

Máster Interuniversitario en Formación del Profesorado de  
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación  
Profesional y Enseñanzas de Idiomas  
Especialidad en Humanidades

Trabajo Fin de Máster

***Visual Understanding in Education: un estudio del caso en  
la práctica artística en Canarias***

Realizado por Yurena A. Afonso Pérez

Dirigido por Nuria Segovia Martín

Curso 2019-2020

Convocatoria de Julio

**Resumen:**

Este proyecto pretende generar una reflexión sobre las estrategias del pensamiento visual, y más concretamente, sobre el método educativo conocido como *Visual Thinking Strategies* (VTS). La implantación de esta herramienta didáctica en los centros museísticos y en el sistema educativo evidencia la eficacia de este método, no sólo para la enseñanza de la asignatura de Historia del Arte en los currículos de Secundaria y Bachillerato, sino para otras materias de conocimientos, obligatorias, dentro del sistema educativo español. Por tanto, en estos estudios plantearémos la problemática que desentraña este sistema que transita desde el ámbito museístico al contexto académico, con un pretexto didáctico, ahondando en el marco teórico de su gestación y en la praxis educativa actual.

**Palabras claves:** museo, educación artística, metodologías educativas, estrategias de pensamiento visual, VTS.

*Visual Understanding in Education: Case study in artistic practice in the Canary Islands*

**Abstract:**

This project aims to generate a reflection on visual thinking strategies, and more specifically, on the educational method known as Visual Thinking Strategies (VTS). The implementation of this didactic tool in museum centers and in the educational system shows the effectiveness of this method, not only for teaching the subject of Art History in Secondary and Baccalaureate curricula, but for other compulsory knowledge subjects, within the Spanish educational system. Therefore, we will present the problems that this system that transits from the museum field to the academic context unravels, with a didactic pretext, delving into the theoretical framework of its gestation and current educational praxis.

**Keywords:** Museum, art education, educational methodologies, visual thinking strategies, VTS.

## Índice

CAPÍTULO I. Introducción.....	4
I.1. Orígenes y fundamentos de las estrategias de pensamiento visual: la teoría psicocognitiva de Abigail Housen y la facilitación gráfica. ....	5
CAPÍTULO II. El método <i>Visual Understanding Strategies</i> (VTS) y su aplicación en el ámbito educativo. ....	12
II. 1. Aprendiendo a través del arte: materiales y estrategias en el aula.....	14
II. 2. El museo como laboratorio. ....	16
CAPÍTULO III. Desde el pensamiento a la acción educativa en el ámbito canario. ....	19
III. 1. La voz y las acciones de los centros educativos. ....	22
III. 2. Experiencias y estimulación del método VTS ( <i>visual Thinking Strategies</i> ) en el aula. ....	25
III. 3. ¿Los museos son integradores, didácticos e innovadores? ....	36
III.4. Consecuencias de las pedagogías en los escenarios educativos. ....	40
Capítulo IV. Conclusiones .....	43
Capítulo V. Bibliografía general y Fuentes consultadas. ....	49
ANEXOS .....	54
Anexo I. Entrevistas a centros educativos de España .....	54
Anexo II. Entrevistas a instituciones museísticas de España .....	71

## **CAPÍTULO I. Introducción.**

Este trabajo de investigación se basa en la observación, análisis y estudio del método *VTS (Visual Thinking Strategies)* y en su puesta en práctica, a través de las herramientas didácticas que utilizan los educadores de museos en sus programas formativos.

El objeto que motiva este estudio no es otro, que la abundante información que existe sobre este método, específicamente en algunos encuentros de profesionales de los educadores y especialistas en este ámbito dentro de los museos. Este excesivo tratamiento del tema se ha visto acompañado de un creciente interés por adoptarlo al ámbito académico la Comunidad Autónoma de Canarias (especialmente en la isla de Gran Canaria), sin reflexionar sobre cómo podría integrarse en el entorno, y sin tener en cuenta que la educación museística no consiste en la adopción de modelos, como si fuera una aplicación de una simple fórmula. Por tanto, a partir de este estudio, analizaremos la problemática relativa al traslado de las propuestas educativas de los museos al mundo escolar, identificando sus orígenes, analizando el método y aportando nuevas medidas que podrían implementar esa herramienta educativo.

*VTS* se considera una técnica innovadora, no obstante posee una larga tradición de implementación y evaluación en Estados Unidos y otros países europeos. En España, por ejemplo, ha sido puesto en práctica bajo distintas adaptaciones, aunque no siempre especificando que su base teórica radica en la propuesta didáctica del pensamiento visual.

Numerosos estudios afirman que el lenguaje es la base de la comunicación humana. Lo utilizamos para expresar nuestros sentimientos, pensamientos, opiniones, etc. Ordenamos estos de forma oral. Cuando conversamos con alguien, estamos compartiendo conocimientos y experiencias, y así esta acción estimula nuestro pensamiento y nos ayuda a mejorar como personas. El pensamiento visual, por tanto, introduce esta afirmación a partir del planteamiento de preguntas abiertas que, moderado por un interlocutor (educador/a del museo o el/la profesor/a), facilita la participación y permite al alumnado exponer diferentes opiniones y puntos de vista de un mismo objeto y

así crear el debate. El arte en sí invita a la estimulación verbal para casi todo el alumnado y también al disfrute del arte. Este método en particular está centrado en el alumnado, como ya veníamos observando, el profesor es un mero organizador de la dinámica, quien genera las preguntas y parafrasea las respuestas, asegurándose de que el alumnado se sienta comprendido y de que su opinión haya sido escuchada y respetada por el resto de la clase.

### **I.1. Orígenes y fundamentos de las estrategias de pensamiento visual: la teoría psicocognitiva de Abigail Housen y la facilitación gráfica.**

*"El propósito de la educación es enseñar a los estudiantes cómo pensar, no qué pensar" (J. Dewey).*

El nombre del VTS proviene del psicólogo de la Gestalt Rudolf Arnheim, cuyo trabajo le llevó a escribir convincentemente sobre la conexión entre percepción visual y pensamiento, lo que él mismo denominó pensamiento visual. Desde su punto de vista, identificar lo que vemos es un acto cognitivo. El individuo piensa a la vez que interpreta lo que ve. El método VTS se desarrolla sobre esta premisa: utilizar el arte visual para enseñar a pensar.

Con el objetivo de estar centrado en el alumno, el VTS también tiene en cuenta las etapas de desarrollo descritas por James Mark Baldwin y documentadas en detalle por Jean Piaget. Una de las principales claves, conocidas por otros famosos estudiosos, incluido el ruso Lev Vygotsky, es el hecho de que nos adecuamos sólo a lo que está dentro de nuestros límites de captación. Se puede asimilar información más allá de lo habitual, pero no se puede utilizar independientemente a no ser que se esté preparado. Por lo tanto, el aprendizaje se da en el ámbito de lo que al alumno le interesa y está dentro de sus capacidades.

Además, tanto Piaget como Vygotsky probaron que el aprendizaje se desarrolla a partir de una interacción con el entorno, especialmente el social. Es más, Vygotsky demostró que el trabajo en parejas con compañeros de diferente nivel y de diferentes áreas producía un gran desarrollo. Sus investigaciones facilitaron la explicación relativa el poderoso papel que juega la compañía de otros niños en el proceso de aprendizaje, y por qué tanto profesores como padres sensibilizados siguen el modelo del alumno en aras de ayudar al niño a crecer.

Pero Vygotsky siguió aportando experiencias para el *VTS*, su comprensión de la relación entre lenguaje y pensamiento y la necesidad del primero para desarrollar el segundo, influyó sobre el método notablemente. Sugirió la necesidad que el niño tiene del habla para pensar y entender conceptos complejos. Por consiguiente, el *VTS* anima al alumno a hablar, usando el debate como una herramienta para aprender a pensar.

El método *VTS*, además de basarse en todas estas teorías, se construye sobre el trabajo de Abigail Housen, psicóloga cognitiva que se centra en lo que ella misma denomina pensamiento estético. Ya que su trabajo no es tan conocido como los mencionados anteriormente, procedemos a describirlo brevemente: a mediados de los años 70, Housen comienza a estudiar lo que la gente dice y piensa al observar una obra de arte. Al darse cuenta de las diferencias existentes entre las personas con poca experiencia con el arte y las más experimentadas en este ámbito, se propone averiguar y entender los cambios que surgen en la gente al ponerla en contacto con el arte a lo largo del tiempo. Tras hacer esto, Housen es capaz de documentar toda una serie de pensamientos que el arte provoca, en el que los principiantes ponen en práctica una gran variedad de observaciones para extraer conclusiones llenas de recuerdos, hechos, emociones, etc. Incluso los principiantes usan una gran variedad de observaciones para sacar conclusiones llenas de recuerdos, hechos, emociones... La complejidad del pensamiento que provoca el arte intrigó a Housen no sólo en lo que concierne a la educación sino también para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Por tanto observó una profunda correspondencia entre el pensamiento estético y las habilidades que los educadores solicitaban.

Abigail Housen, comenzó su investigación observando el comportamiento de los visitantes de un museo y posteriormente decidió que lo que quería conocer eran los pensamientos que motivaban su comportamiento. Conforme fue creciendo su interés, esta autora se dio cuenta que, para entender todo el espectro de la observación, iba a tener que estudiar el comportamiento de personas de diferentes edades, adecuación, antecedentes y niveles económicos, no sólo a aquellos que son usuarios y profesionales de los museos.

Con el tiempo, la psicóloga desarrolló su primera base de datos a partir de una herramienta creada por ella: una entrevista indirecta. A los participantes se les solicitara que hablasen sobre lo que estaban viendo en una obra de arte que se les mostraba, que manifestarán sus primeras impresiones, sin filtros. No hay preguntas directas ni comentarios que puedan influir en la visión del entrevistado. A esta prueba se la denominó Entrevista de Desarrollo Estético, término que conoceremos a partir de ahora por sus siglas en inglés ADI (*Aesthetic Development Interview*). Esta herramienta le supuso a Housen una ventana al pensamiento de las personas.

Para analizar las ADIs, la doctora las dividió en unidades de pensamiento que después examinó. Durante sus primeras investigaciones, dividió en ciento cuarenta y cuatro maneras diferentes de pensamiento, las que organizó en trece campos, cada uno dividido en subcategorías perfectamente diferenciadas. Después, se codificó cada entrevista, unidad por unidad, de acuerdo con los tipos de pensamientos que contenían. Esta codificación permitió introducir los datos en un ordenador para poder representarlos mediante un patrón determinado.

Por otro lado, Housen examinó cada entrevista en su totalidad, para detectar los pensamientos individuales y sus relaciones entre ellos. Por último, catalogó todas las entrevistas según la información demográfica, actitudinal y biográfica de cada participante, así como sus respuestas a preguntas específicas.

La doctora y su equipo han analizado hasta la fecha más de seis mil ADIs, tomadas de personas de ambos sexos de edades comprendidas entre los seis y los ochenta años. Estos individuos cubren un amplio espectro en cuanto a experiencia artística, raza, origen étnico, educación y situación económica; además, se ha utilizado una amplia variedad de piezas de arte. Las categorías de pensamiento que Housen ha definido, son resultado del análisis de una entrevista tras otra, incluyendo sus estudios del comportamiento visual de personas del ámbito rural, del urbano, de los Estados Unidos, Rusia, Lituania y Kazajstán.

Durante veinte años de recopilación de datos y análisis, esta especialista examinó los escritos de los escolares sobre estética y percepción y descubrió

que sus bases tenían que ver con las de otros. Su conclusión fue que la teoría de etapas o niveles era fácilmente aplicable en los cambios estéticos del desarrollo humano. La doctora identificó cinco niveles distintos, o patrones de pensamiento, que se dan en la trayectoria del crecimiento en la observación del arte, dichas etapas fueron denominadas niveles estéticos. Consecuentemente, el resultado del análisis de las ADIs asignó a cada una de las entrevistas uno de los siguientes patrones, o niveles estéticos:

#### Nivel I.

Los observadores narradores cuentan historias. Los sentidos, los recuerdos y las asociaciones personales les permiten realizar observaciones concretas sobre la obra de arte que se entretajan formando un relato. En este caso, los juicios se basan en el conocimiento y el gusto personal. Las emociones ilustran sus comentarios y los observadores sienten que se introducen en la obra de arte y se integran en el desarrollo de su narrativa.

#### Nivel II.

Los observadores constructivos elaboran una estructura para observar las obras de arte empleando las herramientas más lógicas y accesibles: sus propias percepciones, su conocimiento del mundo natural y los valores de su entorno social, moral y convencional. Si la obra de arte no se presenta adecuadamente, esto es, si el oficio, la destreza, la técnica, el esfuerzo, la utilidad y la función no son evidentes, o si el tema resulta inapropiado, entonces este observador considera la obra de arte “rara”, deficiente y carente de valor. Este valor suele determinarse atendiendo al criterio de lo que el observador entiende por realista. Una vez que las emociones pasan a un segundo plano, estos observadores se distancian de la obra de arte.

#### Nivel III.

Los observadores clasificadores adoptan la postura analítica y crítica de un historiador de arte. Quieren identificar la obra con respecto al lugar, la escuela, el estilo, la época y el origen. Comprenden su significado recurriendo a su bagaje de cifras y hechos, siempre dispuestos y ávidos por ampliarlo. Este observador

creo que el significado y el mensaje de la obra de arte, debidamente clasificados, pueden explicarse y racionalizarse.

#### Nivel IV.

Los observadores interpretativos buscan un encuentro personal con la obra de arte. Las sutilezas de las líneas, las formas y el color se les revelan mientras exploran el lienzo, dejando que el significado de la obra vaya desplegándose poco a poco. En este caso, la capacidad crítica se pone al servicio de los sentimientos e intuiciones de modo que estos observadores van dejando que aflore el significado profundo de la obra y lo que ésta simboliza. Cada nuevo encuentro con una obra de arte supone una oportunidad renovada de establecer comparaciones, percepciones y experiencias. Sabiendo que las características y el valor de la obra de arte son susceptibles de reinterpretación, este observador entiende que sus propios procesos están sujetos a la casualidad y al cambio.

#### Nivel V.

Los observadores que recrean tienen una gran experiencia basada en la contemplación y en la reflexión sobre la obra de arte: ahora, voluntariamente, dejan de ser unos neófitos. Una pintura conocida es como un viejo amigo que se conoce íntimamente, pero que todavía nos depara sorpresas, que merece la atención de nuestro quehacer cotidiano pero que, al mismo tiempo, existe en un plano superior. Como en toda amistad que se precie, el tiempo es un elemento fundamental, y es lo que permite al observador del Nivel V conocer la biografía de una obra: su época, historia, claves, viajes, complejidades... Al hacer uso de su propia experiencia con una obra de arte en concreto, y con la contemplación en general, este observador combina la reflexión personal con los análisis que suelen abordar asuntos universales. Los recuerdos se funden en el paisaje de la pintura, en una intrincada combinación entre lo personal y lo universal.

A la hora de comprender el desarrollo estético, es importante observar que, aunque el crecimiento esté relacionado con la edad, no viene determinado por ella. Dicho de otro modo, una persona de cualquier edad sin ninguna experiencia en el campo del arte estará por fuerza en el Nivel I. Un adulto no se encontrará en un nivel superior al de un niño por meras razones de edad o educación. El

contacto prolongado con el arte es el único modo de evolucionar y sin arte ni tiempo no es posible un desarrollo estético.

En el curso de sus investigaciones, Housen ha descubierto que la mayoría de los entrevistados son principiantes que van de los Niveles I al II/III. Son relativamente pocos, incluso entre los más asiduos a los museos, los que han desarrollado una interacción suficiente con el arte como para haber superado la interpretación básica del Nivel II/III.

