de la percepción del “valor del patrimonio”, un problema complejo y un concepto cambiante (Asensio y Pol, 2008: 26). Por todo ello, hay que concluir que la pobreza es un factor de exclusión social importante, pero, en este caso, no es el determinante. Y, si no es la pobreza o el coste del ingreso al museo la causa principal que ahuyenta a los adolescentes, ¿dónde hay que buscar las causas del problema? En realidad, nuestros adolescentes solo hallan una cosa más aburrida que ir a un museo: ¡la escuela! El museo no es lo que más les aburre, pero tampoco es lo que más les interese.¹ Otra vez hallamos una fina línea roja que separa el ir del no ir al museo.

3. Diseño metodológico

El proyecto de investigación surgió de la preocupación sobre la existencia de una cierta exclusión de los adolescentes en el campo de la cultura (exclusión cultural) y, especialmente, de los museos y del patrimonio cultural en general. Obviamente, el proyecto planteó unas preguntas iniciales sobre el propio concepto de exclusión/inclusión cultural y de los factores que intervenían (Martínez, López y Santacana, 2016).

El esquema general de la investigación se refleja en el cuadro I. Se delimitó el problema y la investigación planteó como primer paso un conjunto de *focus group* realizados con expertos del mundo de la educación formal e informal, museólogos, trabajadores sociales, responsables políticos y profesionales de empresas tecnológicas. Se revisó la biografía existente para establecer un marco teórico y posteriormente se contrastaron los resultados obtenidos con un Delphi² (Asensio, Santacana y Fontal, 2016).

Muestra estudiada

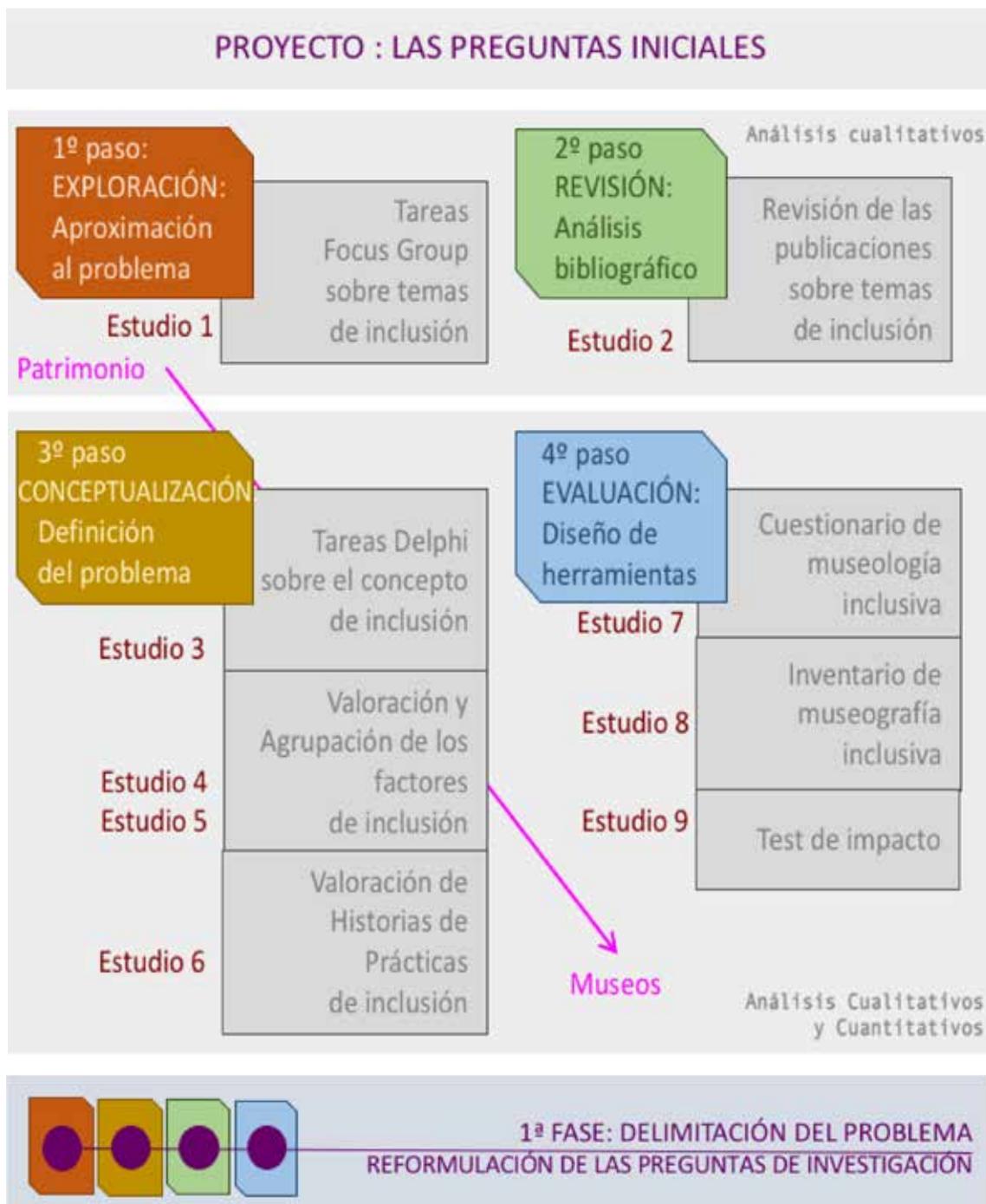
La muestra utilizada para la investigación se compone de ocho centros de educación secundaria obligatoria, cuatro de los cuales estaban ubicados en Valladolid y los restantes en Lleida (ver cuadros II y III). El alumnado cursaba estudios de 3º y 4º de E.S.O, por lo tanto nuestros participantes tenían edades comprendidas entre los 14 y los 16 años, y sumaron un total de 2.364 tareas. En cuanto a la selección de los centros de esta muestra, se tuvo en cuenta tanto centros públicos como concertados, en los cuales la proporción de alumnado inmigrantes y la diversidad cultural estaban razonablemente incluidas. Había equidad en cuanto a género y no había alumnado con necesidades especiales en aula.

