

opción

Revista de Antropología, Ciencias de la Comunicación y de la Información, Filosofía,
Lingüística y Semiótica, Problemas del Desarrollo, la Ciencia y la Tecnología

Año 35, agosto 2019 N°

89-2

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

ISSN 1012-1537/ ISSNe: 2477-9385

Depósito Legal pp 198402ZU45



Universidad del Zulia
Facultad Experimental de Ciencias
Departamento de Ciencias Humanas
Maracaibo - Venezuela

Educación en museos de arte: Por un análisis situacional comparado de las visitas escolares

Ana Tirado-de la Chica

Universidad de Jaén

atirado@ujaen.es

Resumen

Este trabajo aborda la investigación en educación en museos respecto de las visitas escolares en museos de arte. Propone la investigación comparada para aportar un conocimiento extensivo sobre las condiciones en que sucede la didáctica en museos de arte. Trata la categoría conceptual del análisis y realiza una discusión de tres propuestas, según basado en el currículum, basado en teorías del aprendizaje en museos y basado en situaciones didácticas. La discusión de los resultados aborda la validación de estas tres, donde dos no resultan viables. Las conclusiones están dirigidas a la adopción final del análisis basado en situaciones didácticas.

Palabras clave: Educación en Museos; Artes; Investigación Comparada; Situaciones Didácticas.

Education in art museums: For a situational comparative analysis of school visits

Abstract

This work addresses research in museum education regarding school visits in art museums. It proposes a research compared to provide an extensive knowledge on the conditions in which didactics occur in art museums. It deals with conceptual categories of the analysis and addresses a discussion of three proposals, based on the curriculum, based on learning theories in museums and based on didactic situations. The discussion of the results deals with the validation of these three, where two of them were not valid. Finally, conclusions adopt the proposal of analysis based on didactic situations.

Keywords: Museum Education; Arts; Comparative Research; Didactic Situations.

1. INTRODUCCIÓN

Los grupos escolares constituyen uno de los públicos principales de los museos actualmente. Así, el 80% de la inversión de los museos para captación de público en Reino Unido (R.U.) está destinado a público escolar (MUSEUMS ASSOCIATION, 2018: 22), y el 60% de las agendas culturales de los museos en España está dedicado a actividades educativas (SGEESGT, 2016: 8). Tradicionalmente, los museos han formado parte de los circuitos extraescolares, según excursiones de un solo día. Si bien este formato de la visita escolar continúa, paralelamente también se están desarrollando importantes incentivos políticos y de financiación para una mayor inclusión de los recursos educativos de los museos en las estrategias de aprendizaje escolar. Los incentivos de financiación consisten en programas que dan cobertura económica al transporte escolar y a los billetes de entrada a los museos; un ejemplo de ámbito nacional es el programa “Inspiring Learning for All”¹ (R.U.), (ORTEGA Y MARÍN, 2017); otros, de ámbito local, son, por ejemplo, el programa “Magnet”² de la Fundación Jaume Bofill y “Escoles Tàndem”³ de la Fundación Catalunya-La Pedrera, estas dos en Barcelona (España). Los incentivos políticos consisten en nuevos marcos curriculares de la educación formal que son más favorables al trabajo de las escuelas con los museos, como el establecimiento de la educación por competencias y el aprendizaje por proyectos (EUROPEAN COMISION, 2012;

¹ “Inspiring Learning for All” (ILFA): <https://www.artscouncil.org.uk/about-ilfa-0>

² “Magnet”: <https://magnet.cat/>

³ “Escoles Tàndem”: <http://escolestandem.cat/>

AMERICAN NATIONAL RESEARCH COUNCIL, 2013; PARADACAMARGO, GANGA-CONTRERAS y RIVERA-JIMÉNEZ, 2017). Por tanto, el reto actual de las visitas escolares a los museos se dirige a dotarlas de un marco teórico del aprendizaje, así como de la especialidad científica de los museos (Artes, Antropología, Historia, Historia Natural, etc.). A este respecto, el presente trabajo se dirige a los museos que son específicos de arte.

LORD (2007), sobre las visitas escolares en los museos, reconoce dos cuestiones predominantes: una se refiere a la “marketización” y, otra, a la “formalización” de los programas educativos de los museos.

La literatura científica también se ha hecho eco de ello y señala una falta de planificación en la definición de las actividades, así como la satisfacción como único valor del éxito de los programas (LÓPEZ y MAGALI, 2006).

(...) considerando la cooperación en lugar de la competición, ya que pensamos que frecuentemente se ha jugado a la competición de manera que si una ciudad se significaba con un museo, otra tenía que dotarse de otro superior, se han duplicado servicios y no se ha trabajado en red. Esto precisamente no ha marcado la gloria de estos tiempos, al contrario, ha dado sensación de desorden y falta de planificación (JUANOLA y FÁBREGAS, 2012: 57).

Se trata de una estrategia comercial de captación de público, basada en crear un producto original respecto de un determinado mercado de museos de arte. Es lo que LORD (2007) llama como

“marketización” de la educación de los museos -citado anteriormente-. Algo que también entronca con el valor único y exclusivo que envuelve el arte moderno y contemporáneo, y el mercado del arte, en general, y cuyo mayor exponente se encuentran en la unicidad de la obra de arte y de la colección

Los museos y las escuelas constituyen instituciones que, a su vez, se encuentran sujetas a otras fuerzas, como la política cultural general de los museos y el lugar que en esta ocupa la educación; el currículo escolar y el lugar que en este ocupan las materias específicas (el lugar de las artes en el currículo, en este caso) y las metodologías didácticas para un aprendizaje por proyectos (MENTADO-LABAO, MEDINA-MOYA y CRUZ-GARCETTE, 2017); la organización escolar de los centros y las posibilidades de un horario flexible; así como el propio quehacer de los/as educadores/as de museos, el profesorado, el alumnado y sus familias, respectivamente. De este modo, cada uno de los agentes anteriores que participan en las visitas escolares en museos de arte introduce sus propias concepciones e influencias sobre la actividad (BERTORELLO, 2018; TIRADO-DE LA CHICA, 2016; 2014; PIBAQUE-PIONCE, BAQUE-PIBAQUE, AYÓN-VILLAFUERTE y PONCE-MERINO, 2018).