Este campo de investigación nos conduce a deducir que el crecimiento de pensamiento aparece en relación con las obras de arte y sólo se transfiere a otros objetos no artísticos a partir del Nivel II. Las primeras operaciones transferidas son las estratégicas: el hábito de la observación detenidamente, el hecho de descubrir los detalles y el poner las evidencias en forma de opiniones. Más adelante, en otras fases más avanzadas, Housen descubrió que aparecía el pensamiento especulativo y la consideración de múltiples posibilidades. Por otro lado, debemos poner en relevancia que otra forma de trabajo en la que se basa las estrategias de pensamiento visual y que el método *VTS* toma de referente, es la facilitación gráfica. Esta práctica contribuye a facilitar la comprensión de conceptos complejos a través de las imágenes.

En una entrevista publicada en Internet, la experta Irene Kerner responde: “la facilitación y documentación gráfica nos permiten facilitar la comunicación, promover la participación y favorecer la escucha activa a través del uso de gráficos, textos e imágenes. Se pone en práctica en reuniones de trabajo, equipos, procesos, eventos o clases para que sean más efectivas y desarrollen todo su potencial”. Esto nos conecta con nuestros sentidos y emociones, permitiendo generar espacios de co-creación.

Entrando en más detalle, algunas de las cosas que puede hacer un facilitador gráfico, con sus habilidades son:

- Facilitar el proceso para que un equipo logre un objetivo particular, apoyándose en dinámicas diseñadas con imágenes y plantillas.
- Interpretar con dibujos lo que se dice en una reunión, de modo que las personas puedan ver en una lámina el mapeo de la conversación. Esto ayuda a que los participantes se sientan escuchados al ver representadas

sus ideas en la lámina, y que a su vez vean las conexiones con otras ideas. Igualmente puede documentar visualmente una charla o conferencia para facilitar su entendimiento y generar a los asistentes recordación de lo que pasó en ese espacio. Este rol en específico suele llamarse documentador visual.

La facilitación gráfica no es solamente hacer dibujos. Al desempeñar este rol, debemos ser capaces de concentrarnos escuchando, mientras sintetizamos las ideas y representarlas con el uso de conectores, imágenes, metáforas y texto

Es todo un sistema de presentación ágil y ameno, una forma estratégica que nos ayuda a comprender situaciones o contenido complejo captando lo esencial del mensaje. Su importancia radica no sólo en la representación visual, sino la forma de trabajar de manera colaborativa dentro de contextos que requieran la escucha activa.

Otra manera de trabajar con las estrategias del pensamiento visual es la documentación gráfica o *graphic recording*. Es una técnica que utiliza las ilustraciones para exponer y plasmar la información, para favorecer el desarrollo de la escucha activa y así trasladar gráficamente una conferencia en directo. Esto permite que el cerebro del estudiante o persona interesada pueda generar desafíos a nivel mental, desarrollar la empatía, la escucha activa de manera sistemática, pensando y creando a la vez. Además, dado que esta técnica es más difundida en el campo de la gestión de empresas, puede ser también aplicado en el campo educativo con grandes resultados significativos. Por tanto, esta herramienta, es útil para el docente como una herramienta para generar una clase más dinámica y enfatizar los sistemas representacionales del cerebro, pues los estudios neurocientíficos revelan que todo el cerebro es una representación individual, aprovecharlo en los aprendizajes y detectar problemas de aprendizaje, así como potenciar la organización de los esquemas mentales resulta muy importante para generar grandes aprendizajes.

Para comprender mejor estas técnicas o formas de trabajo basados en el pensamiento visual hay que explicar cómo funciona el órgano de la visión, donde el mundo externo se hace presente mediante las sensaciones. Gil y Segado (2011) mencionan que “el proceso de la visión puede apreciarse en dos niveles:

primero el fenómeno físico de la visión que tiene lugar en el ojo; el segundo que es transporte de la información recogida por el ojo y su interpretación, del que se ocupa el sistema nervioso central"; es decir la participación del cerebro. A ello, le acompaña procesos de interacción y evaluación continua, en esa circunstancia el sistema límbico (ligado a la emotividad) y la memoria intervendrán para activar la afectividad y el recuerdo, básicos para posteriormente abordar la fase de aprendizaje. Cabe resaltar que existen otros estímulos en las que tanto el procesamiento sensorial, como su interpretación están influidos por aspectos culturales, sociales, ideológicos, políticos, entre otros. (Puñez Lazo, N. 2017).

Diversos expertos afirman, que en esta época la imagen domina en la cultura en general. Las nuevas generaciones están acostumbradas a contemplar muchas imágenes, pero no las asimilan. La imagen se ha convertido en un medio de expresión para el hombre moderno. Un medio por el cual recibe mucha información y también por el cual se expresa con eficacia. Un niño conoce mejor el mundo que lo rodea a través de documentales, la televisión, etc. que por su propia experiencia personal.

En resumen, en esta época posmoderna, está muy presente lo visual en todas sus dimensiones, aprendemos con imágenes físicas o representativas, de esta forma se crea en nuestro cerebro una imagen mental que nos ayuda entender mejor que está ocurriendo. Se muestran imágenes en videojuegos, Internet, documentales, infografías, propaganda, entre otros, poniendo en el centro a la imagen visual.

## **CAPÍTULO II. El método *Visual Understanding Strategies* (VTS) y su aplicación en el ámbito educativo.**

“Si el arte es una explicación, ¿dónde está lo visual?”

Leonora Carrington.<sup>1</sup>

Para contextualizar la corriente en la que se enmarca el método *VTS* (*Visual Thinking Strategies*) y conocer sus contribuciones en la educación artística en los años ochenta del siglo XX, describiremos en un breve recorrido su aplicación

---

<sup>1</sup>Escritora y artista surrealista 1917-2011.

práctica en el ámbito educativo. En un principio, este método fue propuesto por el MoMA de Nueva York, debido a las ideas que emanan de la psicóloga cognitiva Abigail Housen, y del entonces responsable de educación de este museo, Philip Yenawine. Fue en 1983 cuando Yenawine, siendo director de educación del MoMA, empezó a realizar un estudio, –dentro del propio museo - , para informarse sobre los tipos de audiencias que acudían al centro. En 1988, conoció a Housen, que venía estudiando el desarrollo del pensamiento estético desde los años setenta, en la línea del grupo Zero de Harvard<sup>2</sup>.

Desde ese año ambos empezaron a trabajar juntos las propuestas de la doctora, firmando un contrato de tres años focalizado en la creación de programas para estudiantes y profesores visitantes del MoMA. A partir de 1991, Housen y Yenawine comenzaron a ensayar maneras de organizar sus hallazgos en base a un método secuencial que facilita a los profesores llevar a cabo discusiones sobre obras de arte con sus estudiantes. Es en ese momento, cuando se asociaron con el Bard College, el Institute of Contemporary Art en Boston, y el Boston Museum of Fine Arts, para producir el primer boceto de lo que sería después el *Visual Thinking Strategies*.

Mientras tanto, Housen dejó su puesto en el Mass College of Art y Yenawine cesó de su cargo en el MoMA. Posteriormente, en 1995, formaron una consultora educativa llamada Development Through Art, Inc. (D'Art) para continuar su trabajo de diseminación del programa que habían ensayado en el MoMA. Paralelamente, constituyen la *Visual Understanding in Education* (V.U.E.), una organización sin fines de lucro, cuya finalidad es extender la investigación en educación basada en el desarrollo desde un sentido cognitivo y evolucionista. Desde 1994, el VTS se empieza a implementar en escuelas de Europa del Este y Rusia y, a partir de 1998, inician la publicación de libros de estrategias educativas que ponen en práctica en diversos centros de Estados Unidos (Eneritz López y Magali Kivatinetz, 2006).

En la actualidad, el VTS es el método didáctico utilizado en un número relevante de museos de todo el mundo con el objeto de acercar el arte a la gente. Un caso para su estudio es el del departamento de educación del Museo de Picasso en

---

<sup>2</sup>Corresponde al estudio psicocognitivo desarrollado en el Capítulo I.

Málaga, que desde el año 2005 imparte cursos a profesores de primaria sobre las Estrategias del Pensamiento Visual, método que se aplica con los escolares que visitan el museo. La mayoría del profesorado de Málaga ha colaborado en la organización de estos cursos que se lleva a cabo durante diversas jornadas. Otro caso, es el del Museo Nacional de Arte de Cataluña (MENAC) donde se realizan talleres con sesiones de VTS en colaboración con la Escuela Miquel Bleach; en proyectos de investigación de aula, donde gira todo en torno al currículo del curso y en función de los intereses del alumnado. Se desarrollan las competencias básicas y de forma globalizada las lenguas, el medio natural y social y la educación visual y plástica. Todo esto incluido en el marco del proyecto Tándem.

## **II. 1. Aprendiendo a través del arte: materiales y estrategias en el aula.**

El papel tradicional del docente, que transmite de manera conservadora un currículo caracterizado por contenidos casi exclusivamente académicos, resulta indiscutiblemente, poco acertado para el momento actual. El nuevo papel del profesor debe consistir en la creación y coordinación de espacios de aprendizaje complejos, proponiendo a los estudiantes un conjunto de actividades apropiadas que les apoyen en la comprensión del material de estudio, apoyados en relaciones de colaboración con los compañeros y con el propio docente. El conocido especialista en innovación educativa y metodologías activas Juan Vergara, menciona en una entrevista al diario canario *AtlánticoHoy*, que los verdaderos generadores del cambio en la educación no son los gurús de la educación o las nuevas corrientes pedagógicas, son los propios docentes

El VTS utiliza todo esto y enseña a pensar a través de debates sobre el arte. Los estudiantes expresan las ideas que obtienen de examinar una obra de arte, y participan de los comentarios de sus compañeros, de esta manera conseguiríamos desarrollar tanto su capacidad de observar como de pensar.

Las razones de que esto suceda son varias: la mayoría de los científicos cognitivos creen que el aprendizaje implica el poder alcanzar la comprensión, observación e interacción con nuestro entorno. Algunos argumentan que este proceso requiere el lenguaje, que las ideas se forman a través de las palabras. Es decir, la verbalización es la clave del aprendizaje.

Se introduce un modelo de debate a partir de preguntas abiertas que, debidamente moderado, facilita la participación y permite diversas opiniones y discusiones. El arte invita a la respuesta verbal de forma aleatoria a cualquier persona, además de suponer un reto para los estudiantes y estimular su disfrute.

Este método está centrado en el alumno. El profesor les formula a los estudiantes preguntas abiertas para provocar unas respuestas suscitadas por la obra de arte. Esas respuestas se deben parafrasear, asegurándose de que el estudiante ha sido perfectamente comprendido y su opinión aceptada, y de que el resto de la clase ha escuchado el comentario. Además, el profesor debe señalar en la imagen el punto exacto sobre el que se está hablando, dando a entender que se reconoce y admite la respuesta del alumno, procurando conseguir que las miradas del grupo sigan centrándose en la imagen. A lo largo de la sesión, se pueden ir enlazando respuestas tanto si coinciden como si están en oposición. Cada curso escolar podría formar un total de diez sesiones, nueve de las cuales se realizan en el aula y consistiría en sesiones de cuarenta a cincuenta minutos durante los que se examinan y discuten tres imágenes. La sesión final podría tratarse de una visita a un museo, que es opcional en el nivel de educación infantil.

Es muy fácil empezar a aplicar el *VTS*, pero ser un experto lleva tiempo. A veces, resulta complicado escuchar y recordar todo lo que se ha dicho. Parafrasear pone a prueba el vocabulario y la flexibilidad del profesor. Enlazar pensamientos conlleva que se ha entendido y recordado todos los comentarios que han hecho los alumnos. Una de las cosas más complicadas es permitir que los estudiantes descubran la obra y crezcan mientras sin interferir. Algo que tampoco es nada sencillo es evaluar los cambios de lo que captan y retienen, y de cómo se expresan.

Ser un buen monitor de *VTS* requiere tiempo y compromiso, pero la creciente implicación y el crecimiento de las habilidades de los alumnos es una recompensa que justifica con creces el esfuerzo. La expresión verbal inteligente y el pensamiento crítico están al alcance de la mayoría de nosotros. El *VTS* está diseñado para cultivar ambos y para conseguir alcanzar varios objetivos tanto en el alumnado como en el profesorado, como, por ejemplo: Desarrollar habilidades de pensamiento flexibles y rigurosas, incluyendo la observación, *brainstorming*,

el razonamiento con evidencias, la especulación, el desarrollo de un punto de vista, la reflexión y la revisión. Refuerza el lenguaje y la capacidad de escuchar, así como la voluntad y la habilidad de expresarse, respetar las opiniones de otros y aprender a considerar las posibilidades de debate. También contribuye a mejorar la cultura visual y así conectar el arte con lo cotidiano y ser capaces de entender el arte más complejo. Cultiva las habilidades para resolver problemas, la curiosidad, la confianza y la voluntad de participar en procesos de discusión y debate en grupo.

Relacionado con el profesorado, se aprende a moderar un debate con preguntas abiertas, utilizando metodologías que animen al alumnado a que participe. Se consigue mejorar la capacidad de moderar, con ayuda de compañeros de la profesión, usando el método de trabajo en parejas. Se aprende a evaluar la expresión verbal y el pensamiento crítico y se puede llegar a hacer sentir al alumnado cómodo con el arte contemporáneo.

Las sesiones de *VTS* son secuenciales, y cada año se construye sobre lo adquirido el año anterior. A medida que la experiencia de los estudiantes con imágenes y debates aumenta, necesitan apoyo y nuevos retos de una manera apropiada. A su vez, la habilidad del profesor de *VTS* para moderar discusiones crece y se desarrolla, y también necesitará tiempo, práctica y reflexión para mejorar hasta el punto de estar seguro de que los alumnos están asimilando lo que aprenden.

Estas novedades se basan en lo que se haya construido en los años anteriores, y se sigue el camino del crecimiento cognitivo de los estudiantes del presente curso utilizarán para el desarrollo inicial a la observación del arte y la percepción visual, pero no se reflejarán resultados globales en años posteriores a la aplicación del *VTS*.

## **II. 2. El museo como laboratorio.**

En su aplicación práctica, el *VTS* fomenta que los niños y jóvenes adquieran un rol diferente al que suelen desempeñar en las visitas a los museos, al mismo tiempo que conduce al educador a adoptar el papel de facilitador que activa las estrategias de pensamiento de los participantes. Más concretamente, la dinámica comienza cuando este les pide que observen con atención la obra de

arte propuesta, tras lo cual les formula tres preguntas abiertas. A partir de las respuestas de los integrantes del grupo y de una serie de técnicas concebidas para crear un clima de respeto y escucha entre los participantes, el agente mediador construye un diálogo con los alumnos. De esta forma se le acerca a la pieza artística y se desarrolla a través de ella su pensamiento crítico y creativo (Ingham, 2011), fomentando que aprendan a observar, reflexionar, especular, argumentar y debatir.

Se trata, por lo tanto, de un método constructivista donde la función del educador, -a diferencia de otras metodologías más discursivas-, no consiste en introducir una gran cantidad de contenidos sino en estimular y mediar el diálogo (Franco y Unrath, 2014), conectar las intervenciones del alumnado y enriquecer su vocabulario a través del parafraseo de éstas. Otro factor diferencial es que busca hacer sentir a los participantes que todas sus intervenciones son valorables, siempre y cuando puedan apoyarlas en elementos visibles en la obra.