¹ Véase sobre este tema el apartado de “discusión”.

² Véase el instrumento diseñado para el Delphi en: <https://culturalinclusioninheritage.wordpress.com/>

Cuadro I. Esquema general de la investigación

Fuente: Asensio, Santacana y Fontal, 2016.



Cuadro II

Participantes adolescentes en los estudios 7

Fuente: Elaboración propia

<i>Participantes por tareas</i>		
	<i>TAREAS</i>	<i>PARTICIPANTES</i>
<i>Estudio 7</i>	<i>Cuestionario museología inclusiva</i>	<i>Lleida (374) y Valladolid (414) Sub-total Adolescentes (788)</i>

Cuadro III

Participantes adolescentes en los estudios 8

Fuente: Elaboración propia

<i>Participantes por tareas</i>		
	<i>TAREAS</i>	<i>PARTICIPANTES</i>
<i>Estudio 8</i>	<i>Inventario museografía inclusiva</i>	<i>Lleida (374) y Valladolid (414) Sub-total Adolescentes (788)</i>

Instrumento de medida de la información

El presente artículo toma como base algunos resultados de los estudios 7 y 8 mencionados en el esquema general de la investigación (cuadro I) y que consistieron en un cuestionario de rasgos de museología y museografía inclusivas basados en el *Index* de Booth y Ans-cow (2011). El cuestionario del estudio 7 se adaptó para obtener resultados de inclusión/exclusión en los museos y equipamientos culturales. En total se generaron ciento veinte cuestiones divididas en cuatro factores de impacto (A, B, C, D), subdivididos a su vez por subfactores de medición (ver cuadro IV). Hay que decir que los tres prime-

ros factores de impacto (A, B, C) fueron simples adaptaciones del formato existente y que goza de amplio consenso en la comunidad científica, creándose un factor nuevo (D), dedicado exclusivamente a la problemática en el ámbito del museo y que a su vez se ha subdivido en diversos subfactores.