El estudio de la didáctica en museos de arte no ha tenido una sistematización de la investigación, como sí ha ocurrido en el caso de los museos de historia natural y de ciencias. Por tanto, la información sobre el estado actual de la didáctica en museos de arte proviene de

evaluaciones e informes globales (GRAHAM, 2013; HOOPER-GREENHILL, 2004), y de estudios de casos únicos (CUNHA-DE ARAÚJO, 2018; GONZÁLEZ-SANZ, 2018; GONZÁLEZ-SANZ, FELIU-TORRUELLA y CARDONA-GÓMEZ, 2017; BOWEN, GREENE y KISIDA, 2013; DODD y JONES, 2009; BURCHENAL y GROHE, 2007). Los informes y evaluaciones globales acerca de la educación en museos no ofrecen una información sobre las didácticas específicas, como tampoco de la didáctica del arte. Los estudios de casos únicos, por su parte, ofrecen un conocimiento comprensivo profundo, pero de este solo. En este sentido, en favor de unos criterios comunes de calidad, de la profesionalización del sector y de la implementación de las prácticas educativas en los museos de arte, se requiere una información comparada que pueda aportar un conocimiento extensivo sobre las condiciones didácticas en que estas actividades, que están siendo diferentes entre los casos, se suceden.

2. ANÁLISIS PARA UNA INVESTIGACIÓN COMPARADA DE VISITAS ESCOLARES EN MUSEOS DE ARTE

La investigación comparada de visitas escolares en museos de arte comporta una serie de problemáticas que, precisamente, tienen que ver con la amplia variedad de los agentes participantes y de disciplinas que intervienen en el campo de la educación en museos, según se explicaba en el apartado anterior de Introducción de este mismo trabajo.

La investigación de pedagogía comparada se focaliza principalmente en los factores endógenos que influyen los sistemas y prácticas de educación nacional. Compara los roles, objetivos y la naturaleza de los procesos intencionales dirigidos a alcanzar objetivos relacionados con el desarrollo global del/a niño/a en diferentes escenarios culturales. Estudia las relaciones entre estos procesos en diferentes contextos sociales para descubrir las diferencias (ERMENC, 2015: 53⁴).

En este sentido, la investigación de pedagogía comparada debe adoptar una perspectiva metodológica de tipo deductiva (ERMENC, 2015; MITTER, 2009; PEYRON-BONJAN, 2009) y definir una clara categoría de conceptos para el propósito específico del análisis (RICKENMANN, 2013: 51; BOUMA, 2000). Sin embargo, las posibles categorías conceptuales para el análisis de visitas escolares en museos de arte son muy diversas, debido precisamente a la amplia variedad de agentes participantes y de disciplinas que intervienen en el campo de la educación en museos (Echeverri, Valencia, Valencia y Benjumea, 2018).

El presente trabajo aborda tres propuestas diferentes para el análisis comparado de las visitas escolares en museos de arte y realiza una crítica teórica para la validación de cada una de las ellas. Las tres propuestas de análisis son: el análisis basado en el currículo escolar, el análisis basado en teorías de aprendizaje en museos y el análisis basado en situaciones didácticas. En los siguientes apartados se describen cada una de las tres propuestas, respectivamente.

⁴ Traducido del inglés original al español por el/a autor/a.

2.1. El análisis basado en el currículo escolar

El análisis basado en el currículo consiste en considerar el marco de fundamentación educativa del currículo nacional (en cada caso) como categoría conceptual para el análisis y, de este modo, considerar los criterios educativos del currículo como campos conceptuales del análisis de los datos. Esta propuesta estuvo motivada por una creciente justificación con el currículo de las actividades de los museos para grupos escolares –según se refería anteriormente en el apartado de Introducción en torno al concepto de “formalización” de la educación en museos de LORD (2007)-. El objetivo de esta propuesta del análisis está dirigido a conocer las afinidades y diferencias entre las actividades del museo y los criterios del currículo. Por tanto, los mismos elementos educativos del currículo escolar actúan como indicadores del análisis. Para el ejemplo de un análisis basado en el currículo de visitas escolares en museos en el país de España –desde donde se realiza este trabajo en el año 2018, aunque con un tratamiento internacional de los conceptos-, la regulación del currículo escolar se encuentra establecida por la Ley Orgánica 8/2013⁵, del 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa; respectivamente, también deberán contemplarse la legislación autonómica vigente en materia de educación, para los casos dados. El artículo 6 de la Ley Orgánica 8/2013 establece los elementos educativos del currículo nacional español según los siguientes:

⁵ Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, nº 295, 10 de octubre de 2013: 97858–97921. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, Madrid (España). Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>

- Objetivos Educativos

- Competencias

- Contenidos

- Metodología Didáctica

- Resultados del Aprendizaje

- Evaluación

2.2. El análisis basado en teorías de aprendizaje en museos

La segunda de las propuestas del análisis, que está basada en teorías de aprendizaje en museos, consiste en considerar una selección de teorías actuales y destacadas en materia de aprendizaje en museos de arte como categorías conceptuales para el análisis y, de este modo, considerar los principios didácticos de cada una de estas, respectivamente, como campos conceptuales para el análisis de los datos. Esta vez, el objetivo del análisis se dirige a conocer las tendencias teóricas de aprendizaje que son predominantes y/o minoritarias entre una muestra de casos de museos dada. Para ello, se realiza una selección entre las teorías que se encuentran actualmente y que son más destacadas. En el marco de este trabajo, se propone una

selección de teorías de aprendizaje en museos, según las siguientes: la teoría de “Visual Thinking Strategies” (VTS) los Criterios de Calidad para la Educación en Museos del ICOM-CECA. A continuación, se presentan cada una de estas teorías, así como la relación de indicadores para el análisis que se definieron según cada caso, respectivamente.