Según la investigación llevada a cabo por Housen la mayoría de las personas (y entre ellos, la mayor parte de los visitantes de museos) se encuentran en los dos estadios iniciales<sup>3</sup> de desarrollo estético, razón por la cual decidieron orientar su método a ayudar a esos “observadores primerizos” a ser capaces de leer obras de arte de forma autónoma. De aquí que, su transversalidad ha permitido que se incorpore no sólo a museos sino a numerosos centros escolares. (González-Sanz, Myriam; Feliu Torruella, M. 2016)

Otra característica que tiene el VTS para los museos es que solventa, en cierta medida, su preocupación por la educación. Esto se debe a que se presenta como una propuesta dinámica y como una filosofía educativa lista para ser implementada en la institución, ya que viene acompañada, - no sólo del prestigio de la institución en la que inicialmente se originó MoMa Nueva York-, sino también de unas instrucciones que, de seguir las con fidelidad, garantizan su eficacia. Por ello, este método encaja muy bien con las expectativas del museo, a pesar de no ser más que el empaquetamiento de unas ideas teóricas que hoy se encuentran en revisión, junto con las indicaciones pertinentes para llevarlo a la práctica en las salas del museo. En este sentido, no debemos pasar por alto

---

<sup>3</sup> Niveles desarrollados en el Capítulo I.

la disociación general de tradición teórica sobre educación museística en España, aspecto que permite que los museos se vean sacudidos y cegados por este tipo de ideas que provienen del extranjero, especialmente de Estados Unidos. Estas ideas, -basadas en investigaciones desde otros contextos y vinculadas con valores culturales e históricos específicos-, son muchas veces adoptadas sin ser cuestionadas y sin ser adaptadas a cada contexto y necesidades. A este respecto, Yenawine comenta en una entrevista acerca de la adaptación del método a diferentes contextos.

De acuerdo con nuestra experiencia, no. No ha habido necesidad de introducir nuevas variables a la hora de aplicar en este contexto nuestro proceso de facilitar la discusión que es la clave del método de enseñanza del VTS. Lo que sí solemos hacer es tener muy en cuenta cada uno de los públicos a los que nos dirigimos a la hora de seleccionar las imágenes que empleamos, lo que implica que incorporamos imágenes de esos contextos culturales y de los museos del entorno en los que el VTS se está desarrollando. (González, 2006).

En definitiva, partiendo de la idea de que muchos centros museísticos se encuentran replanteándose su ideología educativa, es lógico que intenten buscar nuevas metodologías en otros países en los cuales haya más facilidades y tendencias a desarrollar nuevos conceptos sobre educación y aprendizaje. Pero no hay que olvidar que cada metodología o método está implementado dentro de un contexto sociocultural concreto. Más allá de esta dificultad, la falta de estudios sobre las debilidades y fortalezas del método es otro de los agentes implicados en las reflexiones de expertos que son reticentes a estas nuevas incorporaciones “del exterior”. A pesar de ello, las numerosas ventajas que aporta el VTS con respecto al estudio del arte y al desarrollo del aprendizaje del alumnado lo hace, por lo menos, atrayente para aquellos docentes y educadores de museos interesados en metodologías activas.

El recorrido del método VTS, llevó a la creación del VUE-*Visual Understanding in Education*, con el objetivo de difundir esta metodología por el resto de Norteamérica y Europa. En este sentido, el caso de España es significativo pues el poco conocimiento del método, salvo en los casos ya mencionados en este

capítulo, o porque no conoce la técnica o porque no la considera necesaria para su departamento de educación. A este respecto, la falta de bibliografía actual y la poca publicidad que ha tenido las estrategias de pensamiento visual tanto en el ámbito museístico como en el de las didácticas, podría ser uno de los factores que han determinado este hecho. En el siguiente capítulo mostraremos el caso de los museos canarios donde se aprecia una situación diferente.

### **CAPÍTULO III. Desde el pensamiento a la acción educativa en el ámbito canario.**

“El alma jamás piensa sin una imagen”.

Aristóteles.

Tras la exposición y desarrollo de la aplicación práctica del método *VTS* en el ámbito educativo español, – en capítulos anteriores –, y realizar un recorrido por su historia en este contexto, nos centraremos en este capítulo del crecimiento del *VTS* dentro del contexto museístico canario, no sólo desde la perspectiva del método *VTS*, sino de todas las propuestas educativas que ofrecen los centros artísticos, sobre todo los relativos a dos museos: el Centro Atlántico de Arte Moderno- CAAM y TEA– Tenerife Espacio de las Artes. Los departamentos de educación de estas instituciones tienen como finalidad acercar el arte contemporáneo a todo tipo de públicos, a través de proyectos que persiguen facilitar la comprensión y el disfrute de las exposiciones. Consideran que la vertiente formativa en cualquier museo es clave y, por ello, han trabajado en diversos programas que están en constante evolución, diseñados con el objetivo de llevar la creación contemporánea a la ciudadanía, de forma abierta y participativa.

En Canarias, se imparte formación educativa específica en esta materia, que introduce este método pionero en España. En este sentido, nos centramos en el CAAM, en Las Palmas de Gran Canaria, institución que desde el año 2004, ofrece cursos impartidos por el propio Yenawine<sup>4</sup>, convirtiéndose el CAAM en un centro de referencia en su aplicación en nuestro país tanto en el ámbito museístico como en el educativo. No obstante, el centro de arte del Cabildo de Gran Canaria también tiene otros proyectos relevantes que relatamos a

---

<sup>4</sup> Uno de los creadores e impulsores de la metodología *VTS*.

continuación, tales como el proyecto cultural y de inclusión social denominado *Barrios*, con la colaboración de la Fundación DISA, que se desarrolla con escolares de zonas periféricas de la capital grancanaria. A través de este programa, se llevan a cabo actividades y talleres de arte y de comunicación con diferentes objetivos, como utilizar el carácter social del arte, sobre todo en lo referente a sus posibilidades tales como cohesionador social y como conformador de identidades, promotor del desarrollo individual de jóvenes en lo referente a elementos como la creatividad y la adquisición de conocimientos y habilidades mediante el trabajo en grupo y vehículo para la práctica de hábitos que ayudan a la mejora de la sociedad como la acción solidaria. Otro proyecto educativo en que trabaja el CAAM juntamente con el Teatro Cuyás, es el denominado *Escenarios de Arte*. En este, los talleres se imparten en un contexto que tienen como finalidad, estimular la afición por las artes plásticas y escénicas entre la población infantil y juvenil de la isla de Gran Canaria. También, mencionamos otro de los proyectos, denominado *Territorio CAAM*, este permite a los estudiantes de la Escuela de Arte y Superior de Diseño Gran Canaria, participar en el proceso de producción y montaje de una exposición de arte contemporáneo en el museo. Es una iniciativa, que nació en 2008, fruto de la colaboración entre el CAAM, a través del Departamento de Educación y Acción Cultural, y el citado centro formativo. El proyecto, permite la exhibición de trabajos creados por el alumnado de la Escuela, a modo de reinterpretación de las obras que forman parte del programa expositivo de este museo. Sus trabajos se exhiben en las salas de arte de Los Balcones, 9 de este centro de arte. Por tanto, debemos resaltar, que todos los programas mencionados, desarrollados por el departamento de educación del CAAM están orientados al crecimiento del método VTS. En palabras de la responsable de este departamento:

Las estrategias de pensamiento visual son un referente, y hoy en día no hemos aprovechado al máximo a nivel educativo el modelo para poder implementarlo en la educación. Aunque aquí en Canarias el CAAM en colaboración con la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, ha realizado una labor muy potente en este sentido. Considero que el VTS

debería ser una “asignatura” que se diera desde infantil hasta bachillerato<sup>5</sup>. (Inmaculada Pérez, 2020)

Otro de los espacios museísticos punteros en esta materia de estudio que nos ocupa, es TEA- Tenerife Espacio de las Arte. En este sentido, destacamos el proyecto denominado *El arte de aprender*. Este documento, se basa en un trabajo educativo dirigida a escolares, diseñado por el departamento de educación del centro de arte del Cabildo de Tenerife. Este programa, – que se adapta de forma anual a las necesidades educativas–, está vinculado a la programación expositiva temporal del centro de arte. Entre sus objetivos generales, destacamos los relativos a desarrollar la creatividad, el uso de la imaginación y las capacidades expresivas y comunicativas de los escolares, así como la promoción y la participación de niños y jóvenes en actividades culturales de su entorno y generar en ellos actitudes de respeto e interés hacia las mismas. En este sentido, resaltamos algunas de estas: desarrollar la capacidad crítica y reflexiva de los alumnos mediante la formulación de hipótesis sobre la realización, contenidos y sensaciones sugeridos por las obras de arte, y acercar a los alumnos al arte contemporáneo para que tomen conciencia de este como el arte de su tiempo y, por lo tanto, como expresión cultural que los representa.

Otra de las acciones, que el departamento de educación del centro ha diseñado, son las relativas a las dirigidas a los alumnos desde 3º de Ed. Infantil a Bachillerato, que están vinculadas a las exposiciones de la Bienal Internacional de Fotografía, Fotonoviembre. Este, junto con el denominado *En-clave de arte*,– un programa que se adapta a los grupos de escolares con necesidades educativas especiales (NEE)–, y *MiniTEA*,– es una propuesta de este centro de arte canario, dirigida especialmente a las familias, a través del cual se propone a pequeños y mayores colaborar en la realización de actividades de educación artística vinculadas a diferentes obras de la colección del museo–, conforman la mayor parte del entramado de los programas que oferta la institución museística santacrucera. Sin duda, *MiniTea*, cuenta con los programas de divulgación y comunicación adecuados, ya una buena parte de la población lo conoce. Este programa, inserto en un espacio del mismo nombre, se trata de un lugar dentro

---

<sup>5</sup> Información obtenida a través de la entrevista realizada el 24 de abril del 2020 a Inmaculada Pérez, responsable del DEAC del CAAM.

del museo, en el que los niños pueden desarrollar actividades de creación plástica en su tiempo de ocio. Su objetivo es el fomento y desarrollo de la creatividad infantil, y en él se pueden encontrar materiales y propuestas diversas para orientar a los niños, que pueden trabajar solos o con la ayuda de los adultos que los acompañan. Las actividades y propuestas plásticas de este espacio cambian cada tres meses y siempre están vinculadas con las obras de arte expuestas en la *MiniExpo* del primer ámbito, que también se renueva cada trimestre<sup>6</sup>.

Por otro lado, destacamos que TEA- Tenerife Espacio de las Artes celebró en julio de 2018 la primera edición de *Encarte*, encuentro de creatividad, arte y educación. Este evento que nació con el objetivo de promover el debate y reflexionar sobre el concepto de la creatividad desde diferentes áreas del conocimiento, reunió a quince expertos de renombre internacional que abordaron en la isla santacrucera estos conceptos desde diversos campos, que van desde el arte a la inteligencia artificial, pasando por la filosofía, la educación artística, la pedagogía, la psicología y la neurociencia. Conocimientos con la finalidad de que estos puedan repercutir directamente en todos los agentes interesados: desde los profesionales de la pedagogía y la psicología hasta profesores de las distintas etapas educativas, pasando por los propios niños y adolescentes, además de los educadores y las familias, y sin olvidar el ámbito de la educación especial. Por último, dentro de la oferta del centro de arte, mencionamos, las *Minitardes* infantiles. Estas son actividades para acercar a niños y niñas al lenguaje del arte contemporáneo mediante el juego y la plástica. Una actividad diseñada para los fines de semana y siempre están vinculadas a las exposiciones de TEA, con el objeto de que los participantes se relacionen directamente con las obras de arte y normalicen su relación con el espacio del museo

### **III. 1. La voz y las acciones de los centros educativos.**

En este apartado presentaremos un análisis sobre las percepciones de docentes y educadores de museos sobre aspectos metodológicos y pedagógicos de la

---

<sup>6</sup> <https://teatenerife.es/educacion/espacio-minitea/10>.

educación, en sus contextos. Para ello hemos realizados una serie de entrevistas a docentes y a responsables de área de educación de los museos para valorar el conocimiento del método *VTS* y el valor cualitativo de la educación en nuestros días.

Muchos de los docentes entrevistados señalan la importancia de la imagen para la enseñanza de la historia del arte, así como el uso de los recursos audiovisuales (Manuela García,2020) Y la mayoría sigue una metodología expositiva, para transmitir conocimiento y activar procesos cognitivos. Siempre partiendo, ejercitando o poniendo en práctica los conocimientos previos (Isabel González, 2020). Sólo uno de los entrevistados destacó la utilización de recursos específicos para la enseñanza de la historia del arte, mencionó la implantación del *Visible Thinking*, muy especialmente en las destrezas de pensamiento como *Compara y contraste* que permite una mejor comprensión de los elementos de una obra de arte (Roberto González, 2020)

En cuanto a los modelos educativos de los centros, señalan la mayoría que responden a un modelo tradicional, donde el profesor explica el contenido de forma oral apoyándose en herramientas audiovisuales. Lamentan que, en la educación pública en la Comunidad Autónoma de Canarias, adolecemos de falta de desarrollo de cultura de centro, es decir que no generen espacio para la planificación docente (Roberto González, 2020). Más allá de las líneas genéricas dadas por la administración, cada docente se plantea los modelos educativos que considere adecuados para su labor, en consonancia con el departamento al que pertenecen. Siempre se parte de las necesidades y experiencias del alumnado, estimulando su autonomía y el aprendizaje significativo (Isabel González, 2020).

El currículo de geografía e historia en general también es objetivo de valoración por parte del profesorado. A este respecto, los entrevistados tiene en común que la programación y la puesta en práctica dentro del aula hay un desajuste, Se observa exceso de contenidos, expectativas elevadas sobre el alumnado que no se adaptan en muchas ocasiones con la realidad, que hace imposible cualquier intención de profundizar que propicie un aprendizaje significativo. Se necesitaría, según su opinión, elaborar una programación abierta y flexible, contextualizada

e individualizada, a través de revisiones periódicas, para ajustarlas a las necesidades del proceso de enseñanza (Isabel González, 2020).

Referente a las estrategias de pensamiento visual provenientes del pensamiento estético anglosajón, las cuales se centra este proyecto, parte de los especialistas entrevistados desconocían a qué se refería las preguntas al respecto, y la otra parte mencionan conocer su ventaja en el desarrollo de la capacidad de observación y argumentación del alumnado, pero concluyen que nunca la han utilizado en sus clases. Los métodos didácticos provenientes del mundo anglosajón tienen mucha más práctica que teoría. El sistema español prima justamente lo contrario, la memorización es la pieza fundamental en el aprendizaje del alumnado. No obstante, vamos en línea de cambiar la funcionalidad del aprendizaje por la práctica en vez del contenido (Isabel González, 2020). El profesor Roberto J. González indica a este respecto, la incorporación de la metodología llamada *Visible Thinking*, método que tiene su origen en las estrategias de pensamiento visual y están especializadas en la profundización en la comprensión de los componentes de la obra de arte.

Por tanto, y tras los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas, extraemos algunas conclusiones tales como, el método expositivo para transmitir los contenidos sigue siendo el predominante en la educación en España. La incorporación de las TICs para presentar la teoría hizo el contenido más dinámico en el aula y propiciar la participación del alumnado con presentaciones orales y audiovisuales, pero aun así se prioriza la teoría la práctica. Esto está cambiando lentamente y vamos en la línea de cambiar la didáctica y la funcionalidad de los aprendizajes. En segundo lugar, hay que destacar la preocupación por parte del profesorado del exceso de contenidos que hace imposible cualquier intención de profundizar en determinados temas y que no permite que se propicie otros modelos de aprendizaje en el aula. En tercer lugar, relacionado con la asignatura de historia del arte, la mayoría de los entrevistados destacan la utilidad de las páginas webs de los museos, sobre todo durante el estado de alarma por el Covid-19, para la enseñanza del arte de manera virtual, fue una de las herramientas más usadas y que mejor se adaptó a estos tiempos complicados.

De este modo, obtenemos fuentes orales, directas y dotadas de gran valor académico y profesional, teniendo en cuenta la experiencia del segmento de especialistas entrevistados, lo que nos permite aproximarnos a un estudio del caso de forma objetiva y veraz.