A su vez los cuestionarios fueron divididos en cuatro formas (A, B, C, D), con treinta cuestiones cada una, siendo equivalentes en términos generales la forma A y C con las forma B y D. Con todo ello, se construyó el esquema de la estructura factorial de las cuestiones (ver cuadro IV).

Finalmente, se procedió a elaborar una escala de puntuación con valores comprendidos entre 1 y 6, siendo 1 el

Cuadro IV. Estructura factorial de las preguntas

Fuente: Elaboración propia

Factores
Sub-factor A1 (ítems 1, 2 y 3)
Sub-factor A2 (ítems 4, 5 y 6)
FACTOR A (Ítems 1 a 6)
Sub-factor B1 (ítems 7, 8 y 9)
Sub-factor B2 (ítems 10, 11 y 12)
FACTOR B (Ítems 7 a 12)
Sub-factor C1 (ítems 13, 14 y 15)
Sub-factor C2 (ítems 16, 17 y 18)
FACTOR C (Ítems 13 a 8)
Sub-factor D1.1 (ítems 19 y 20)
Sub-factor D1.2 (ítems 21 y 22)
Sub-factor D1.3 (ítem 23)
Sub-factor D1 (ítems 19 a 23)
Sub-factor D2.1 (ítems 24 y 25)
Sub-factor D2.2 (ítems 26 y 27)
Sub-factor D2.3 (ítem 28)
Sub-factor D2.4 (ítems 29 y 30)
Sub-factor D2 (ítems 24 a 30)
FACTOR D (Ítems 19 a 30)
Total (Ítems 1 a 30)

mínimo y 6 el máximo. Obteniéndose así una escala de cinco categorías con una media de 3,5 (ver cuadro V).

Respecto al estudio 8 se basó en el “inventario de cualidades de museografía inclusiva”, que se construyó a partir de una acumulación de más de 400 imágenes de museos que se sometieron a un estudio inter-jueces para asegurar su asignación inequívoca a un formato determinado de características museográficas que permitiera interpretar los resultados respecto a una ordenación de una escala de “smile test”.

Procedimiento

Se procedió al reparto e implementación de los cuestionarios en cuatro centros de la ciudad de Lleida, dos públicos y dos privados, entre los grupos de 3º y 4º de E.S.O. Asimismo se estableció el mismo protocolo de implementación de los cuestionarios en otros cuatro centros de la ciudad de Valladolid, dos de ellos de titularidad pública y otros dos de titularidad privada³. Tanto el estudio 7 como el 8 se diseñaron para ser administrados en una plataforma

Cuadro V. Escala de puntuación del análisis de datos

Fuente: Elaboración propia

Puntuación muy baja		Puntuación baja		Puntuación media		Puntuación alta		Puntuación muy alta	
1	2	3	3,5	4	5	6			

³ El cuestionario fue también repartido e implementado en diversos grupos de jóvenes (entre 19 y 24 años) de las Universidades Autónoma de Madrid (UAM) y Barcelona (UB). Dichos resultados no se contemplan en este estudio.

digital de mandos de respuesta (tipo 'clickers'), que mejora la eficiencia en la administración de las tareas, siendo mucho más atractivo que los cuestionarios administrados mediante hojas de papel, sobre todo si tenemos en cuenta que la muestra estaba formada por adolescentes (Bojinova y Oigara, 2011).

4. Los resultados analizados.

Estudio 7

Los ítems de la investigación elegidos para fundamentar el trabajo fueron de cuatro categorías:

1. En primer lugar, analizamos el concepto de aburrido/divertido que los adolescentes aplican para el museo. Evidentemente el ítem nos proporcionaba un cierto nivel de aceptación o rechazo.
2. En segundo, lugar seleccionamos aquellos ítems que traducían lo que podríamos denominar "grado de participación o interactividad" que se establecía entre los museos y los adolescentes.
3. En tercer lugar, se discriminó el tipo de actividades que los adolescentes creen que se hacen en los museos.
4. Finalmente y en cuarto lugar, se incluyó en el estudio la percepción que los adolescentes tienen respecto a los educadores de museo, monitores e intérpretes o mediadores en general.