La teoría de Visual Thinking Strategies (VTS) es específica para una didáctica del arte y el lenguaje visual. Ha tenido un alto impacto en museos en Estados Unidos, cuya influencia se ha extendido también a otros países, como España (en Barcelona, los equipos educativos del Museo de Arte de Cataluña y del Museo Picasso utilizan la VTS en sus programas). Se trata de una creación original de Abigail Housen y Philip Yenawine, que los autores han verificado ampliamente en repetidos estudios en museos de arte contemporáneo como el MoMA de Nueva York (Housen, 1992) y, más recientemente, en el Isabella Stewart Gardner Museum (Burchenal y Grohe, 2007), entre otros. La principal aportación de la VTS es que define didáctica del lenguaje visual según cinco pasos (Hailey, Miller y Yenawine, 2015: 56–57; Yenawine, 2013), según los siguientes:

1. Presentar una cuidada selección de imágenes de acuerdo al perfil del grupo.
2. Permitir momentos de observar en silencio las obras antes de comenzar la discusión en torno a ella.

3. Realizar estas tres preguntas específicas de investigación para motivar y mantener la indagación: ¿Qué está pasando en este cuadro?, ¿Qué veis que ves/veis que hace que digas eso? y ¿Qué más puedes/podéis encontrar?
4. Facilitar la discusión: relacionando comentarios tanto si los estudiantes están de acuerdo como en desacuerdo, o basarse en las ideas de los demás, parafraseando.
5. Finalizar agradeciendo a los estudiantes por su participación y comentando los comportamientos que han sido particularmente apreciados.

De acuerdo a los cinco pasos anteriores, los indicadores del análisis para la teoría de VTS se definen según los siguientes:

- VTS-I1: Los/as educadores/as emplean materiales didácticos y otras imágenes diferentes a las de la exposición del museo, que sean fácilmente reconocibles por el grupo de estudiantes dado.
- VTS-I2: Los/as educadores/as respetan tiempos de silencio antes de comentar respecto de una nueva obra.
- VTS-I3: Los/as educadores/as utilizan estas tres preguntas: ¿Qué está pasando en este cuadro?, ¿Qué veis que ves/veis que hace que digas eso? y ¿Qué más puedes/podéis encontrar?

- VTS-I4: Se realizan paráfrasis en el grupo.

- VTS-I5: Los/as educadores/as desarrollan asociaciones entre los comentarios en el grupo.

- VTS-I6: Los/as educadores/as finalizan la actividad agradeciendo la participación y comportamientos.

CECA⁶ es el Comité para la Educación y la Acción Cultural del ICOM (Comité Internacional de Museos de la UNESCO), para la que también existen delegaciones por países⁷. En el año 2011, un grupo de comisarios del CECA Internacional se reunió en Brasil para discutir en torno al estado actual de la educación en museos y para establecer algunos criterios comunes para esta área. Como resultado de este encuentro, desarrollaron el primer texto colectivo de criterios de calidad para la educación en museos (ICOM-CECA, 2012). Este texto colectivo del CECA no es normativo, pero supone una importante contribución al establecimiento de un marco internacional del área. A continuación se presentan los criterios principales de este texto colectivo para unos criterios de calidad en educación en museos (ICOM-CECA, 2012):

- Preguntar desde la observación de los objetos. Explorar apropiadamente.

⁶ ICOM-CECA: <http://network.icom.museum/ceca/>

⁷ ICOM-CECA España: <https://www.icom-ce.org/tag/ceca/>

- Utilizar preguntas para explorar las exposiciones.

- Crear significados. Asociar los temas principales de la exposición con otros de interés general del perfil del grupo escolar. No se trata de transmitir mensajes cerrados o focalizados solo en los objetos.

- En visitas escolares a museos, los/as educadores/as deben saber al respecto del trabajo curricular y sus contenidos que el grupo de estudiantes viene realizando, y así ser capaz de conectar los contenidos del museo con los del conocimiento anterior de los estudiantes, así como abrir nuevas preguntas.

- Los contenidos deben estar basados en los temas principales de la exposición, sus posibles narrativas y otros temas relacionados sobre los que comentar.

- Integrar los diferentes sentidos museográficos de la exposición, haciendo accesible los objetos de especial interés a perfil del público, seleccionando áreas de descanso para discutir y lugares donde el grupo queda cómodamente.

De acuerdo a los criterios anteriores, los indicadores del análisis para los Criterios de Calidad para la Educación en Museos del ICOM-CECA se definen según los siguientes:

- CECA-I1: Los/as educadores utilizan preguntas para introducir la exploración visual de las obras al grupo.

- CECA-I2: Los/as educadores introducen otros temas que son familiares, de interés y de actualidad, y los asocian con los temas de la exposición de arte. Permiten la discusión abierta de los temas y de sus interpretaciones.

- CECA-I3: Los/as educadores introducen contenidos del currículo, según estuviera trabajando el alumnado de la visita.