### **III. 2. Experiencias y estimulación del método VTS (*visual Thinking Strategies*) en el aula.**

En este apartado, se pretende poner en práctica el desarrollo del método *VTS* dentro del aula. El profesorado tendrá que llevar una serie de pautas, aunque podrán ser adaptados a según qué contextos haya en el aula, pero siempre siguiendo el esquema que vamos a redactar a continuación. El elemento clave que impulsa el desarrollo cognitivo es el debate riguroso acerca de una gran variedad de obras de arte. Las obras se han seleccionado de forma que todos los alumnos y alumnas puedan, mediante sus propios conocimientos, analizarlas, estudiarlas y reflexionar sobre estas. El profesor actúa de moderador, sin aportar información u opinión alguna. El moderador permite que los alumnos discutan las diversas posibilidades, y que el mismo proceso de percepción incremente su capacidad de analizar, relacionar, escuchar y reflexionar. La participación de los alumnos por turnos fomenta la curiosidad y la búsqueda de información. A lo largo del proceso del *VTS*, el monitor tendrá que aplicar el método a otras disciplinas, haciendo así más fácil el traspaso de habilidades. Una manera de evaluar con evidencias el desarrollo de los alumnos es introduciendo ejercicios de lectura y escritura (aplicando las TICs), opcionales en los grados de primaria y altamente recomendables en los niveles de secundaria.

El *VTS*, pretende que aumenten significativamente las capacidades para contemplar el arte, además de incrementar la creatividad de los alumnos para manipular y diseñar piezas artísticas que se desarrollen en las aulas de dibujo de los centros. El profesor, por tanto, contribuye al trabajo de sus colegas con la tarea de iniciar a los alumnos en la percepción visual, y en la adquisición de los conocimientos habituales en la enseñanza del arte. Por tanto, este método, proporcionará un medio adecuado para que esta influencia incida en ellos satisfactoriamente. En este sentido, es recomendable que el profesor lea

atentamente los manuales (hace referencia al Manual Básico creador por el departamento de Educación del CAAM), reflexione sobre su aplicación en aula y ponga en práctica el método para sacar el máximo provecho. La técnica, resultará óptima si el monitor sigue una serie de pautas básicas, lógicas y comprobadas científicamente, aunque al principio le puedan parecer algo restrictivas. Estas sencillas reglas lograr unos avances muy significativos en el alumnado:

1. Utilizar las preguntas que se proponen, para que los alumnos inicien un proceso dinámico de descubrimiento e investigación.
2. Escuchar atentamente y comprender las respuestas de los alumnos contemplando la obra de arte con ellos, señalando los detalles mencionados y parafraseando sus opiniones.
3. Moderar el debate según se vaya desarrollando, relacionando las opiniones comunes y diferentes, y ayudando a los alumnos a sintetizar su amplia gama de puntos de vista.
4. Animarlos a que sigan investigando, manteniendo el proceso abierto y pidiendo a los alumnos que se esfuercen y busquen información más allá de sus propios conocimientos.

El proceso de aplicación de las estrategias de pensamiento visual puede llegar a ser complejo para el principiante que aún no esté instruido en esta metodología. Para ello hemos dividido por apartados las diferentes características principales del método. A continuación, exponemos la formulación de pregunta, que se basa en un proceso de descubrimiento. El debate se inicia formulando unas preguntas concretas, diseñadas para provocar diversas respuestas en función de lo que se ve en la imagen. Al responder a estas preguntas, se consigue una participación dinámica y generalizada. Las preguntas exigen a los alumnos que se concentren, reflexionen e indaguen, en esto se encuentran las bases para el pensamiento crítico. Así, los alumnos descubren la ambigüedad del arte y sus diversos, oculto y posibles significados. En este contexto resulta interesante y divertido responder a las preguntas, ya que todas las respuestas son acertadas. Por tanto, las cuestiones que plantea

VTS se han creado de forma intencionada, en aras de conseguir unos resultados concretos. El profesor puede formularlas tal y como aparecen aquí, ya que existe un protocolo establecido. Destacamos así, las siguientes:

1. *¿Qué está pasando en esta imagen?* Inicia el debate. Esta pregunta da a entender que la imagen trata de algo que se puede descubrir, que lo representado se refiere a algo confuso. Anima, en particular, a descubrir actividades o historias dentro de la tendencia natural de los observadores principiantes a contar historias (véase el capítulo I). A su vez, esta pregunta da pie a comentarios de todo tipo, tales como colores, sensaciones, información, asociaciones personales, etc. Sólo se pide a los alumnos que piensen y hablen por sí mismos.

Si pensamos en el modo en que está formulada esta pregunta y la comparamos con *¿qué ves en esta imagen?* constatamos que ésta última pretende que los alumnos enumeren las cosas/objetos que están representadas. La pregunta recomendada (y sus variaciones) les obliga a indagar en busca de un significado. Construir un significado es algo gratificante mientras que enumeran afirmaciones. De este modo, los alumnos se involucran y profundizan en su propio modo de pensar.

2. *¿Qué has visto para decir eso?* Obliga a los alumnos a volver a mirar y a reunir pruebas que argumenten sus opiniones. Sus puntos de vista no se argumentan analizándolos, sino basando sus interpretaciones en datos visuales concretos. Este requisito les permite ser lógicos y fundar sus opiniones en hechos a la hora de expresar o debatir una idea determinada; resulta útil en cualquier tarea de análisis crítico, tanto en arte, como en historia, ciencias o matemáticas.

De nuevo vemos la importancia del modo de formular una pregunta. “*¿Por qué dices eso?*” puede parecer una alternativa razonable, y puede incluso llegar a serlo, pero la pregunta más concreta, “*¿qué ves para decir eso?*” mantiene el debate centrado en la imagen. Además, impide que el alumno se sienta abrumado. Si le preguntamos el porqué, el alumno se sentirá en la obligación de dar motivos, no pruebas, que justifiquen su opinión.

3. *¿Qué más puedes encontrar?* Logra que la conversación se vuelva más completa. Al hacer que los alumnos vuelvan a mirar, pueden encontrar detalles que antes habían pasado por alto. Se les anima así a que se acostumbren a elaborar análisis minuciosos proporcionando seriedad y rigor al proceso de VTS. Esta pregunta se debe formular regularmente, – no sólo cuando nadie levante la mano–, con el fin de dejar claro que siempre hay algo más que ver. Además, se puede utilizar cuando el monitor considere que los alumnos se están centrando demasiado en un tema determinado y quiere que vuelvan a indagar en la imagen.

Por otro lado, si consideramos las respuestas del alumnado resaltamos que, las discusiones o debates basados en el VTS están estructurados de forma que los participantes reciben inmediatamente una réplica o *feedback*. El profesor considera las aportaciones de todos los alumnos para que se sientan respaldados e indica al grupo el valor de las ideas de los compañeros/as. Nada anima más a participar que el sentirse escuchado y respetado. La participación provoca el desarrollo individual. Se puede dar una serie de circunstancias en las respuestas:

En otra vertiente, destacamos el ámbito relativo a la señalización y utilización del lenguaje corporal. Mientras hablan los alumnos, el profesor señalará en la imagen todo lo que dicen sobre ella y lo hará con gestos precisos para que todos puedan ver lo que señala exactamente. Esto anima al grupo a seguir mirando atentamente, al seguir con los ojos la mano del profesor asimilan más cosas (siempre será mejor que el monitor esté familiarizado con la imagen). Cuando destaque algo, el profesor debe mirar alternativamente a los alumnos y a la imagen. Ayuda mucho si se asiente con la cabeza y sonrío para demostrar que se tiene en cuenta la participación. En el caso, que el profesor no encuentre lo que ve el alumno, puede indicarle que se acerque y lo señale él mismo.

Otras de las estrategias educativas del método es el relativo a parafrasear las repuestas de cada persona. El profesor debe escuchar atentamente primero y, a continuación, reelaborar la frase. Al repetir el comentario con otras palabras, es como si se dijera “estás diciendo que...” con este procedimiento se logran muchas cosas, tales como:

- El profesor se asegura de que todos han escuchado el comentario
- Se da por supuesto que es importante escuchar a los demás e intentar comprenderles.
- Se indica que no sólo se los escucha, sino que además se les comprende, lo que anima al grupo a participar.
- Esta atención positiva contribuye a que los alumnos tengan la sensación de que son válidos y capaces.
- Con algo de habilidad y cuidado se puede transformar una respuesta vacilante en una más clara, exacta y original. Esto contribuye a que el alumno amplíe su vocabulario, mejore su gramática y aumente la precisión de su lenguaje, sin que tenga la impresión de que se le está corrigiendo.
- El profesor consigue hacerse una idea limitada pero clara de la forma de ver y pensar de un alumno en concreto. Al tener que volver a enunciar el comentario de un niño, se escucha su opinión con más atención y así se comprende mejor cómo piensa y su relación entre pensamiento y expresión.

Al parafrasear los comentarios de un alumno, el monitor debe asegurarse de que sólo cambia las palabras y no el contenido de sus ideas. La expresión de su cara dirá si se ha hecho bien o no. Si no se siente seguro, puede pedir al alumno que se lo aclare. Las respuestas sencillas y cortas de los niños/as más pequeños a veces pueden resultar difíciles de explicar, en esos casos se puede recurrir a la repetición. Cuando se trate de divagaciones largas, hay que tener cuidado de no cortar al alumno y resumir la idea intentando captar el sentido del conjunto. Por tanto, parafrasear requiere práctica. El monitor debe hacerlo correctamente si quiere sacar el máximo provecho al VTS (*visual Thinking Strategies*), ya que es el medio más propicio para utilizar para evaluar el desarrollo del alumno.

Otras de las cuestiones a mencionar de esta técnica es la relativa a mantenerse abierto y receptivo. Como parte del proceso de enseñar a adquirir un

pensamiento crítico, se necesita subrayar la importancia de considerar todas las posibilidades. Hay que mantenerse abierto mientras los alumnos aportan ideas y estimar todos los comentarios igual de válidos. La experiencia nos dice, que si nos mantenemos imparciales las conversaciones serán más fructíferas.

Esto puede ser todo un reto para el profesor ya que no es el método tradicional de enseñanza. Habrá momentos en los que piense que un comentario está equivocado, pero los conceptos de correcto/incorrecto aquí no son válidos. Lo que importa es que los alumnos piensen. No se debe corregir ni añadir nada. Tampoco es conveniente mostrarse demasiado entusiasta ante reacciones que correspondan a su punto de vista, así permitirá que los alumnos culminen su proceso de descubrimiento. La mayor parte de sus interpretaciones coincidirán con el propósito del artista, si se buscan las razones indagando en la imagen. Con el tiempo, la interacción del grupo sacará sus conclusiones. En cualquier caso, el monitor de VTS permitirá a los alumnos que lleguen a las interpretaciones que más sentido tengan para ellos animándolos, así, a seguir aprendiendo. Si el profesor escucha opiniones que le parecen “incorrectas”, es interesante tratar de descubrir qué se esconde tras ellas. Puede que signifiquen que los alumnos ven las formas u objetos de un modo diferente al suyo. Puede que se detecten errores en un proceso que, aun así, culmina de manera adecuada. Las respuestas “equivocadas” a menudo nos dicen cómo funciona la mente del alumno. Cuando algún estudiante dice algo fuera de lugar para provocar, el profesor debe mantener su postura neutral, ya que esto ayudará a apaciguar las reacciones del grupo. Si en ese momento se le pregunta, *¿qué has visto para decir eso?* reducirá las bromas del alumno. Si lo considera necesario, puede decir que sabe que lo están poniendo a prueba, pero de modo que no desaparezca el gusto por aportar ideas. A veces, los comentarios disparatados son el primer paso para iniciarse en el pensamiento crítico. Por tanto, mantenerse neutral es incluso más importante cuando existen comentarios hirientes. Para manejar ese tipo de situaciones se puede usar el sentido común, pero sin olvidar que esos comentarios pueden ser un reflejo de la realidad del alumno fuera del centro. Querer señalar que están equivocados rara vez sirve para algo. La reelaboración de las frases sirve para quitarles prejuicios, estereotipos, etc., demostrando así que si elegimos cuidadosamente las palabras podemos cambiar el tono con que se dicen. Y teniendo en cuenta que

el profesor no pretende centrarse en un comentario dañino, puede evitar preguntarle al alumno en qué basa su opinión y continuar diciendo: *¿qué más podemos encontrar?*, con el fin de obtener nuevas ideas. Al fin y al cabo, lo que puede convencer a alguien de que no se deben tener prejuicios es darse cuenta, por sí mismo, de que existen otras maneras más interesantes de ver las cosas.

Entre los preceptos del método, destacamos el relativo a dejarles hablar. El VTS permite a los alumnos hablar en condiciones cómodas y sin presión. Son libres de hacer uso de su imaginación y su experiencia, en las que se incluyen libros, películas y programas de televisión. Cuando el debate les resulta una novedad, puede que los alumnos hablen largo y tendido sobre la imagen y sus historias sean tanto interesantes como inverosímiles. También es importante recordar que, cuando los alumnos empiecen a divagar, puede volver a traerles a la imagen mediante la pregunta, *¿qué ves para decir eso?*

En el caso de los alumnos más retraídos, el monitor decidirá cuándo preguntar, aunque no hayan levantado la mano. A los tímidos se les puede animar diciendo algo como, *¿a quién no hemos oído hoy?, ¿hay alguien que quiera decir algo y no ha tenido la oportunidad de hacerlo?*

En caso contrario, cuando hay alumnos que siempre tienen algo que decir, el profesor puede hacer un comentario que valore su entusiasmo pero que dé pie a que otros hablen: “veo que Gerardo tiene algo que decir, pero vamos a dejar que alguien más participe...” o también, “Laura ya nos ha dado muchas ideas buenas, así que vamos a escuchar a alguien más...”. Si un alumno acapara habitualmente todo el protagonismo y no parece que vaya a cambiar su actitud, el profesor puede pedirle que sea más conciso y que dé una oportunidad a los demás. Esto es mejor hacerlo fuera de clase, el profesor tiene que tratar esta situación con toda la delicadeza y firmeza con la que se supera un comportamiento dominante.

En cuanto a la premisa relativa a la repetición no es motivo para preocuparse, debemos mencionar que los alumnos, en términos generales, necesitan repetir y que se les preste atención. Los más pequeños aprenden de manera natural repitiendo las cosas. Sus ideas se hacen realidad cuando las pronuncian ellos

mismos, no necesitan escucharlo de otras personas. Puede que a veces no reconozcan sus propias palabras en boca de otra persona. Los alumnos mayores necesitan tiempo para adaptarse a la libertad de pensamiento que impone el *VTS*, ya que están acostumbrados a buscar la respuesta correcta y pueden pensar que si el profesor acepta sus respuestas es que han acertado. Es posible que no hayan registrado lo que he dicho otro compañero, la capacidad de escuchar es algo que deben aprender y desarrollar. Por tanto, el profesor dará tiempo a los alumnos para así animarlos a hablar y asegurarse de que valoran lo que dicen, de este modo irán desarrollando la capacidad de escuchar. En su momento aprenderán que, a medida que van descubriendo cosas nuevas, se puede añadir, cambiar o debatir cualquier tipo de comentario. La repetición irá disminuyendo según vaya aumentando el hábito de pensar y recapacitar. En un momento determinado puede resultar útil insinuar que una idea ya ha sido expresada.