Respecto a los aspectos relacionados con la primera categoría (aburrido/divertido) (cuadro VI) el museo solo es

superado en aburrimiento por el colegio; la escuela es lo más aburrido, y a continuación colocan el museo, aun cuando aparece en una zona próxima a la media. Obsérvese que ver la televisión, jugar con la consola o realizar excursiones se sitúa claramente por encima, como era de prever, pero a una gran distancia. Las actividades que han realizado en el museo no las consideran dignas de hacerlas o explicarlas en casa. En el fondo lo que nos dicen los adolescentes a través de sus respuestas es que el museo no les atrae ni les gusta mucho y no irían si pudieran hacer otras cosas, pero no es lo que más les aburre.

Cuando se analizan los aspectos relacionados con la segunda categoría (participación/interactividad) (cuadro VI) el museo "suspende" en casi todos los ítems. Se pone de manifiesto que el museo no constituye una actividad que forme parte de las propuestas familiares; las familias son ajenas al museo. La mayoría manifiesta que no han intervenido nunca en propuestas realizadas por el museo para mejorarlo; se sienten excluidos de las decisiones que los museos toman; no se sienten escuchados, y las actividades no han sido pensadas para ellos. Estas percepciones negativas son muy importantes para explicar la autoexclusión de los adolescentes. El museo es un lugar en el cual solo se puede mirar; no se puede hacer gran cosa más.

Algo parecido ocurre cuando se analizan detalladamente los aspectos vinculados a la categoría "actividades educativas del museo" (cuadro VI); son actividades que no las sienten como suyas

ni destinadas a ellos; muchos creen que no están destinadas a personas de su edad o por lo menos no se organizan pensando en ellos. Hay algunos aspectos positivos respecto a este punto y es que manifiestan entender siempre lo que se les pide hacer; por tanto, no es un problema de comprensión de las actividades del museo, es un problema de sentirlos como ajenos a ellos.

Finalmente, al preguntarles sobre los mediadores, la cuarta categoría, el personal que ellos suelen tratar (monitores, guías, etc.), lo cierto es que no confían mucho en ellos, ya que en caso

de tener problemas no acudirían a ellos (cuadro VI). Tampoco aprueban en amabilidad, ni los ven capaces de rectificar cuando se equivocan. Confían en los monitores cuando tienen problemas tan solo en la resolución de alguna actividad; en este caso, sí manifiestan que acudirían a los monitores o monitoras.

5. Los resultados analizados. Estudio 8

Del Estudio 8 se seleccionaron los 29 ítems del cuadro VII; los criterios de selección han sido aquella tipología

Cuadro VI.

Estudio 7. Análisis de los aspectos educativos y didácticos de los museos

Fuente: Elaboración propia

Ítems	Descriptor	Media adolescentes
DIVERTIDO/ABURRIDO		
19A	Me parece que el museo es un sitio divertido	3,2
26A	Si lo comparo con el colegio, un museo me parece aburrido.	2,9
26B	Si lo comparo con ver la televisión un museo me parece aburrido.	4,2
26C	Si lo comparo con jugar a la consola, un museo me parece aburrido.	4,5
26D	Prefiero hacer excursiones en vez de ir a un museo.	4,7
30A	Me parece que el museo es un sitio aburrido	3,7
30B	Cuando he ido al museo he vuelto con mi familia a enseñarles lo que hemos hecho.	3,4
30C	Las actividades se montan para participar de diferentes maneras.	4
30D	Cuando vuelvo a casa, a veces hago actividades como las que he hecho en el museo	2,4