- CECA-I4: Los/as educadores destacan cuáles son los temas y obras principales de la exposición y los introduce en la discusión con el alumnado.

- CECA-I5: Los/as educadores adaptan el recorrido al perfil e interés del grupo.

2.3. El análisis basado en situaciones didácticas

El análisis basado en situaciones didácticas consiste en considerar las tres categorías de la didáctica comparada definidas por MERCIER, SCHUBAUER-LEONI y SENSEVY (2002), según procesos mesogenéticos, topogenético y cronogenéticos, como categorías conceptuales para el análisis y, de este modo, considerar los criterios didácticos de cada una de estas como campos conceptuales del

análisis de los datos. Esta propuesta del análisis está fundamentada en la Teoría de las Situaciones Didácticas de BROUSSEAU (1998) y, más recientemente, en la teoría de la acción docente (MERCIER, SENSEVY & SCHUBAUER-LEONI, 2000). Originalmente, estas se han desarrollado en el área de la didáctica de las matemáticas, al que pertenecen sus autores. RICKENMANN (2001) Y RICKEHNMANN & CÓRDOBA (2009) las han llevado al campo de la didáctica de las artes plásticas. Según los autores, el estudio de la didáctica se aborda de acuerdo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde el punto de vista de las acciones de los sujetos. Se refieren, por tanto, a un concepto dinámico y colectivo de la didáctica (CHIVA, CAPELLA Y PALLARÈS, 2018), en el que se reconoce que intervienen los diferentes agentes del medio didáctico (HORTIGÜELA, PÉREZ y FERNÁNDEZ, 2018). La unidad de análisis la constituye la actividad didáctica (RINCKENMANN, 2013). RICKENMANN y CÓRDOBA (2009: 89) distinguen tres perspectivas diferentes desde las que abordar la investigación de la actividad didáctica, según praxeológica, comunitarias y semio-pragmáticas, de las cuales se sitúa en esta última. La perspectiva semio-pragmática toma en cuenta tanto los gestos que se efectúan en el transcurso de la actividad, así como las negociaciones entre los interlocutores (PALLARÈS, 2018), a los que se les reconocen formas institucionalizadas (BROUSSEAU, 1998) de la teoría escolar y que tienen sus efectos sobre la actividad de los agentes. Por tanto, esta propuesta de la investigación aborda el estudio de la didáctica desde un enfoque situacional (GÓMEZ, RODRÍGUEZ y MIRETE, 2018; SOLER, 2018), por el que está dirigido al estudio de las intervenciones

y negociaciones entre los diferentes agentes que se suceden en una situación educativa dada en el medio del museo.

El objetivo de esta propuesta del análisis está dirigido a conocer las similitudes y diferencias entre las actividades didácticas de una muestra dada de museos, respecto de las tres grandes categorías anteriores de la didáctica (procesos mesogenéticos, topogenético y cronogenéticos). De este modo, las variables didácticas de estas categorías actúan como variables del análisis. Según la complejidad que atañe a la investigación, el análisis puede ceñirse a una o varias de estas categorías. La relación de variables es la siguiente (MERCIER, SCHUBAUER-LEONI y SENSEVY, 2002; RICKENMANN, 2013):

– Procesos mesogenéticos: cómo el docente desarrolla un ambiente de aprendizaje con el que los estudiantes interactúan y evolucionan: medio didáctico y tipo de contenidos.

– Procesos topogenético: posturas e informes al conocimiento del docente y los alumnos y su evolución durante la actividad: relaciones docente-estudiante.

– Procesos cronogenético: el avance del tiempo didáctico y la relación entre los tiempos de enseñanza y aprendizaje: indicadores temporales de las tareas o de los avances significativos del aprendizaje.

3. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Este apartado aborda la discusión de las tres propuestas de análisis, según eran presentadas en el apartado anterior en este mismo trabajo. Esta discusión se utiliza para la validación de las tres propuestas anteriores, de modo que se pueda conocer la pertinencia para el propósito de la investigación, a saber, el estudio comparado de visitas escolares (o actividades educativas con grupos escolares) entre diferentes museos de arte.

Respeto de la primera propuesta del análisis que estaba basada en el currículo, esta ha resultado inválida, debido a que los criterios del currículum escolar tan solo responden a un contexto formal del aprendizaje, y este difiere del contexto no formal que concierne a los museos. De este modo, mientras que las aulas persiguen objetivos del aprendizaje para todo un grupo, los museos atienden las experiencias individuales de cada uno/a; mientras que el profesorado emplea metodologías directivas en las aulas, los museos son lugares para la exploración; en los colegios, el aprendizaje cognitivo es imperativo pero, en los museos, existe el riesgo de no siempre alcanzarlo, sino otros objetivos relacionados con valores, actitudes y emociones. Así, en los contextos de los museos, los objetivos del aprendizaje no son medible a corto plazo; las estrategias de aprendizaje trabajan en torno al conocimiento anterior de los estudiantes, para profundizar en este y hacerlo más explícito, de modo que raramente se abordan cuestiones totalmente nuevas para el público (SÁNCHEZ, 2013; HOOPER-

GREENHILL, 2007: 41–42). Por tanto, una metodología del análisis basada en categorías conceptuales del currículum elude las características que son propias del sitio de la educación de los museos. Por este motivo, la primera de las propuestas del análisis ha resultado errónea.