Destaquemos, que sin enlazamos ideas, los debates sobre obras de arte se convertirán en una experiencia viva, enriquecedora y muy fructífera. Sin embargo, ayuda el poder organizarse de un modo determinado para que se conviertan en un detonador del aprendizaje. Esta tarea corresponde al profesor de *VTS*. El primer elemento para moderar una discusión, y que se ha explicado anteriormente es el relativo a considerar y respetar cada comentario. Así se anima a participar y esto permite la implicación en el proceso, fruto de la variedad de observaciones e interpretaciones que se producen. Esta diversidad de ideas contribuye al desarrollo de los alumnos, más allá de la tendencia de observar sólo lo que acontece en el cuadro u obra indicada desde una sola perspectiva y genera el hábito de valorar los diferentes puntos de vista y desarrollar, así, el pensamiento especulativo. En segundo lugar, es útil organizar y cultivar la dinámica de grupo. Mediante el trabajo en equipo los alumnos/as se ven capaces de resolver problemas complejos como, por ejemplo, desentrañar los posibles significados de una obra de arte. La interacción entre los alumnos los lleva a observar mejor, a aportar más ideas y, habitualmente, a ser más precisos. Elaborar ideas y discutir las en común es un medio de ampliar las capacidades intelectuales de los estudiantes, de forma que, a menudo, pueden llegar incluso a aproximarse al propósito de un artista, sus métodos y el contexto en el que

estaba inscrito. Considerar las ideas de los demás los anima a encontrar otras facetas posibles y, al recibir información nueva, repasan sus opiniones anteriores y pueden cambiar de parecer. Todo esto conlleva una interpretación significativa del arte, pero proporciona, además, la práctica de la mayor parte de los aspectos que conforman el pensamiento crítico y creativo.

Con el fin de fomentar estos aspectos, se pide a los profesores que sigan de cerca las diversas secuencias de ideas para establecer los puntos en común entre ellas. Por ejemplo, el profesor reconoce acuerdos y desacuerdos: “varias personas opinan lo mismo” o “tenemos variedad de opiniones”. El profesor puede relacionar ideas que proceden de diferentes personas: “Marta ha comentado que la señora tiene una expresión triste y Juan ha añadido que cree que es por sus ojos...” El profesor indicará cambios: “algunos piensan que está triste, pero hay comentarios que sugieren que simplemente puede estar pensando en algo...” o “veo que habéis cambiado de opinión y habéis añadido otra posibilidad”. Cuando el profesor relaciona las distintas ideas y crea una general del debate, los alumnos son conscientes del proceso de pensamiento en el que se van descubriendo los significados. Comienzan así a percibir el modo en que las observaciones se van almacenando, generando otras y el modo en que se pueden obtener diversas interpretaciones si se continúa trabajando en un aspecto determinado.

Seguir el hilo de las discusiones de esta manera no es fácil. Es necesario estar atento a todo lo que se diga y, al mismo tiempo, recapacitar sobre el modo en que una parte del debate se relaciona con las otras partes. De todos modos, el profesor dispondrá de tiempo suficiente para mejorar esta capacidad, pues los alumnos tardan bastante en madurar y profundizar en sus conversaciones. Como parte del entrenamiento, el profesor puede observar a otros especialistas y grabar en video sus propias sesiones y así facilitará el proceso. En cambio, si no es capaz de comprender el pensamiento de los alumnos y de relacionar las ideas, le resultará difícil contribuir al desarrollo estético y valorarlo.

Por tanto, respondiendo a las preguntas, la práctica del VTS ha demostrado que los alumnos tienen más cosas que decir que preguntas que hacer sobre la obra de arte. Si se les permite hablar e interpretar la imagen que están contemplando

con plena libertad, se suelen contentar con lo que descubren por sí mismos. La curiosidad se desarrolla tras una cierta experiencia, en el momento en que se dan cuenta de que hay algo más que conocer al margen de lo que ya saben.

Cuando alguien pregunta algo, la primera reacción sería: “*¿podemos responder a eso sólo con mirar? o pasar la pregunta al grupo: ¿cuál creéis que puede ser la respuesta? o bien: ¿alguien puede contestar a eso?*” de este modo, la mayor parte de las preguntas se responden satisfactoriamente para los alumnos que está en este punto del desarrollo. Si la pregunta no se puede contestar analizando la obra en grupo, como por ejemplo cuando preguntan sobre el artista, el profesor puede responder preguntando: “*¿Dónde podríamos buscar para descubrir eso?*”, de forma que les ayude a encontrar las respuestas por ellos mismos. Si necesitan ayuda, el profesor puede mostrarles cómo buscaría él la información. Siempre podemos plantear las preguntas de manera que resulte evidente cómo adquirir la información. Así los alumnos aprenderán a emplear los recursos apropiados para descubrir lo quieren saber, como un paso más del aprendizaje independiente. La mejor manera de estar preparado para contestar las preguntas es mirar con detenimiento y pensar acerca de cada imagen, como si el profesor preparara una clase de lectura. No necesita grandes conocimientos, simplemente convertir la pregunta en una búsqueda.

En cuanto a la duración de la actividad, el tiempo estipulado es el relativo entre quince y veinte minutos, razonable para los debates, aunque no existe una duración determinada. Cuando el proceso es nuevo, los debates suelen ser un poco más largos, y para saber cuándo terminarlos, basta con guiarse por la actitud de los alumnos. No es bueno precipitarse, ya que en ocasiones los alumnos encuentran historias en la imagen después de que el propio interés del profesor haya disminuido. El silencio no siempre significa que hayan terminado, puede que están simplemente pensando. Si los alumnos dan muestras de cansancio, o si los comentarios son repetitivos o banales, es hora de pasar a otra cosa. Si, por el contrario, aún hay manos levantadas cuando el profesor decide terminar, se puede insinuar que en arte siempre existe algo más en lo que pensar. Además, si el tiempo es limitado o los debates se alargan en exceso, se recomienda usar solo dos imágenes del total de tres por sesión. Se puede

reservar la tercera para otro día. El monitor aprenderá gradualmente a administrar el tiempo y las imágenes de cada sesión.

En cuanto al cierre del debate, el mayor esfuerzo supone analizar una obra de arte puede justificar el final del debate, hacer creer a los alumnos que han completado un debate sobre arte puede inducirles a engaño. Uno de los aspectos más interesantes del arte es que permite la contemplación reiterada. Los observadores más experimentados nunca se cansan de contemplar las mismas obras, pues saben que, en cada nuevo contacto con ellas, siempre hay algo que descubrir. Por eso no sería acertado insinuar que se ha acabado la práctica. Intentar resumir o establecer algún tipo de consenso no es aconsejable ya que resulta difícil recordar todo lo que se ha dicho y no sería necesario si el profesor ha relacionado las ideas surgidas durante el debate. Los resúmenes rara vez hacen justicia al arte o al debate. Por otro lado, si el profesor resume la discusión e interviene, la conclusión pasa a centrarse en sí mismo y en lo que piensa, recuerda o pretende destacar.

La mejor manera de terminar una sesión sería elogiando el buen trabajo realizado por los alumnos, por ejemplo, al investigar en una imagen en particular o al escuchar con respeto las opiniones de los demás. Otra opción podría ser pedir a los alumnos que reflexionaran sobre lo que se ha hecho, lo que les ha gustado o lo que les gustaría recordar para contar a otros sobre la clase recibida. Es aconsejable que el profesor tenga preparada la siguiente serie de diapositivas y cuándo será su siguiente encuentro.

En cuanto a las dimensiones del grupo, resulta complicado llevar a cabo los debates de un modo satisfactorio con clases de más de treinta alumnos, pero puede resultar más cómodo con veinte y dos a veinte y cinco alumnos. Quizá entre quince y dieciocho sea el tamaño perfecto, con suficientes voces para asegurar un gran número de ideas, pero con una amplia oportunidad de que todos hablen. Algunos profesores forman grupos más pequeños dando a la mitad de la clase una tarea que les mantenga ocupados, mientras se lleva a cabo el debate con la otra mitad.

Para todo ello, es necesario disfrutar de la experiencia. Es esencial gozar con estas clases; tanto el profesor como los alumnos deben relajarse en este proceso de descubrimiento. Enseñar a observar, desarrollar el pensamiento crítico y creativo, expresarse, escuchar e interactuar en grupo puede resultar muy divertido.

### **III. 3. ¿Los museos son integradores, didácticos e innovadores?**

A comienzo de la presente centuria, los museos eran considerados como instituciones que respondían a políticas que no permitían al visitante más que la contemplación de las obras expuestas. La función prioritaria y primordial de los museos era la de conservación de objetos. En contraposición a esta idea, los museos en la actualidad se caracterizan, en su mayoría, por una mayor flexibilidad y fluidez en sus políticas culturales a la hora de dar respuesta a las demandas del público. Surgen entonces conceptos y acepciones tales como la nueva museología, la museología crítica o las perspectivas museísticas didácticas.

Los museos son un medio de comunicación en sí mismos. Autores como Hodge & D'Souza<sup>7</sup> o Lumley son los primeros en considerar los museos como medios o espacios de comunicación. Los museos, son centros emisores de mensajes intencionados expresados a través de sus exposiciones, folletos, *pósters* y de todos los actos y actividades que en ellos se realizan. Hoy en día, nadie duda al considerar al museo como un medio de comunicación. Se señala que si consideramos los museos como instituciones socioculturales (al igual que las escuelas, el cine o los medios de comunicación), podremos analizarlos a través de los mensajes no intencionados o escondidos que transmiten a la sociedad, lo que Hooper-Greenhill<sup>8</sup> denomina la semiología del significado. Desde esta perspectiva se han realizado innumerables estudios sobre distintos museos y exposiciones queriendo dar respuesta a preguntas sobre la ideología, las opiniones o el punto de vista que los responsables de los museos quieren transmitir al público: “¿Cuál es el mensaje social de esta exposición?”, “¿qué

---

<sup>7</sup> Lingüista de origen australiano, especializado en semiótica y teoría cultural.

<sup>8</sup> Profesora emérita de estudios sobre museos de la Universidad de Leicester.

aspectos u opiniones traslada sobre el papel de los bandos en una contienda?”, “¿está el mensaje distorsionando la realidad por algún motivo?”

No se puede olvidar que los objetos expuestos en un museo son un mensaje en sí mismos y su significado varía según las personas y las asociaciones que estas hagan con otros objetos. Cada visitante dará una interpretación distinta de los mismos dependiendo de sus conocimientos previos, intereses y capacidades. Hooper-Greenhill apunta que las exposiciones en los museos deberían ser planteadas y diseñadas en base al público al que van dirigidas y a la finalidad para la que van a servir. Pero los estudios y las investigaciones previas a estos diseños, raramente se realizan y por tanto, los procesos de comunicación que pueden establecerse en un museo son siempre implícitos al funcionamiento general de los mismos. (Marta García-Sampedro Sue Gutiérrez Berciano, 2018).

Los museos son lugares de contacto e intercambio en los cuales todo tipo de lenguajes, experiencias y opiniones se entremezclan. Es, por tanto, que los museos tendrían que hacer un esfuerzo por dar a conocer las culturas minoritarias o marginales y de este modo acercar sus colecciones y exposiciones a un espectro mucho más amplio de público. Esta apertura de los museos hacia lo minoritario sugiere a los ciudadanos que los distintos modos de pensar y de opinar son posibles y que no sólo el discurso hegemónico imperante es el válido. La pedagogía crítica pretende una democratización del museo, una introducción de múltiples perspectivas que enriquezcan notablemente estas instituciones. Es aquí donde las estrategias de pensamiento visual entran en juego.

Algunos museos españoles están diseñando estrategias para lograr atraer a aquellos grupos de personas que tradicionalmente no han sido un público habitual en los mismos: las clases sociales más bajas, los discapacitados, los grupos marginados o las personas de la tercera edad. Desde la puesta en marcha en 2007 del Laboratorio Permanente de Públicos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se están realizando actuaciones dirigidas a atraer a estos públicos poco usuales al museo. El Plan “*Museos+ Sociales*” pretende reforzar y mejorar estas actuaciones para que los museos actúen de un modo aún más proactivo hacia esos públicos.

Además, de las dimensiones comunicativas e interculturales, el museo tiene una dimensión educativa fundamental sin la que no se podrían entender los museos actuales. Los museos son lugares de aprendizaje, pues en ellos se encuentran fragmentos del mundo en el que vivimos y están llenos de objetos reales o réplicas de personajes, paisajes o hechos históricos. Aunque sin duda, lo más importante es que los museos son espacios donde se enseña y donde se aprende. La actividad pedagógica de los museos promueve normas de conducta y promociona valores y relaciones interculturales. Hoy en día, la educación en los museos no se reduce únicamente a la organización de visitas para grupos escolares, sino que abarca un amplio abanico de actividades que van desde exposiciones, talleres, publicaciones, conferencias destinados no sólo a escolares sino a familias, adultos, tercera edad, profesores, etc. (Marta García-Sampedro Sue Gutiérrez Berciano,2018)

La transformación del museo como espacio de comunicación cultural y ciudadana se ha puesto de manifiesto, no sólo en el plano teórico, sino también en el práctico. En el panorama español, varios museos han apostado por la inclusión como estrategia educativa de transmisión y comunicación cultural. El nuevo paradigma museológico y museográfico afecta directamente a la dimensión educativa del museo y en el caso de España la regeneración educativo-museística ha ocurrido de un modo paulatino. Si en los años sesenta se hablaba de interpretación del patrimonio, a finales de los años noventa son los DEAC los que tienen la última palabra en cuestiones educativas. En la primera década del siglo XXI toman impulso las sinergias educativas de multiculturalidad e inclusión como nuevas metas a alcanzar. A nivel internacional, desde la UNESCO se ha planteado una guía de posibilidades para promover el acceso al museo e ICOM-CECA ha ofrecido un foro de discusión sobre estas temáticas, en sus conferencias anuales: "La diversidad educativa en el museo" (2004), o la responsabilidad social de los mismos (2010), o cómo éstos deben convertirse en en los museos y accesibilidad: Superar las brechas. Recuperado de: instituciones promotoras de cambio social (2014) y accesibles para superar las brechas (2015). Por todo lo expuesto, se puede concluir que los museos han de ser percibidos como espacios multiculturales de comunicación y escenarios de aprendizaje que han de responder a las necesidades

socioculturales de su público. Los museos son, además, entidades educativas de transmisión de conocimientos, de estimulación afectiva, de socialización y de concienciación, que deben ser inclusivos tanto en el diseño de sus programaciones como en el diseño de sus espacios. En resumen, los museos generan una oportunidad de aprendizaje integral, integrador e integrado porque buscan la accesibilidad, el disfrute y están enraizados en el tejido sociocultural de la comunidad. Los museos tienen la obligación de afrontar un diseño para todos si quieren adaptarse a las nuevas exigencias sociales de equidad o inclusión que promuevan la participación de todos, gracias a la eliminación de barreras de acceso o de permanencia en las instalaciones o actividades; en realidad: “un desafío para enriquecer las formas de enseñar y aprender”. (Marta García-Sampedro Sue Gutiérrez Berciano, 2018).

Para solventar estos nuevos desafíos los departamentos de educación de los museos en Canarias, entre los que se encuentra el CAAM, -es pionero en estas estrategias-, toma como referente las investigaciones anglosajonas de este ámbito y una de ellas es la que nos atañe en este proyecto, el VTS. Para desarrollar el método VTS, las sesiones se tienen que estructurar de una manera específica: si la sesión se realiza en un museo, y está la cartela delante, el profesor puede mostrar la información que contiene y hablar sobre los datos que proporciona. Para que las estrategias de pensamiento visual, el VTS (*visual Thinking Strategies*) es más efectiva tiene que haber un trabajo conjunto entre el educador del museo y el profesorado en las aulas. La aplicación del método, que supone un cambio en el funcionamiento habitual del mismo museo, lleva a los niños y niñas a adquirir un rol diferente al que solían desempeñar y conduce al educador a convertirse en un facilitador que activa las estrategias de pensamiento de los participantes. El VTS (*visual Thinking Strategies*) se estructura a partir de tres preguntas básicas: “¿qué está pasando en este cuadro?” “¿qué ves?, ¿qué te hace decir eso?”, “¿qué más podemos encontrar?”. A partir de éstas y de una serie de técnicas que requieren formación específica, el educador construye un diálogo con los alumnos y alumnas para acercarlos a la obra de arte y desarrollar sus capacidades cognitivas y comunicativas. En el caso del museo las sesiones de VTS (*visual Thinking Strategies*) duran una hora, a lo largo de la cual se observan cuatro obras,

reflexionando y debatiendo sobre ellas. (González-Sanz, Myriam; Feliu Torruella, María, 2016).