PARTICIPACIÓN E INTERACTIVIDAD		
3D	Mi familia participa en actividades en museos.	2,7
8A	En el museo es raro que nos pregunten sobre cómo mejorarlo.	3,9
8C	NO recuerdo haber participado nunca en una actividad para mejorar un museo.	4,6
9A	Durante las actividades las decisiones las tomamos entre todos	3,0
16A	El museo crea un ambiente de diálogo donde nos escuchamos unos a otros.	3,3
16C	El museo crea un ambiente de diálogo donde los adultos escuchan a los jóvenes.	2,6
18B	Durante las actividades compartimos lo que sabemos con los demás.	4,2
20A	Las actividades se montan pensando en la participación de todos.	3,5
21A	En el museo se busca que todos participemos.	3,6
21C	El museo está preocupado por la opinión de todo el mundo.	3,3
22A	En el museo solo se puede mirar.	3,2
29A	En el museo, después de trabajar, le enseñamos a la gente lo que hemos hecho.	3,3
ACTIVIDADES EDUCATIVAS DEL MUSEO		
11B	En el museo hay adaptaciones para las personas con discapacidad que lo necesiten.	4,4
11D	Los jóvenes con discapacidad suelen realizar actividades especiales.	3,9
16B	Cuando se me da una tarea suelo entender lo que tengo que hacer.	4,4
16D	Cuando se me da una tarea suelo entender lo que tengo que hacer.	3,8
28B	En el museo organizan actividades pensado en gente de mi edad.	3,6

28D	En el museo organizan actividades pensando en los jóvenes.	3,5
29A	En el museo, después de trabajar, le enseñamos a la gente lo que hemos hecho.	3,3
29B	Las actividades fomentan los logros de todos.	3,8
29C	Al acabar las actividades nos llevamos lo que hemos hecho para enseñarlo.	3,4
30C	Las actividades se montan para participar de diferentes maneras.	4,0
30D	Cuando vuelvo a casa, a veces hago actividades como las que he hecho en el museo.	2,4
MEDIADORES DEL MUSEO		
7A	Cuando los monitores del museo dicen que van a hacer algo, lo hacen	3,9
7C	Los monitores reconocen cuándo han cometido un error.	2,9
9B	Creo que los monitores son justos cuando castigan a uno o una de nosotros.	3,6
9D	Los monitores del museo NO tienen favoritos entre los chicos y chicas.	3,9
12A	Los monitores saben cómo evitar que interrumpamos las actividades.	3,3
12C	Si alguien me intimida o intimida a otra persona en el museo, se lo diría a un monitor.	3,2
17A	Si tengo un problema en una actividad el monitor me ayudara	4,1
17C	A los monitores no les importa si me equivoco siempre que me esfuerce	3,6
20B	Me gusta ir al museo porque todo el mundo es muy amable	3,2
20C	En el museo te vigilan si haces algo	1,9
21B	Me gusta ir al museo porque todo se explica muy bien.	3,8
21D	Me gusta ir al museo porque entiendo todo muy bien.	3,6

de museos que presentaban resultados extremos, ya fuere por alcanzar unas puntuaciones muy altas con respecto a la media o muy bajas. El mismo criterio se ha seguido para los recursos museográficos, seleccionándose los que presentaban medias extremas, ya fuere por altas o por bajas. El simple visualizado del cuadro VII pone de manifiesto la disimetría existente, en donde unos equipamientos se sitúan en puntuaciones muy elevadas, por encima de la media, y otros se hunden en puntuaciones muy bajas, e idéntico resultado se obtiene para los recursos.

6. *Discusión de resultados: ¿cuáles son los “peores museos” a los ojos de un adolescente?*

Los resultados de la investigación ponen de manifiesto claramente la poca capacidad de atracción que tienen los museos para los adolescentes. Sin embargo, en el ranking de preferencias, y aun a sabiendas que los museos no suelen ser lo suyo, cabe preguntarnos ¿cuáles de estos museos están en la cola? Y en el caso de que conociéramos este ranking, cabría preguntarse ¿por qué motivo, precisamente, están en la cola?