Respecto de la segunda de las propuestas del análisis, basada en teorías del aprendizaje en museos, la validación se refiere a la comparación de los grupos de indicadores entre sí, según las dos teorías, respectivamente. Para la comparación de los indicadores, se ha utilizado un método de representación visual, que ha consistido en una matriz compuesta por columnas, en cada una de las cuales se han dispuesto los grupos de indicadores de las teorías del análisis. Para una identificación clara de los indicadores en la matriz, los indicadores fueron codificados y numerados de acuerdo a los siguientes símbolos: primero, un prefijo compuesto por las iniciales de la teoría a la que pertenecen (VTS y CECA, respectivamente), seguido de la letra “I” como inicial de Indicador, y seguido de una numeración correlativa en el grupo. Los resultados de la comparación de los indicadores se muestran en la tabla 1 de los Anexos. Entre estos se ha encontrado que más de la mitad de los indicadores son muy próximos entre sí, de acuerdo con varias categorías conceptuales: temas y contenidos (indicadores VTS-I3, CECA-II) estrategias de aprendizaje (indicadores VTS-I3, CECA-I1) y empatía y compromiso social (indicador VTS-I4). Por tanto, tan solo una minoría de los indicadores tienen características distintivas del resto: 3 de 6 indicadores de la teoría de

VTS (VTS-I2, VTS-I5 y VTS-I6); 2 de 5 indicadores de los Criterios de Calidad del ICOM-CECA (CECA-I3, CECA-I5).

Debido a la imposibilidad de definir indicadores específicos para cada una de las dos teorías de aprendizaje en museos que se han contemplado para el análisis propuesto, según indicadores para VTS y Criterios de Calidad del ICOM-CECA, respectivamente, la propuesta del análisis basada en teorías del aprendizaje en museos tampoco resultó válida para el propósito de la investigación comparada. Esto se explica porque las dos teorías actuales y destacadas del aprendizaje en museos, todas ellas están fundamentadas en socioculturales, constructivistas y dialógicos del aprendizaje (DYSTHE, BERNHARDT y ESBJORN; 2013), de modo que en sus bases teóricas existen pilares comunes.

Respecto de la tercera de las propuestas, el análisis basado en situaciones didácticas, este aporta un marco metodológico de la investigación comparada que responde a sus dos necesidades principales, de acuerdo a una organización de lo observado y una discriminación de los datos de tipo etnográfico del hecho educativo, según las tres categorías didácticas que se contemplan para el análisis (procesos mesogenéticos, topogenéticos y cronogenéticos), que responde a una perspectiva deductiva de la investigación comparada.

De este modo, en el transcurso de las tres propuestas del análisis, se ha experimentado un cambio focal del tema de estudio. Se

pasó de una mirada teórica y de interpretación abstracta del hecho educativo, a una mirada experimental de la actividad educativa (ROGEL, 2018). Mientras que en las dos primeras propuestas, que resultaron erróneas, el enfoque estaba dirigido a factores exógenos del aprendizaje, según el currículo y teorías preestablecidas del aprendizaje en museos, respectivamente, en la tercera propuesta del análisis basado en situaciones didácticas, el enfoque del análisis se dirige hacia factores endógenos del aprendizaje, esto es, las propias intervenciones de los participantes en el medio didáctico del museo – según procesos mesogenéticos, topogenéticos y cronogenéticos-.

4. CONCLUSIONES

Este trabajo ha abordado algunas de las problemáticas que conciernen a la investigación en educación en museos de arte y, en particular, respecto del objeto de estudio de las visitas escolares. Se ha realizado una crítica comparada de tres categorías conceptuales del análisis para una investigación comparada de visitas escolares en museos de arte, de acuerdo al análisis basado en el currículo, el análisis basado en teorías del aprendizaje en museos (según VTS y criterios de Calidad en Educación en Museos del ICOM-CECA), y el análisis basado en situaciones didácticas. En la validación de estas tres, se ha encontrado que tan solo la tercera de las propuestas resulta válida. La primera, basada en el currículo, responde solamente al contexto formal de las escuelas, que dista mucho de este otro contexto no formal de los museos y, por tanto, esta propuesta del análisis obvia las aportaciones

que son propias de los lugares de los museos de arte. La segunda, basada en teorías del aprendizaje, presentan un alto grado de afinidad entre sus principios didácticos (todas ellas están fundamentadas en teorías socioculturales, constructivistas y de la pedagogía dialógica), lo que hace imposible definir indicadores diferenciadores para el análisis respecto de cada una de las dos teorías. Y la tercera, basada en las teorías de las situaciones didácticas, sí responde a las cuestiones metodológicas de una perspectiva deductiva de la investigación comparada, de acuerdo a una organización de lo observado y una discriminación de los datos de tipo etnográfico del hecho educativo, según las tres categorías didácticas que se contemplan para el análisis (procesos mesogenéticos, topogenéticos y cronogenéticos). Por tanto, se considera pertinente el empleo de un análisis basado en situaciones didácticas para el estudio comparado de visitas escolares en museos de arte, y también extrapolable a casos de museos de otras especialidades, en general (PALLARÈS PIQUER Y CHIVA BARTOLL, 2017).

De acuerdo a la naturaleza secuencial y performativa de la actividad didáctica, se debe adoptar un método de análisis de observación directa (TRONCHONI, IZQUIERDO y ANGUERA, 2018), en la que se emplean técnicas audiovisuales para la recogida de los datos, como la videoscopia. Las técnicas del análisis están basadas en principios de reducción de datos, por la que se definen matrices para la clasificación y codificación de los datos (MILLES, HUBERMAN y SALDANA, 2014; BAZELEY, 2013). La técnica de clasificación de datos audiovisuales y fílmicos se basa en tablas sinópticas (SENSEVY,

2011; RICKENMANN, 2013). RICKHENMANN (2013: 57–60) propone el empleo de dos tablas sinópticas, una de sinopsis y otra de transcripción. La sinopsis se refiere a las fases generales de una determinada secuencia de grabación, y abarca los campos del número de sesiones de la secuencia, fases de cada sesión, duración y textos de síntesis de cada una de estas. La transcripción recoge el total de las acciones, según tres campos, temporalidad y orden cronológico, transcripción de las acciones de los agentes participantes y observaciones.