#### **III.4. Consecuencias de las pedagogías en los escenarios educativos.**

En este apartado describiremos las fortalezas y debilidades del pensamiento visual en los espacios educativos (Información obtenida a través del artículo: *Las visual Thinking Strategies (VTS) desde la perspectiva del educador patrimonial. DAFO del método en su aplicación práctica*. Barcelona, 2016). En general, los aspectos positivos se relacionan con las estrategias propias del método educativo y cómo favorecen el aprendizaje. La mayoría de los educadores coinciden en que el método motiva la participación del alumnado ya que siente que puede expresar sus opiniones e interpretaciones de la obra sin miedo a equivocarse. A medida que se analiza el cuadro, se van sumando observaciones que parten de la visión de los niños, aumentando la autoestima del grupo y de cada alumno en particular. Además, el hecho de que el educador parafrasee cada uno de los comentarios que se realizan facilita la creación de un clima de intercambio entre iguales. Podemos decir también que el método aumenta la curiosidad y las ganas de seguir interpretando obras. El alumnado, habituado a escuchar las explicaciones de un educador, ve que la interpretación del cuadro es construida a partir de sus comentarios; se produce un cambio de roles, destacado por la casi totalidad de los educadores como fortaleza del VTS. Por tanto, ésta tiene un mayor protagonismo y adopta un papel activo ya que se les traslada la voz a los participantes y se les pide que piensen por ellos mismos y que compartan estos pensamientos. Con esta participación proactiva del grupo y la conciencia de que están manteniendo un diálogo entre todos delante de una obra de arte, se produce un aprendizaje colaborativo: las ideas se van sumando unas a otras, los alumnos contrarrestan las opiniones de los compañeros y/o se mantienen firmes en sus interpretaciones para llevar adelante entre todos la lectura de la obra. El cambio de roles facilita que el profesorado se cuestione su propia metodología de aula y se pregunte si proporcionando espacios de participación y reflexión en la escuela, los resultados de aprendizaje serían distintos.

Por tanto, podríamos concluir que el *VTS* permite descubrir capacidades y habilidades que en el aula escolar pasan desapercibidas; de este modo, se van cambiando poco a poco las etiquetas que pesan sobre determinados comportamientos escolares. Destacamos, la creación del diálogo delante de la obra de arte. Así, este entre todos se convierte en un eje fundamental de la metodología. El espacio museístico se convierte en el ideal para realizar este tipo de acción educativa ya que nos permite la observación directa de la obra de arte haciendo que ésta adquiera protagonismo y que el debate fluya a partir de las observaciones. Además, este diálogo debe ser respetuoso ya que, a partir de la pregunta inicial del educador, el alumnado va escuchando las aportaciones de sus compañeros y van sumando comentarios.

Por otro lado, parece sorprendente que se deba destacar, que, en un museo de arte, la obra adquiera un papel central pero algunas educadoras muestran que a partir del *VTS*, se retoma la obra de arte como elemento principal de la acción didáctica. En otras metodologías más transmisivas, el foco de atención suele ser el contenido. En la medida en que estamos haciendo de la obra el eje central de nuestra educación artística, estamos potenciando dos aspectos que destacamos como puntos fuertes del método: la contribución al desarrollo del pensamiento crítico y la alfabetización visual. Referido al primer aspecto, el educador pierde una de las funciones que solía tener, la transmisión de contenidos, para centrarse en el estímulo de la conciencia y pensamiento críticos de los participantes. Estrechamente vinculada a este aspecto encontramos la valoración positiva que los informantes hacen sobre la contribución del *VTS* a la alfabetización visual de los alumnos/as; ya que se potencia la construcción de significados a partir de la exploración, la crítica y la reflexión que son inherentes a las *VTS*, habilidades estas fundamentales para la descodificación de imágenes en el mundo actual.

En el análisis del método se identificaron algunos puntos débiles de la metodología *VTS*. La diferencia metodológica entre el museo y la escuela es, tal y como hemos visto, uno de los puntos fuertes del *VTS*, es precisamente considerado por los educadores como uno de los puntos negativos a considerar en esta metodología, porque los niños no están acostumbrados a trabajar de esta forma. Otro aspecto relacionado de forma estrecha con lo que venimos

comentando es que se le achaca una excesiva rigidez al propio método. El método traslada una responsabilidad excesiva al educador. Si bien es cierto que el *VTS* implica un papel activo de los participantes y por lo tanto cambia el papel del educador, este siente que tiene una responsabilidad a la hora de dinamizar el debate y de parafrasear los comentarios de los alumnos para construir entre todos una interpretación de la obra de arte.

Esta responsabilidad se vincula de forma estrecha con otro punto negativo que se detecta y es que se tiene la sensación de que les falta formación o recursos tanto al profesorado como a los educadores, y esto se concreta en dos aspectos importantes; por un lado, no están seguros hasta qué punto pueden introducir información complementaria. Y por el otro, tienen la sensación de que a nivel teórico el *VTS* está absolutamente pautado, claro y establecido pero que en su aplicación práctica a menudo aparecen aspectos que no saben cómo resolver. El método está supeditado a la reacción de los participantes, a sus observaciones e interpretaciones y éstas, a veces, pueden llegar a descolocar al educador que se queda sin pautas para responder.

Finalmente, nos ha parecido interesante destacar una cuestión que varios educadores se plantean sobre las limitaciones de las propias obras de las colecciones, ya que señalan como una posible debilidad del método algunos cuadros que contiene la colección del museo. En cierto modo, se está remarcando que el método requiere que las obras de arte tengan unas características concretas y esto puede implicar una cierta limitación del *VTS*.

A pesar de la repercusión que tiene las estrategias de pensamiento visual en Europa y algunas comunidades autónomas de España. En Canarias, esta técnica es algo desconocida sobre todo en el ámbito académico. Tenemos que encontrarnos con expertos en didácticas o metodologías educativas para localizar a alguien que las conozca y las ponga en práctica. En ello está incidiendo el CAAM, el cual ha hecho una gran labor en la isla de Gran Canaria de difusión de esta metodología en los diferentes colegios e institutos de la isla. En Tenerife también han colaborado con varios colegios de infantil y primaria de los municipios de San Cristóbal de La Laguna y Santa Cruz de Tenerife, pero todavía hay trabajo que realizar. Por tanto, se prevé un plan de trabajo a medio

y largo plazo para ampliar este ámbito aplicando las herramientas correspondientes de la mano de personal especializado en la materia.

#### **Capítulo IV. Conclusiones**

Tras las investigaciones científicas realizadas en relación con el método *VTS* (*Visual Understanding Strategies*), extraemos algunas conclusiones que nos conducen a reflexionar acerca del propósito principal que desentraña esta técnica, utilizada como recurso artístico en el aprendizaje de la teoría y la praxis, aprendiendo lo alumnos/as a mirar y a pensar. De aquí parte, que la actividad de *VTS* diseñada, pueda aplicarse tanto en el contexto formal como en el no formal de la educación, proponiendo unir ambos entornos de aprendizaje no sólo a través de los contenidos curriculares, sino de las competencias. Para ello, se recurre al análisis de obras de arte, en aras de desarrollar la alfabetización visual de los alumnos, sus habilidades comunicativas, y su pensamiento crítico y creativo: sus capacidades de observación, reflexión, especulación, argumentación y debate. Precisamente, esta potencialidad de desarrollo competencial debe ser una de las dimensiones esenciales para la evaluación patrimonial (González-Sanz et al. 2016). Las palabras de Philip Yenawine (2001), creador del *VTS*, expresan mejor que nadie la importancia de llevar a cabo este proyecto.

La gente reconoce a Picasso, reconoce a Cézanne, pero lo que realmente admiran y quieren es extraer el significado del arte, da igual de quien sea la obra; simplemente se trata de que los ojos, la mente y el corazón piensen a la vez, sobre el significado del arte, y eso es realmente el arte. No tiene nada que ver con estilos, con artistas, ni con cuándo se hizo la obra de arte, sino que es un hecho de comunicación entre el artista y la persona que está mirando su obra.

Otras de las conclusiones que resaltamos de este estudio científico estriba en la relevancia del papel que ocupa, desde hace varias décadas, el pensamiento visual en el ámbito educativo, especialmente en educación infantil y primaria, aunque su uso no esté siempre estandarizado, y no sea tan difundido en los contextos de aprendizaje, como si lo es educación secundaria. El *VTS* supone, ante todo, una nueva metodología y una respuesta al problema de la

incomprensión del alumnado cuando se enfrenta a una obra de arte, sobre todo con el arte contemporáneo, a pesar de su voluntad por entender y poder expresar opiniones relativas a obras procedentes de este estilo artístico, algo normal si tenemos en cuenta que el arte es algo inherente a la propia naturaleza del ser humano, pero en muchos casos no les resulta posible. Dice Yenawine (2001); “En este sentido, al VTS le corresponde enseñar a leer la obra de arte. Si no aprendemos a leer, si no damos este primer paso, que es fundamental, nunca podremos desarrollar nuestras capacidades como espectador y como interesados en arte”. Las Estrategias de Pensamiento Visual acercan el arte como medio para enseñar a la gente a pensar y a desarrollar sus capacidades comunicativas, así como para iniciarles en la percepción visual. El desarrollo estético se genera a través de tres medios: la contemplación de las obras de arte, cuya complejidad se va incrementando con el tiempo; la formulación de preguntas que facilitan el desarrollo, y la participación en un debate en grupo debidamente organizado.

#### **IV. 1. La oferta educativa.**

El aprendizaje basado en el pensamiento visual se define como un modelo de enseñanza que puede reemplazar el aprendizaje basado en la memorización de textos escritos en las escuelas en Canarias<sup>9</sup>. Con este método, se produce un cambio en el que los estudiantes se convierten en el centro del aula, mientras el docente guía y promueve su aprendizaje activo, en contraste con el tipo de aprendizaje pasivo que tiene lugar cuando este se basa en la repetición y la memorización.

Todas las escuelas que han implementado la metodología muestran importantes resultados en aspectos determinantes como los niveles de resultado y logro de sus estudiantes, su desarrollo como aprendices, y en la obtención de un aprendizaje más duradero y profundo de los contenidos y adaptados a todos los niveles de desarrollo del alumnado, debido al uso de destrezas de pensamiento de orden superior. Mejoras que sin duda repercuten también en su vida personal y en su vida profesional futura.

---

<sup>9</sup> En la isla de Gran Canaria se intenta desarrollar este método a través del trabajo realizado por el departamento del DEAC del CAAM.

Es imprescindible repensar las prácticas educativas que se llevan a cabo en los museos y centros de enseñanza educativa. La reflexión y la autocrítica son fundamentales para adaptar las políticas educativas de la institución a la nueva realidad social. Conocer otros contextos, otras problemáticas, otras formas de hacer, significa no dar por ciertas y absolutas nuestras propias prácticas. Por todo esto, la colaboración entre diferentes colectivos es fundamental para aprender desde el otro, para comprender otras realidades y para realizar programas específicos más eficaces. Debemos apostar por la creación de equipos multidisciplinares que aporten diferentes perspectivas y experiencias en el diseño de programas para públicos específicos. Como expresa Yenawine (2006): la gente no sabe siquiera que está invitada a los museos, no saben cómo llegar a ellos. Todo el mundo debería sentirse cómodo y bien en los museos, en cualquier sitio donde estuviera el arte.

Los profesores de la asignatura de historia del arte de los centros deberían familiarizarse con el VTS y así poder desarrollar mejor sus habilidades para la práctica de este método. Una posible situación de aprendizaje podría partir de la asistencia de estos como invitados a las sesiones y así poder observar el desarrollo del aprendizaje de los alumnos. Juntos, el monitor de VTS y el profesor, podrían desarrollar una suerte de actividades y proyectos heterogéneos para aumentar las habilidades e interés de los alumnos, y así aumentar el nivel de conocimiento de la comunidad educativa en esta práctica educativa.

#### **IV.2. El valor educativo del patrimonio: educación en red.**

Para el desarrollo de esta metodología y otras es necesario valorar el patrimonio que poseemos y dotarle de las infraestructuras necesarias para su difusión. Es por ello, que necesitamos destacar en este proyecto la importancia educativa y didáctica del patrimonio y esa predisposición de acercar el pasado al alumnado a través de visitas a edificios, yacimientos, museos, etc. Todo esto, con la intención de acercar y de facilitar el aprendizaje de la historia del arte, y del patrimonio artístico. Además, el desarrollo del turismo cultural ha ayudado al incremento de este interés por el patrimonio. Se trata de un turismo que consume alta dosis de cultura, adquiriendo en cada visita los conocimientos artísticos, que le estimulan para seguir visitando cada país. Para ello, los museos han

evolucionado implementando sus contenidos e incorporando otros de naturaleza diversa, captando otros públicos, implementando nuevas metodologías de aprendizaje y de difusión del patrimonio, proveniente la mayoría de ellas del mundo anglosajón, cómo las estrategias de pensamiento visual, que ayuden a fidelizar al visitante, como nos comenta Inmaculada Pérez en la entrevista realizada para este proyecto: “(..) nuestra misión está en que todo aquel que haya tenido contacto desde pequeño con nosotros no abandone su visita al museo”. Consideramos importante que los departamentos de educación puedan tener un buen presupuesto porque los niños/as y adolescentes se conviertan en los visitantes del futuro.

En la actualidad, las instituciones museísticas son concebidas como depositarios de una importante parte de nuestro legado, exhibiendo nuevas propuestas emergentes, y adaptándose a las nuevas metodologías educativas, en su papel de mediadores del aprendizaje del patrimonio (destacar el papel del método *VTS*), y a los recursos de la red, sobre todo en estos tiempos de la Covid-19, para seguir desarrollando su labor educativa y de difusión del patrimonio. Como David Bearman ya había destacada en el año 1995:

El primer requisito para los museos es reconocer que el entorno de la Red es interactivo y que, por lo tanto, está dirigido por el usuario. Esto nos permite dar respuesta al visitante en vez de empujar información hacia él. Utilizado del mejor modo posible, el entorno de la Red permite a un usuario construir una experiencia con un significado personal.

Como resultado, y habiendo contrastado ambos enfoques, podemos concluir que el aspecto que distingue una aproximación educativa informal (desarrollada para dar a conocer) de una no-formal (desarrollada para enseñar/aprender) es la intencionalidad del museo. La motivación, cometido y objetivos de la entidad marcan el grado de aproximación de sus contenidos a la audiencia. Si un museo concibe el aspecto educativo como parte de la tarea de difusión, posiblemente los contenidos de su web estén marcados por un carácter informativo. Si, por el contrario, el museo entiende la educación como un aspecto que impregna todas las actividades, se reflejará de forma palpable en un rango de aspectos como el lenguaje expositivo, las actividades de apoyo, las publicaciones y también la web.