Cuando se analizan sus respuestas resulta unánime el rechazo a los museos de arte (cuadro VII ítem 22). El tipo de museos que han evaluado son museos clásicos, de arte figurativo, sin considerar la abstracción. Sin embargo, cuando de estos museos discriminamos la escultura, exclusivamente (11),

el rechazo es ligeramente mayor; y si nos fijamos en los museos de pintura (6), se obtiene la puntuación más baja. Tan solo los museos de arte contemporáneo (25) logran sobreponerse a estas bajas puntuaciones, aun cuando se mantienen muy cerca de la franja de los “suspensos”. En este ranking negativo, los adolescentes tampoco muestran un gran entusiasmo por los museos que podríamos agrupar bajo la etiqueta de “antropológicos” (24) –etnología, indumentaria (36), etc. En estos casos, los ítems valorados se mantienen por debajo de la media, en las franjas del suspenso, aun cuando algo por encima de la valoración de los ya mencionados museos de arte.

Si de estas temáticas desplazamos el enfoque hacia los museos de historia (14) y arqueología (12), nos movemos en puntuaciones similares, siendo los museos de arqueología los que se sitúan por debajo de los de historia, siempre en la franja de los suspensos.

En resumen, podemos afirmar que este grupo de museos encabezados por el arte, a los que siguen la antropología, la historia y la arqueología, no son, precisamente, los que gozan del favor de los y las adolescentes.

Cuando se observan atentamente sus respuestas, se obtiene algunas de las claves de esta situación. En efecto, si tratamos de estudiar el tipo de recursos que menos gustan en esta franja de edad, el ranking negativo va encabezado por los paneles de texto (21), al que le siguen las hojas de sala (34), la ilustraciones (45) y todo lo que sea piezas en

Cuadro VII
Estudio 8. Medias de los adolescentes en cada uno de los ítems

Fuentes: Elaboración propia

Ítems	Descriptor	Media adolescentes
5	Juegos digitales	4,90
6	Pinturas	2,71
8	Tareas de juego	4,28
10	Manipulativo en un museo	4,69
11	Esculturas	3,00
12	Piezas arqueológicas	3,39
13	Visita con RV	4,24
14	Museo de Historia	3,42
15	Demostración de un experimento	4,62
16	Piezas en vitrinas	2,77
18	Museo de Ciencias Naturales	4,20
21	Paneles de texto	1,75
22	Museos de Arte	3,01
23	Visita con RV	4,22
24	Museo Antropológico	3,18
25	Museo de Arte Contemporáneo	3,62
28	Patrimonio natural	4,27
30	Museo de la Ciencia	4,70
32	Tablets y Ipads en el Museo	4,62
33	Jardín botánico	4,17
34	Hojas de sala	2,22
36	Museo del vestido	3,08
40	Juegos tematizados	3,94
41	Montajes para manipular	4,17
42	Museo con piezas en vitrina	2,79
43	Interactivos en la sala	4,24
45	Ilustraciones	2,93
47	Colecciones vitrinas	2,81
48	Museo de dinosaurios	4,84

vitrina (16, 42 y 47). Precisamente, son estos recursos los más abundantes en las tipologías de museos anteriormente mencionadas. Tanto los museos de arte, como los de arqueología, antropología e historia suelen hacer uso abundante de los grandes paneles y, en el mejor de los casos, utilizan ilustraciones u hojas de sala; son los recursos peor puntuados por todos los grupos que han participado en el estudio. Por otra parte, las vitrinas y la exposición de piezas sin más se contabilizan también como recursos poco atractivos para los y las adolescentes.

Este tipo de recursos no crea precisamente un ambiente de diálogo entre el museo y sus usuarios (ver cuadro VI ítem 16a); incluso se tiene la percepción que en el museo es posible que te llamen la atención si hablas con los amigos (19c), con lo cual, la percepción de este tipo de museos como algo aburrido (30a), en donde solo se puede mirar (22d), contribuye, sin duda alguna, a la baja estima que manifiestan, ya que ni tan solo pueden compartirlo con sus compañeros. Por otra parte, los y las adolescentes creen que el museo raras veces organiza actividades para gente de su edad (28b).

Por todo ello, podemos afirmar que en esta etapa de la vida existen factores de autoexclusión relacionados con unos recursos fundamentalmente pasivos, asociados a determinadas temáticas.