Con ello, se realiza una importante contribución al problema de la mercantilización de los programas educativos de los museos de arte y al desarrollo individualizado de este sector, según también se decía en el apartado de Introducción de este trabajo. Así, se aportan resultados para un estudio comparado de programas educativos y museos de arte, de acuerdo a la selección y viabilidad del método de análisis que es más pertinente. De este modo, se abre una línea futura de investigación de gran interés al estudio comparado de este sector, cuyos resultados aportarán cuáles son los denominadores comunes entre diferentes programas educativos y museos de arte. Precisamente, las políticas y programas de mecenazgo de la educación en museos de arte adolecen de unos criterios de calidad comunes a todo el sector para poder aumentar sus incentivos de financiación y subvención del sector (VERA Y GONZÁLEZ-LEDESMA, 2018). En este sentido, los denominadores comunes que aporten las futuras investigaciones de estudio comparado en museos, servirán a su vez, como criterios de calidad comunes al sector de la educación en museos y, por tanto,

supondrán un importante apoyo para la futura política cultural de los museos y de los incentivos al desarrollo (ÁVILA, NAVAS-CAMARGO y WOOLCOOTT, 2018).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMERICAN NATIONAL RESEARCH COUNCIL. 2013. **Next generation science standards: for states, by states**. The National Academies Press, Washington, DC. (EE.UU.). doi: <http://dx.doi.org/10.17226/18290>
- ÁVILA HERNÁNDEZ, Flor; NAVAS-CAMARGO, Fernanda y WOOLKOTT OYAGUE, Olenka. 2018. Retos en la formación en la carrera de Derechos Humanos para la construcción de una cultura de paz. En **Veinte Años Facultad de Derecho UNICOLMAYOR. Justicia, Autonomía y Creatividad**. (Sepúlveda, Artunduaga, Navas, Motta y Serrano; Edts.). Grupo Editorial Ibáñez, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá (Colombia).
- BAZELEY, Pat. 2013. **Qualitative data analysis: practical strategies**. SAGE, Londres (R.U.).
- BEER, Valorie. 2016. “Do museums have ‘curriculum?’” En: Susan K. Nichols, **Patterns in practice: selections from the journal of museum education**. Routledge, 2ª ed., Nueva York (EE.UU.), 209–2014.
- BERTORELLO, Adrián. 2018. “Individuo y cultura. Reflexiones en torno al problema epistemológico de la patología cultural.” **Utopía y Praxis Latinoamericana**, 23 (80): 107–118.
- BOUMA, Gary. 2000. **The research process**. Oxford University Press, Melbourne (R.U.)
- BOWEN, Daniel. H., GREENE, Jay P. y KISIDA, Brian. 2013. “Learning to think critically: a visual art experiment.” **Educational Researcher** 43 (1): 37–44. SAGE journals y AERA (EE.UU.). doi: <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X13512675>

- BROUSSEAU, Guy. 1998. **Théorie des situations didactiques**. La Pensée Sauvage, Grenoble (Francia).
- BURCHENAL, Margaret y GROHE, Michelle. 2007. "Thinking through art: transforming museum curriculum." **Journal of Museum Education** 32 (2): 111–122. Taylor&Francis y Museum Education Roundtable (R.U.). doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10598650.2007.11510563>
- CHIVA, Óscar; CAPELLA, Carlos y PALLARÈS, Marc. 2018. "Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física". **Revista de Investigación Educativa**, 36 (1), 277-293. Disponible en: Doi: <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.270581>
- CUNHA-DE ARAÚJO, Gustavo. 2018. "Art, school and museum: the analysis of an experience art education at the University Museum of Art – MunA." **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação** 44: 1-18. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Sao Paulo (Brasil). doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-463420180144174612>
- DYSTHE, Olga, BERNHARDT, Nana y ESBJORN, Line. 2013. **Dialogue-based teaching: the art museums as a learning space**. Skoletjenesten, Copenague (Dinamarca).
- ECHEVERRI-SÁNCHEZ, Laura C., VALENCIA-ARIAS, Jackeline, VALENCIA-ARIAS, Alejandro y BENJUMEA ARIAS, Martha L. 2018. "Evolución y tendencias investigativas de la interactividad de los museos a través de las TIC." **Revista KEPES**, 15 (18): 45–80. doi: <http://dx.doi.org/10.17151/kepes.2018.15.18.3>
- ERMENC, Klara S. 2015. "The role of comparative pedagogy in comparative educational

- research.” En: Alexander W. Wiseman y Nikolay Popov, **Comparative sciences: interdisciplinary approaches**. Emerald Group Publishing, Bingley (R.U.), 37–56.
- EUROPEAN COMMISSION. 2012. **Rethinking education: investing in skills for better socio-economic outcomes**. Comisión del Parlamento Europeo, Bélgica (Bruselas). Disponible en: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52012DC0669>
- GARCIA, Ben. 2012. “What we do best: making the case for museum learning in its own right.” **Journal of Museum Education** 37 (2): 47–56. Taylor&Francis y Museum Education Roundtable (R.U.). doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10598650.2012.11510730>
- GÓMEZ, Cosme; RODRÍGUEZ, Raimundo y MIRETE, Ana Belén. 2018. “Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros”. **Revista Complutense de Educación**, 29 (1), 237-250.
Disponible en: DOI: <https://doi.org/10.5209/RCED.52233>
- GONZÁLEZ-SANZ, Myriam. 2018. “Factores para la valoración de las experiencias en museos en el alumnado de primaria. Posible huella del uso de las VTS en el Museo Picasso de Barcelona.” **CADMO**, 2/2018: 30–46. doi: <http://dx.doi.org/10.3280/CAD2018-002003>
- HAILEY, Dabney, MILLER, Alexa y YENAWINE, Phillip. 2015. “Understanding visual literacy: the visual thinking strategies approach.” En: Danilo M. Baylen y Adriana. D’Alba, **Essentials of teaching and integrating visual and media literacy: visualizing learning**. Springer International Publishing, Londres (R.U.), 49–73.
- HOUSEN, A. 1992. “Validating a measure of aesthetic development for museums and schools.” **International Laboratory for Visitor Studies Review**, 2 (2). University of Wisconsin-Milwaukee, Milwaukee (EE.UU.).