Las visitas virtuales por las galerías del museo es otra de las novedades que aportan las *websites* de los museos, y que se han convertido en una gran herramienta tanto para los profesionales, – que consultan e interacciones con los contenidos digitales, a los que recientemente también se han incorporado el intercambio social con otros visitantes–, como para aficionados o amantes del arte. Es una forma ágil y cómoda de visitar museos que de otra forma sería más complicado. De este modo, el entorno físico, el diseño gráfico, interactivo y estructural de la web contribuye a dar al público una determinada imagen de institución, mientras que la calidad y la cantidad de los contenidos *online* reflejan el grado de atención y de servicio que el museo preste al visitante virtual. La característica principal de las *webs* de museos es la información, no para almacenar datos sino para proporcionar servicios al usuario. Cabe destacar, en casi todos las páginas de los centros artísticos el área de educación, la cual suele ser la más interactiva y la más visitada (sobre todo en la temporada del cierre forzado de todo centro cultural debido a la actual pandemia), esto es debido en parte, a la labor de los docentes de los centros educativos del área de geografía e historia, pues ha sido una herramienta útil , didáctica y de fácil manejo, para el estudio del arte–, no sólo durante el estado de alarma por Covid–19, sino con anterioridad a la presente fecha–.

Los museos no pueden esperar que la gente vaya a buscar los contenidos en su *web*. Es responsabilidad de las instituciones llevar las colecciones allí donde se encuentra e interactúa la gente. (Jennifer Trant, 2010)<sup>10</sup>

Por todo lo expuesto anteriormente, y en aras de diseñar una propuesta de mejora de la enseñanza de la historia del arte en la educación secundaria, enumero a continuación algunas de las aportaciones más concluyentes a este estudio:

1. La aplicación del método *VTS* tanto en el contexto formal como en el no-formal de la educación, aunando ambos entornos de aprendizaje, apoyados con actividades multidisciplinares. Creemos que es importante trabajar en base a proyectos de colaboración entre los museos y los centros educativos y llegar a

---

<sup>10</sup>Jennifer Trant es socia de *Archives & Museum Informatics*. Véase: [http://www.archimuse.com/mw2010/bios/au\\_4419.html#ixzz6PvSI43Ep](http://www.archimuse.com/mw2010/bios/au_4419.html#ixzz6PvSI43Ep).

ese sector de la población, los menores, a los cuales resulta más complejo hacer llegar el arte, sobre todo el arte contemporáneo.

2. En Canarias, el CAAM en colaboración con la Conserjería de Educación del Gobierno de Canarias ha realizado una labor muy importante de difusión del método VTS en colegios e institutos de Gran Canaria. En la isla de Tenerife, están comenzando esta labor por algunos centros de los municipios de San Cristóbal de La Laguna y Santa Cruz de Tenerife. A la vista de los resultados obtenidos por el CAAM, en lo relativo a la aplicación del VTS, proponemos que esta metodología se incorpore al currículo educativo de los centros, o bien incluida en las metodologías dentro del aula, o bien como una asignatura que se impartiera desde Educación Infantil hasta Bachillerato. Reconocemos que el método tiene varios puntos débiles que ya hemos mencionado en un apartado anterior, como su poca flexibilidad a la hora de ponerlo en práctica por el profesorado, es un método muy rígido que exige el seguimiento de las reglas al pie de la letra, pero con la instrucción debida y la práctica continua, se puede lograr que el profesorado logre descubrir capacidades y habilidades del alumnado que anteriormente pasarían desapercibidas.

3. La importancia de la valoración y difusión del patrimonio artístico a través de la *web* de los museos. Los departamentos de educación realizan una gran labor en este aspecto, y en esto la utilización de la metodología VTS podría lograr aumentar la calidad y cantidad de actividades a desarrollar por los museos y contratar personal educador especializado y formado para llevar a cabo las funciones educativas según su área de conocimiento. De esta manera las visitas a los museos por parte del alumnado serán mucho más productivas.

## Capítulo V. Bibliografía general y Fuentes consultadas.

### V. 1. Bibliografía general

Alcaide López, F. (2017). *La historia del arte criticada. Aplicación de una pedagogía crítica para el aprendizaje del Arte Contemporáneo en Bachillerato*. Almería: Universidad de Almería.

Antúnez del Cerro, N. (2008). *Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en primaria y secundaria en contextos museísticos en Madrid capital*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Arcos, J. R. G. (2005). Posibilidades educativas de la performance en la enseñanza secundaria. *Arte, individuo y sociedad*, 17, 117-134.

Arnaldo, J. (2008). El educador de museos. Formación y reconocimiento a una profesión. *Revista Amigos de los Museos*, (27): pp. 20-23.

Cárdenas-Pérez, R. E. (2018). Arte Digital y Stop Motion como práctica interdisciplinar en apoyo a la Formación Inicial Docente. *Índex, revista de arte contemporáneo*, (6), 132-140.

De Prada, G. Á. (2006). Otra forma de enseñar la historia del arte. La semiótica como método interpretativo de la publicidad de pretexto artístico. *Enseñanza de las ciencias sociales*, (5), 73-82.

DeSantis, K., & Housen, A. (2009). *VTS: Visual thinking strategies*. Brooklyn, NY.

Elisondo, R., & Melgar, M. F. (2015). Museos y la Internet: contextos para la innovación. *Innovación educativa (México, DF)*, 15(68), 17-32.

Espinoza, G., & Jevier, E. (2019). *Aportes pedagógicos del teatro en el proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes de educación secundaria*. Managua: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.

Fajardo, C., & Marley, Y. (2018). Estrategias de formación en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para docentes de historia del arte. *Revista Virtu@lmente*, 5(2), 61-85.

Fernández, Olga. (2007). *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo*. Valladolid: Ediciones del Museo Patio Herreriano.

Fidalgo-Blanco, Á. (2019). *Un método para conocer el estado del arte sobre la aplicación de la innovación educativa. La metáfora del camino*. Madrid: Zanodo.

- Franco, M. y Unrath, K. (2014). Carpe Diem: Seizing the Common Core with Visual Thinking Strategies in the Visual Arts Classroom. *Art Education*, 67(1), 28-32.
- García, F., & del Valle, M. (2012). *El trabajo de campo y las TIC's en el curriculum de Historia del Arte: una propuesta de programación didáctica e innovación educativa* (trabajo fin de máster). Universidad de Oviedo, Oviedo, Asturias.
- Gil, F. y Salgado, F. (2011). *Teoría e historia de la imagen* La Rioja: Síntesis.
- González, F. (2006). Estrategias de pensamiento visual. *Revista gran Canaria de cultura*, (1), 1-4.
- González-González, A. (2018). *Una educación complementaria entre la escuela y el museo. El papel del maestro en la institución museística*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- González-Sanz, M. Feliu-Torruella, M. y Cardona-Gómez, G. (2017). Las Visual Thinking Strategies (VTS) desde la perspectiva del educador patrimonial. DAFO de método en su aplicación práctica. *Revista de Educación*, 375, 160-183.
- González-Sanz, Myriam; Feliu Torruella, María (noviembre 2016). El educador patrimonial frente a las visual thinking strategies (vts). ¿Cambia el método vts la visión y la praxis del educador de museos? *VII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Iglesias Cruz, M. C. (2018). *Metodología de diseño para suplemento didáctico interactivo sobre apreciación de arte contemporáneo y confección de un prototipo para educación secundaria* (tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica de Chile: Santiago de Chile.
- Ingham, B. (2011). *El Arte y el Patrimonio: Una nueva perspectiva en la educación. Patrimonio e Identidad*. Burgos: Monasterio de Santa María La Real de Las Huelgas.
- Jewsbury, A. (noviembre 2016). Incorporando Mapas Mentales como recurso didáctico para vivenciar la práctica de modelado: *II jornadas argentinas de tecnología, innovación y creatividad*, (pp. 1.6) Universidad Tecnológica Nacional Facultad Regional Córdoba, Argentina.
- López, E. L. (2013). Patrimonio, Arte y Didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis y reflexiones sobre una estrategia de aprendizaje en el marco de la innovación docente. *Clío: History and History Teaching.*, (39), 10-18. Madrid

- López, Eneritz y Kivatinetz, Magali (2006). Estrategias de pensamiento visual: ¿Método educativo innovador o efecto placebo para nuestros museos? *Arte, Individuo y Sociedad*, 18, 209- 240.
- Nicolás del Río Castro J. (2009) *Museos de arte contemporáneo, nuevos modelos educativos en la Red*. (Tesis doctoral). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela
- Pallés Pombar, E. (2019). *Utilización de las TIC en la enseñanza de la Historia e Historia del Arte. Marco teórico y propuesta práctica* (trabajo fin de máster). Universidad de La Laguna, La Laguna.
- Puñez, N. (2017). El Pensamiento visual: una propuesta didáctica. *Horizonte de la Ciencia* (7), 161-177.
- Rodríguez, J. M. S., & Cabrera, C. Y. (julio 2009). La (re) construcción de los procesos educativos en la museología escolar: reflexiones en torno a sus relaciones. En *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea*, (pp. 647-660). Universidad Pública de Navarra, Navarra.
- Rodríguez, J. M. S., & Sauter, G. O. (junio 2003). Internet y museos pedagógicos. In *Etnohistoria de la escuela: XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, (pp. 901-914). Universidad de Burgos, Burgos.
- Román, Ó. C., & Cortés, A. P. (2015). La creatividad en la asignatura de historia del arte: una experiencia escrita por sus protagonistas. *Revista Sonda: Investigación y Docencia en Artes y Letras*, (4), 40-48.
- Thania, J. Rincón, P. (1997). Aprender con todo el cerebro. Estrategias y modos de pensamiento visual, metafórico y multisensorial. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 10 (3), 465-467.
- Valdés Sagües, M. C. (1999). *La difusión cultural en el museo: servicios destinados al gran público*. Gijón: Trea.
- Yenawine, P. (2013). *Visual thinking strategies: Using art to deepen learning across school disciplines*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Yenawine, P. (2018). *Visual Thinking Strategies for Preschool: Using Art to Enhance Literacy and Social Skills*. Cambridge: Harvard Education Press.

## V. 2. Páginas webs

Barnés, Héctor G. (2017). Siempre hay profesores para echarles la culpa: no todo es un problema de educación. *EL confidencial*. Recuperado el 2 de junio de 2020, de [https://blogs.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/tribuna/2017-10-22/profesores-culpa-no-todo-problema-educacion\\_1462828/](https://blogs.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/tribuna/2017-10-22/profesores-culpa-no-todo-problema-educacion_1462828/)

Departamento de Educación (2020). Museu Picasso. Barcelona, España. Recuperado el 23 de abril de 2020, de <http://www.museupicasso.bcn.cat/>

Departamento de Educación y Acción social (2020). Centro Atlántico de Arte Moderno. Las Palmas de Gran Canaria, España. Recuperado el 4 de mayo de 2020, de <https://www.caam.net/>

Educatyssen (2020). Museo Nacional Thyssen-Bornemisza. Madrid, España. Recuperado el 6 de mayo de 2020, de <https://www.museothyssen.org/>

Media Smith, J. VTS. Recuperado el 24 de abril de 2020, de <https://vtshome.org/about/>

Palacios, J. Jerónimo Palacios Asociados. La facilitación gráfica. Recuperado el 30 de mayo 2020, de <https://jeronimopalacios.com/agile/que-es-la-facilitacion-grafica/>

The Museum of Modern Art (2020). New York, EE.UU. Recuperado el 20 de abril de 2020, de <https://www.moma.org/>

Zepeda, N. (10 de marzo, 2015). NodoCultura. Recuperado el 12 de abril de 2020, de <https://nodocultura.com/2015/03/10/visual-thinking-strategies-vts/>

### V.2.1. Prensa Digital

Mendoza-Pérez, S. (2013). *Las artes, sin lugar en la escuela*. Periódico electrónico El diario. Recuperado el 4 de mayo de 2020, de [https://www.eldiario.es/sociedad/escuela\\_publica-Jose\\_Ignacio\\_Wert-artes-musica-LOMCE-enmiendas\\_0\\_156434831.html](https://www.eldiario.es/sociedad/escuela_publica-Jose_Ignacio_Wert-artes-musica-LOMCE-enmiendas_0_156434831.html)

### V.2.2. Documentos audiovisuales

AgilesColombia. (31 de octubre de 2019). *Introducción a la facilitación gráfica* [Webinar]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=YrwMIUIFqfU>

### **3. Fuentes inéditas**

Pérez, I. (2020). *Manual básico de VTS (Manual para el profesorado)*. Departamento de Educación y cultura. Centro Atlántico de Arte Moderno. Las Palmas de Gran Canaria.

## **ANEXOS**

### **Anexo I. Entrevistas a centros educativos de España**

## Índice de las entrevistas

(Nº1) Manuela García Lirio.....	55
(Nº2) Roberto José González Zalacaín.....	58
(Nº3) Isabel González Díaz.....	62
(Nº4) Tamara Horcajada.....	65

1. ¿Qué recursos y metodologías de enseñanzas específicas de las artes utiliza para el aprendizaje en el aula?

El uso de la imagen es fundamental en la disciplina de la historia del arte, así como también el uso de recursos audiovisuales que permitan al alumnado conocer desde una perspectiva más completa los espacios museográficos.

2. ¿Cuáles son las herramientas de trabajo que emplea el centro educativo para la puesta en práctica de las estrategias de percepción visual, tales como Visual Understanding in Education (VTS)?

No sé a qué se refiere la pregunta.

3. ¿Cuáles son los modelos educativos que lleva a cabo en su centro?

El modelo educativo en la Universidad responde a un diseño tradicional donde el profesor explica el contenido de forma oral apoyándose de herramientas audiovisuales como la imagen o el vídeo en algunas ocasiones.

4. ¿Cómo diseña y articula el equipo docente una visita a una institución museística?

Para organizar una actividad fuera del aula, denominada como trabajo de campo, es necesario contar con varios requisitos:

- Contar con presupuesto económico en el Departamento para cubrir al menos los gastos de transporte en caso de que la visita sea fuera de la ciudad.
- Buscar una fecha idónea con el objetivo de no interrumpir al resto de compañeros. Normalmente para este tipo de actividades se dispone de los viernes
- Contactar con las instituciones museísticas para organizar dicha visita

5. ¿Cuáles son los objetivos que pretenden con las salidas a espacios expositivos?

El objetivo principal de realizar visitas a los espacios expositivos, ya sean galerías, centros de arte o museos es ver in situ el contenido teórico tratado en clase, como por ejemplo el tema de iluminación, distribución de obras en la sala, conocer almacenes o talleres de restauración, etc.

6. ¿Cree usted que los contenidos del currículo de geografía e historia de la ESO y Bachillerato en materia de historia del arte extraen los contenidos esenciales para el aprendizaje?

Desconozco cuales son los contenidos de currículo de geografía e historia en ESO y Bachillerato. Pero en base a mi experiencia creo que son unos contenidos muy esenciales y básicos.

7. ¿Los criterios de evaluación y los estándares de este currículo son aptos para la aplicación de sistemas de innovación en cuanto a metodologías nuevas de enseñanza visual?

Desconozco los criterios de evaluación del currículo.

8. Qué opinión le requiere la influencia del pensamiento crítico estético anglosajón en el sistema educativo español?

Que aún nos queda mucho por aprender.

9. ¿Considera que las instituciones museísticas responden a las actuales políticas educativas que demandan tanto ciudadanos como personas del sector?

Si

10. ¿Cuáles son las herramientas de innovación visual implementa de forma anual en la programación de su asignatura?

Suelo utilizar Power point.

11. ¿Qué valoración le merece los programas y estrategias educativas de los museos en la actualidad?

Considero que los gabinetes educativos cumplen una labor muy importante al diseñar distintos proyectos educativos en función de los ciclos académicos.

1. ¿Qué recursos y metodologías de enseñanzas específicas de las artes utiliza para el aprendizaje en el aula?

Durante mi experiencia como docente de Arte, tanto en la ESO (en los criterios de evaluación referidos a Historia del Arte que aparecen en los cursos de 2º, 3º y 4º ESO) como en el Bachillerato (en la asignatura troncal de modalidad Historia del Arte), manejé las mismas metodologías de enseñanza aplicadas a la especificidad que la enseñanza sobre cuestiones artísticas requiere. La que dio unos frutos más productivos fue la implementación del Visible Thinking, muy especialmente de destrezas de pensamiento como Compara y contrasta, que permiten una profundización en la comprensión de los elementos que componen una obra de arte a partir de su disección y comparación.