Esta situación es muy distinta cuando se analizan museos de temáticas diferentes a las anteriores. El ranking de temáticas favorecidas por los adolescentes va encabezado por los museos de la ciencia (30) y algunos de ciencias naturales, en

especial los museos de dinosaurios (48) y, en general, el patrimonio natural (28). Los museos denominados genéricamente “de ciencias naturales” (18) obtienen, asimismo, puntuación por encima de la media, a gran distancia de los museos de arte, historia, arqueología y antropología, anteriormente analizados.

También aquí es preciso analizar qué tipo de recursos son los que más les atraen. El ranking va encabezado por dos tipos de recursos: los que podríamos denominar “recursos manipulativos analógicos” y los recursos digitales. Por lo que respecta a los primeros, los manipulativos suelen obtener una amplia aceptación (10), a los que les siguen las demostraciones de experimentos (15), las tareas de juego (8) y, en general, todos los montajes para manipular. Los recursos digitales, como hemos dicho, son importantes y el ranking lo encabezan, obviamente, los juegos digitales (5), las tabletas (32), la realidad virtual (13) y la realidad aumentada (23), así como todo tipo de interactivos en sala (43). Naturalmente, todos estos recursos suelen ser propios de los museos de ciencia y de ciencias naturales, con sus manipulativos y sus recursos digitales.

Al comparar, pues, ambos extremos, la conclusión que obtenemos, y que obviamente es fácil de demostrar, es que lo más importante para que un museo se adecue a este tipo de público es la predisposición del museo a interactuar con ellos, a transformarse desde una exposición pasiva a un laboratorio activo. Esta es, pues, una de las claves resultantes de la investigación.

7. Referencias bibliográficas

- ABRIL, E.; ROMÁN, R.; CUBILLAS, M.J. y MORENO, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 10, n°1, 1-16.
- ASENSIO, M. y POL, E. (2008). Conversaciones sobre el aprendizaje informal en museos y el patrimonio. En H. FERNÁNDEZ BETANCORT (ed.), *Turismo, Patrimonio y Educación. Los museos como laboratorios de conocimientos y emociones* (19-60). Lanzarote: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- ASENSIO, M.; SANTACANA, J. y FONTAL, O. (2016). Inclusión en Patrimonio y Museos: más allá de la dignidad y la accesibilidad. *Her&Mus. Heritage and Museography*, n°17.
- BOJINOVA, E. D. y OIGARA, J. N. (2011). Teaching and Learning with Clickers: Are Clickers Good for Students? *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, n°7, 169-184.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- BOOTH, T. (2000). *Progreso en la educación inclusiva. Estudio temático para la evaluación de educación para todos*. París: UNESCO.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (2002). *Informe de la Panorama Social de América Latina 2001-2002: elevadas tasas de deserción escolar en América Latina*. Recuperado de: <http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/prensa/noticias/comunicados/0/11260/P11260.xml> [26 de junio de 2016]
- ESPÍNDOLA, E. y LEÓN, A. (2002). La deserción escolar en América: Un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de educación*, n°30. <http://www.rieoei.org/rie30a02.htm> [20 de junio de 2016]
- FERNÁNDEZ, M.; MENA, L. y RIVIERE, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Obra Social Fundación “la Caixa”.
- MARTÍNEZ, T.; LÓPEZ, V. Y SANTACANA, J. (2016). La Educación Patrimonial como herramienta para la Educación inclusiva: Definición, factores y modelización. *Andamio: Revista de Didáctica de la Historia*, n° 1.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2015). *Educación. Datos y cifras. Curso Escolar 2015/2016*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1516.pdf> [26 de junio de 2016]
- OROZCO, C. (2004). Deserción escolar, un problema que se acentúa. *Vanguardia*. Recuperado de <http://vanguardia.com.mx> [20 de junio de 2016]

(SEP) SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
Y CULTURA. (2004) *Estadísticas
básicas del sistema educativo del*

*estado de Sonora. Inicio de cursos
2003-2004.* Hermosillo: Gobierno del
Estado de Sonora.