- HOOPER-GREENHILL, Eileen. 2007. **Museum and education: purpose, pedagogy, performance**. Routledge, Abingdon, (R.U.).
- HOOPER-GREENHILL, Eileen. 2004. "Measuring learning outcomes in museums, archives and libraries: the learning impact research project." **International Journal of Heritage Studies** 10 (2): 151–174. Taylor&Francis (R.U.). doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13527250410001692877>
- HORTIGÜELA, David; PÉREZ, Ángel y FERNÁNDEZ, Javier. 2017. "Relación entre el estilo actitudinal y la responsabilidad evaluativa del alumnado de Educación Física". **Cultura, Ciencia y Deporte**, 35, Vol. 12, 89-99. Disponible en: <https://ccd.ucam.edu/index.php/revista/article/view/880/391>
Consultado el: 30.02.2019
- ICOM-CECA (ICOM-Comité para la Educación de la Acción Cultural). 2012. Characteristics and quality criteria for museum education: collective text from CECA. En: Željka Jelavič, **Old questions, new answers: quality criteria for museum education. Proceedings of the ICOM CECA'11 conference**. ICOM Croacia, Zagreb (Croacia), 64–72.
- JUANOLA, Roser y FÁBREGAS, Anna. 2012. "Los efectos de la sociedad en los museos: del boom a la crisis de ideas." **Her&Mus** 11 (3): 52–59. Editorial Trea y Universidad de Lérida, Lérida (España).
- LÓPEZ, Magali y MAGALI, Erenitz. 2006. "Estrategias de pensamiento visual: ¿método educativo innovador o efecto placebo para nuestros museos." **Arte, Individuo y Sociedad** 18: 209–240. Universidad Complutense de Madrid, Madrid (España).
- LORD, Barry. 2007. **The manual of Museum Learning**. Altamira Press, Plymouth (R.U.).
- MARTIN, Laura. M. W. 2004. "An Emerging Research Framework for Studying Informal Learning and Schools." **Science Educatio** 88 (Suppl. 1): 71– 82. John Wiley & Sons Inc., (EE.UU.). doi: <http://dx.doi.org/10.1002/sce.20020>

- MENTADO-LABAO, Trinidad, MEDINA MOYA, José L. y CRUZ GARCETTE, Lorena. 2017. “Preparar para aprender: una manifestación del conocimiento didáctico del contenido en la práctica.” **Estudios sobre Educación**, 33: 27–48. doi: <http://dx.doi.org/10.15581/004.33.27-48>
- MERCIER, Alain, SCHUBAUER-LEONI, Maria L. y SENSEVY, Gérard. 2002. “Vers une didactique comparée.” **Revue Française de Pédagogie** 141: 5–16. ENS Éditions, Lyon (Francia).
- MERCIER, Alain, SENSEVY, Gérard y SCHUBAUER-LEONI, Maria L. 2000. “Vers un modèle de l’action didactique du professeur. a propos de la course à vingt.” **Recherches en Didactiques des Mathématiques** 20 (3): 263–304. La Pensée Sauvage, Grenoble (Francia).
- MILLES, Matthew, HUBERMAN, A. Michael y SALDANA Jonny. 2014. **Qualitative data analysis: a methods sourcebook**. SAGE Publications, 3ª ed., Londres (R.U.).
- MITTER, Wolfgang. 2009: “Comparative education in Europe.” En: R. Cowen y A. M. Kazamias, **International handbook of education, part one**. Springer, Dordrecht (Holanda), 87–99.
- MUSEUMS ASSOCIATION. 2018. **Museums in the UK 2018 report**. Museum Association, Londres (R.U.). Disponible en: <https://www.museumsassociation.org/download?id=1244881>
 Consultado el : 28.02.2019
- ORTEGA, Inés, MARÍN, Lola. 2017. “La educación galerística como campo emergente de la educación artística en contextos no formales.” **Arte, Individuo y Sociedad**, 29 (3): 501–517. doi: <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.55645>
- PALLARÈS PIQUER, Marc. 2018. “Recordando a Freire en época de cambios: concientización y educación”. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 20 (2), 126-136. Doi: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1700>
- PALLARÈS PIQUER, Marc y CHIVA BARTOLL, Óscar. 2017. “La teoría de la educación desde la filosofía de Xavier Zubiri.”

- Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales**, 33 (82): 91-113. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6233620.pdf>
Consultado el: 15.11.2018
- PEYRON-BONJAN, C. H. 2009. “Problèmes épistémologiques de la didactique comparée: méthodes, concepts, champ(s) théorique(s)”. En: Chnane-Davin y D. Groux, **Méthodologie de la comparaison en education**. L’Harmattan, París (Francia), 31–47.
- PIBAQUE PIONCE, Maritza S., BAQUE PIBAQUE, Liliana M., AYÓN VILLAFUERTE, Libia S. y PONCE MERINO, Shirley. 2018. “La dinámica educativa intercultural y la inclusión educativa.” **Revista Lasallista de Investigación**, 15 (2): 153–168. doi: <http://dx.doi.org/10.22507/rli.v15n2a12>
- RICKENMANN, René. 2013. “Una clínica de lo didáctico: pensar en el actuar profesional desde la postura investigativa.” En: R. Juanola y R. Rickenmann, **La acción didáctica conjunta: diálogos sobre docencia e investigación**. Universidad de Génova y Universidad de Gerona, Gerona (España), 49–75.
- RICKENMANN, René y CÓRDOBA, Adrián. 2009. “L’analyse des pratiques et le pilotage des conduites enseignement une étude comparative des dispositifs d’évaluation en recherche et en formation en didactiques de l’éducation physique et des arts plastiques.” (**Pensamiento**), (**palabra**) y **obra**, 2 (2): 85–104. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá (Colombia).
- RICKENMANN, René. 2001. “Sémiotique de l’action éducative : apports pour l’analyse didactique des leçons d’arts plastiques.” En: J. M. Baudouin y J. Friedrich, **Théories de l’action et education**. De Boeck Supérieur, Bruselas (Bélgica), 225–253.
- ROGEL, Rosario. 2018. “El grupo de discusión: revisión de premisas metodológicas”. **Cinta Moebio**, 63, 274-282. Disponible en: Doi: 10.4067/S0717-554X2018000300274274E1
- SÁNCHEZ, María del Carmen. 2013. “La relación museo-escuela: tres décadas de investigación educativa.” En: C. Aguirre, **El museo y la escuela: conversaciones de complemento**. Parque Explora, Medellín (Colombia), 11–22.

- SENSEVY, Gérard. 2011. “Comprendre l’action didactique : méthode et jeux d’échelle.” En: Gérard Sensevy, **Le sens du savoir**. De Boeck, Bruselas (Bélgica), 217–267.
- SGEESGT (Subdirección General de Estadística y Estudios, Secretaría General Técnica del Ministerio Español de Educación, Cultura y Deporte). 2016. **Estadística de museos y colecciones museográficas 2016: síntesis de resultados**. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Secretaría General Técnica, Madrid (España). Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:a4a53350-a5ec-4b3d-a0e7-07d5879a0c53/Museos_y_Colecciones_Museograficas_Sintesis_de_resultados_2016.pdf Consultado el: 02.03.2019
- SOLER, Rebeca. 2018. “Análisis del lenguaje de la pedagogía. caracterización y tipología”. **Pensamiento**, 272, Vol. 74, 899-919. Disponible en: <https://revistas.comillas.edu/index.php/pensamiento/article/view/10734>
- TIRADO-DE LA CHICA, Ana. 2016. “Conclusiones para entender el fracaso social de la gestión artística etnocéntrica.” En: María I. Moreno y María de la Paz López-Peláez, **Reflexiones sobre investigación artística e investigación educativa basada en las artes**. Editorial Síntesis, Madrid (España), 121–139.
- TIRADO-DE LA CHICA, Ana. 2014. “Graphic representation to explore visually qualitative data: radial graph to compare divergences of criteria in education in museums between the different agents involved.” En: K. Hannes, **2017 european congress of qualitative inquiry proceedings: quality and reflexivity in qualitative inquiry**. Katholieke Universiteit Leuven, Lovaina (Bélgica), 7–10.
- TRONCHONI, Héctor, IZQUIERDO, Conrad y ANGUERA, M. Teresa. 2018. “Interacción participativa en las clases magistrales: fundamentación y construcción de un instrumento de Observación.” **PUBLICACIONES**, 48 (1): 81–108. doi: <http://dx.doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7331>
- VERA, Héctor y GONZÁLEZ-LEDESMA, Miguel A. 2018. “Calidad y evaluación: matrimonio del cielo y el infierno.” **Perfiles**

Educativos, número especial, 53–97. Disponible en:
<http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/2018-e-53-97>
Consultado el: 20.01.2019

YENAWINE, Phillip. 2013. **Visual thinking strategies: using art to deepen learning across school disciplines**. Harvard Education Press, Cambridge, Massachusetts (EE.UU.).

Anexos

Tabla 1. Resultados de la comparación de los indicadores del análisis basado en teorías de aprendizaje en museos.

Categorías Conceptuales	Indicadores de VTS	Indicadores de ICOM-CECA
Temas y contenidos	VTS-I1: presentar una cuidada selección de imágenes de acuerdo al perfil del grupo.	CECA-I2: los/as educadores introducen otros temas que son familiares, de interés y de actualidad, y los asocian con los temas de la exposición de arte. Permiten la discusión abierta de los temas y de sus interpretaciones. CECA-I4: Los/as educadores destacan cuáles son los temas y obras principales de la exposición y los introduce en la discusión con el alumnado.
Estrategias de aprendizaje	VTS-I3: realizar estas tres preguntas específicas de investigación para motivar y mantener la indagación: ¿Qué está pasando en este cuadro?, ¿Qué veis que ves/veis que hace que digas eso? y ¿Qué más puedes/podéis encontrar?	CECA-I1: los/as educadores utilizan preguntas para introducir la exploración visual de las obras al grupo.
Empatía y compromiso social	VTS-I4: facilitar la discusión: relacionando comentarios tanto si los estudiantes están de acuerdo como en desacuerdo, o basarse en las ideas de los demás, parafraseando.	



**UNIVERSIDAD
DEL ZULIA**

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 35, N° 89-2, (2019)

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia.

Maracaibo - Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

produccioncientifica.luz.edu.ve