Más allá de esa metodología específica, me fueron realmente útiles las metodologías de trabajo cooperativo en el aula para la elaboración de dossieres temáticos de cada uno de los períodos artísticos analizados.

2. ¿Cuáles son las herramientas de trabajo que emplea el centro educativo para la puesta en práctica de las estrategias de percepción visual, tales como Visual Understanding in Education (VTS)?

Durante mi etapa como docente en enseñanza secundaria esa metodología no estaba implementada en las áreas de enseñanza de Geografía e Historia, aunque es bastante probable que lo estuviera en algún caso en las de Educación Plástica y Visual. La interrelación entre materias, lamentablemente, no es frecuente y no siempre se aprovechan esas posibles sinergias entre especialidades.

3. ¿Cuáles son los modelos educativos que lleva a cabo en su centro?

La pregunta es muy genérica, no sabría responderla con precisión. En todo caso, mi limitada experiencia como docente me lleva a responder que, al menos en la educación pública en la Comunidad Autónoma de Canarias, adolecemos de falta

de desarrollo de culturas de centro, que generen espacios compartidos por parte de los docentes en el desarrollo de su planificación docente. Más allá de las directrices genéricas emanadas de la administración, lo cierto es que la realidad cotidiana de la docencia hace que cada docente se plantee los modelos educativos que considere más adecuados a su labor, estén o no en consonancia con lo que llevan a cabo otros integrantes del profesorado.

4. ¿Cómo diseña y articula el equipo docente una visita a una institución museística?

Habitualmente se apoya en la aportación que se hace desde los departamentos didácticos de las instituciones museísticas. Antes de ello, eso sí, además de la labor puramente burocrática de gestión de permisos y de recursos económicos, se suele plantear en alguna sesión previa, cercana a la fecha de la salida (habitualmente la sesión anterior) una serie de cuestiones genéricas sobre el objetivo de la visita, su conexión curricular y las actividades/tareas que se llevarán a cabo.

5. ¿Cuáles son los objetivos que pretenden con las salidas a espacios expositivos?

Incorporar experiencias de aprendizaje reales vinculadas con la visualización in situ de aspectos que son difícilmente aprehensibles en el marco del aula ordinaria.

6. ¿Cree usted que los contenidos del currículo de geografía e historia de la ESO y Bachillerato en materia de historia del arte extraen los contenidos esenciales para el aprendizaje?

En mi opinión, los contenidos curriculares desde la perspectiva de la Historia del Arte adolecen del mismo defecto que el resto del contenido histórico y geográfico, cuál es su ambición enciclopédica, que hace imposible cualquier intención de profundización que permita/propicie un aprendizaje significativo. En ese sentido, el currículo de la enseñanza secundaria es muy paradójico, ya que en sus preámbulos insiste habitualmente en una serie de propuestas de aprendizaje muy sugerentes, pero inviables si se requiere el tratamiento del

conjunto de contenidos y saberes competenciales que se prescriben para cada uno de los cursos.

7. ¿Los criterios de evaluación y los estándares de este currículo son aptos para la aplicación de sistemas de innovación en cuanto a metodologías nuevas de enseñanza visual?

Por supuesto que sí, ya que cualquier contenido es susceptible de ser abordado con perspectivas innovadoras que permitan incorporar visiones enriquecedoras al aprendizaje que se está proyectando. Eso sí, hay que tener en cuenta que en muchas ocasiones la implementación de metodologías innovadoras requiere de un esfuerzo suplementario por parte del profesorado en cuanto a la preparación de las intervenciones didácticas, y una paciencia con el alumnado poco adiestrado en el trabajo bajo parámetros diferentes a los que está habituado. De este modo, como toda incorporación metodológica que implique cambios profundos en los objetivos y dinámicas de trabajo del profesorado y del alumnado, su implementación debe estar muy reflexionada y medida en función de las realidades concretas de cada grupo.

8. ¿Qué opinión le requiere la influencia del pensamiento crítico estético anglosajón en el sistema educativo español?

No tengo una opinión formada al respecto.

9. ¿Considera que las instituciones museísticas responden a las actuales políticas educativas que demandan tanto ciudadanos como personas del sector?

Como en todas las esferas de la vida todo es mejorable, pero sí reconozco en estas instituciones una toma de conciencia de su importancia como elemento clave en la transferencia cultural del saber en todos sus órdenes al conjunto de la sociedad, con una especial sensibilidad hacia el ámbito educativo.

10. ¿Cuáles son las herramientas de innovación visual implementa de forma anual en la programación de su asignatura?

Las que he indicado en la pregunta 1, vinculadas con el *Visible Thinking*.

11. ¿Qué valoración le merece los programas y estrategias educativas de los museos en la actualidad?

Como en todas las instituciones, dependen en buena medida de cada una de las instituciones y de la potencia de sus respectivos departamentos didácticos. Hay en algunos casos buenas propuestas para todas las etapas educativas, con actividades variadas y dinámicas, y en otros casos se limitan, para el caso de la enseñanza secundaria, a visitas guiadas que no incorporan más elementos complementarios y enriquecedores de la experiencia.

1. ¿Qué recursos y metodologías de enseñanzas específicas de las artes utiliza para el aprendizaje en el aula?

Se sigue el método expositivo para transmitir conocimientos y activar procesos cognitivos en el estudiante. Siempre partiendo, ejercitando o poniendo en práctica los conocimientos previos. Se lleva a cabo el análisis de un periodo, un hecho, un artista, una obra...para reflexionar, contrastar datos o completar conocimientos, siempre generando un ambiente propicio en el aula, con intercambio de opiniones para facilitar el aprendizaje activo. Todo ello, con la ayuda de las TICs para presentar la teoría, las imágenes, los vídeos, blogs, visitas virtuales, documentales y películas. También se pretende la participación del alumnado por medio de presentaciones orales y audiovisuales sobre contenidos específicos.

2. ¿Cuáles son las herramientas de trabajo que emplea el centro educativo para la puesta en práctica de las estrategias de percepción visual, tales como Visual Understanding in Education (VTS)?

Se trabaja la capacidad de observar y argumentar. El alumnado debe observar con detenimiento y pensar sobre lo que ve, para debatir, así desarrolla la capacidad de construir significados y desarrollar habilidades de comunicación, expresión y comprensión, con las tecnologías del centro (cuatro aulas de informática), plataformas y apps.

3. ¿Cuáles son los modelos educativos que lleva a cabo en su centro?

El uso e integración de tecnologías de la información y la comunicación modifican los modos de organización y formas de trabajo del profesorado y genera cambios en el aprendizaje del alumnado. Siempre se parte de las necesidades y experiencias del alumnado, estimulando su autonomía y el

aprendizaje significativo. En definitiva, son los alumnos los agentes de aprendizaje.

4. ¿Cómo diseña y articula el equipo docente una visita a una institución museística?

Seleccionar un museo apropiado para los contenidos curriculares, teniendo en cuenta los intereses de los alumnos y que sea una actividad vivencial, activa y participativa. Consultar si el museo cuenta con material didáctico, si hay guía, talleres, precios, etc. El desarrollo dependerá de las fechas señaladas por las instituciones y del número de alumnado. El equipo docente integra en sus propuestas didácticas actividades a desarrollar antes y después de la visita.

5. ¿Cuáles son los objetivos que pretenden con las salidas a espacios expositivos?

El objetivo es complementar las actividades educativas del aula de clase, observando los elementos estudiados en el aula en entornos cotidianos.

6. ¿Cree usted que los contenidos del currículo de geografía e historia de la ESO y Bachillerato en materia de historia del arte extraen los contenidos esenciales para el aprendizaje?

Sí, pero a veces hay un desajuste entre la programación y la práctica en el aula (exceso de contenidos, expectativas elevadas sobre el alumnado, programaciones que no se ajustan a la realidad del aula, etc.) Por ello, debe mantenerse una programación abierta y flexible, contextualizada e individualizada, a través de revisiones periódicas, para ajustarlas a las necesidades del alumnado en su proceso de enseñanza aprendizaje.

7. ¿Los criterios de evaluación y los estándares de este currículo son aptos para la aplicación de sistemas de innovación en cuanto a metodologías nuevas de enseñanza visual?

Sí, tiene mucha importancia el uso de las TICs en el aula, para la búsqueda de información en periódicos, revistas digitales, páginas web, youtube, blogs, etc.

8. ¿Qué opinión le requiere la influencia del pensamiento crítico estético anglosajón en el sistema educativo español?

Los anglosajones tendrían más práctica que teoría. En el sistema español prima la teoría y la memorización más que la práctica como pieza fundamental en el aprendizaje de los alumnos. Aunque paulatinamente, vamos en la línea de cambiar la práctica y la funcionalidad de aprendizajes en lugar de los contenidos. Cada vez más, vemos el trabajo en equipo en nuestro sistema, aunque los británicos lo implantaron con anterioridad, y como pieza imprescindible.

9. ¿Considera que las instituciones museísticas responden a las actuales políticas educativas que demandan tanto ciudadanos como personas del sector?

Sí, el museo moderno se muestra como una institución renovada y en constante crecimiento, perfectamente capaz de competir no ya con otras alternativas culturales, sino con otras formas de ocio. Su objetivo es promover el conocimiento, el acceso y la formación del público.

10. ¿Cuáles son las herramientas de innovación visual implementa de forma anual en la programación de su asignatura?

Se hacen ejercicios prácticos de comentarios de obras de arte y definiciones de conceptos, con presentaciones orales y audiovisuales, trabajos de investigación (individuales o grupales) para los que utilizan las TICs, para fomentar la competencia digital.

11. ¿Qué valoración le merece los programas y estrategias educativas de los museos en la actualidad?

Aun no conociendo todas las propuestas y ofertas que realizan los museos, se valora muy positivamente el trabajo que han realizado algunos (Prado, Louvre...) con visitas online, visitas virtuales, con la divulgación de los fondos del museo, organización de exposiciones temáticas, colecciones por bodegones... siempre ofertando y facilitando el conocimiento del material del museo.

Especial importancia tienen en el trabajo del Departamento todas las actividades relacionadas con los Museos propios del centro, circunstancia que se refleja en el hecho de que el Departamento disponga de 5 horas lectivas para la atención a tareas y trabajos relacionados con ellos. Vinculados de modo muy directo con los contenidos tratados en las diferentes materias que competen al Departamento estarían los fondos del Archivo Histórico del Centro, que se remontan al siglo XIX, así como también las importantes obras artísticas que componen el fondo pictórico del Patrimonio del IES Canarias Cabrera Pinto, y los fondos relacionados con la Antropología y Arqueología. En este contexto, el Departamento de Historia participará este curso en el proyecto de aprovechamiento didáctico de los fondos de los Museos en colaboración con miembros de otros departamentos, elaborando materiales didácticos y diseñando actividades de Aprendizaje-Servicio para aplicar particularmente en el nivel de 4º de ESO.

1. ¿Qué recursos y metodologías de enseñanzas específicas de las artes utiliza para el aprendizaje en el aula?

Más que herramientas específicas de arte, yo hablaría del uso de la aplicación de herramientas TIC aplicadas a la enseñanza de Historia del Arte:

- Visualización de imágenes y escucha de música acorde con el periodo artístico e histórico trabajado.
- Recorridos virtuales 3D o visitas a museos virtuales.
- Creación de museos virtuales.
- Creación de tours o viajes turísticos basados en herramientas cartográficas para visitar las principales obras de ciertos periodos históricos.

2. ¿Cuáles son las herramientas de trabajo que emplea el centro educativo para la puesta en práctica de las estrategias de percepción visual, tales como *Visual Understanding in Education* (VTS)?

Desconozco el concepto y dudo mucho de que el centro haya planteado este tipo de estrategias.

3. ¿Cuáles son los modelos educativos que lleva a cabo en su centro?

Resulta difícil contestar a esta cuestión. Los modelos educativos son conceptos más bien teóricos y un tanto abstractos que se manejan habitualmente desde un punto de vista académico, pero que difícilmente, en mi opinión, se implantan en la realidad como tales.

Un centro se rige por un proyecto educativo redactado por el equipo directivo, que puede estar embebido de los principios que emanan dichos modelos educativos. No lo dudo, pero de ahí a que haya una implantación consciente y premeditada del mismo...

Desde luego, los docentes de a pie desconocemos si existe un modelo educativo teórico detrás. Nosotros estamos en la realidad, intentando gestionar el día a día del aula, no pensando en planteamientos teóricos de esta índole.

4. ¿Cómo diseña y articula el equipo docente una visita a una institución museística?

Se plantean como actividades lectivas complementarias recogidas en la PGA y quedarían a elección del Departamento responsable (por ejemplo, del Dpto. de Geografía e Historia). El docente interesado en la actividad la plantea al inicio de curso y la organiza y coordina, en consonancia con los contenidos de la materia establecidos por la Programación Didáctica. Desde Vice dirección se tramitan los permisos y se coordina el calendario anual de las actividades para que no haya solapamiento.

5. ¿Cuáles son los objetivos que pretenden con las salidas a espacios expositivos?

- Ver en vivo y en directo aspectos teóricos tratados en el aula.
- Acercar al alumnado el arte de una manera más vívida.
- Motivar al alumnado.

6. ¿Cree usted que los contenidos del currículo de geografía e historia de la ESO y Bachillerato en materia de historia del arte extraen los contenidos esenciales para el aprendizaje?

En líneas generales, sí.

7. ¿Los criterios de evaluación y los estándares de este currículo son aptos para la aplicación de sistemas de innovación en cuanto a metodologías nuevas de enseñanza visual?

Los criterios de evaluación, sí, ya que su redacción es muy abierta y permiten la adquisición de competencias, así como bastante libertad al docente para introducir distintas metodologías e instrumentos de evaluación.

Por el contrario, los estándares de aprendizaje, no. Son elementos muy concretos y cerrados, herméticos, con escasa posibilidad de ser adaptados a las necesidades metodológicas de los diferentes grupos. El único sentido que parecen tener es la realización de pruebas objetivas externas, como la EBAU.

8. ¿Qué opinión le requiere la influencia del pensamiento crítico estético anglosajón en el sistema educativo español?

No sé de lo que se trata.

9. ¿Considera que las instituciones museísticas responden a las actuales políticas educativas que demandan tanto ciudadanos como personas del sector?

En general, las instituciones museísticas han hecho un gran esfuerzo por adaptarse a las demandas de la sociedad del siglo XXI. La mayoría se han modernizado y han lanzado propuestas que permiten un mayor acercamiento y apertura a los ciudadanos y a los centros educativos, resultando cada vez más atractivos para el visitante (interacción con el visitante, ampliación de la oferta cultural, programas educativos, amplio uso de las TIC, etc.). Creo que se están abriendo interesantes vías en este sentido y que lo seguirán haciendo en los próximos años.

10. ¿Cuáles son las herramientas de innovación visual implementada de forma anual en la programación de su asignatura?

No estoy al tanto de estas herramientas.

11. ¿Qué valoración le merece los programas y estrategias educativas de los museos en la actualidad?

Creo que ya la he contestado en la pregunta 9. Me parecen bastante bien. Por lo menos en la mayoría de los casos. Van por buen camino.

## **Anexo II. Entrevistas a instituciones museísticas de España**

## Índice de las entrevistas

(Nº1) Inmaculada Pérez.....	70
(Nº2) Paloma Tudela Caño.....	73

1. ¿A qué área pertenece dentro del museo y en qué ámbito desarrolla sus competencias?

Soy responsable del Departamento de Educación y Acción Cultural del Centro Atlántico de Arte Moderno

2. ¿Conoces las estrategias de percepción visual, tales como *Visual Thinking Understanding Strategies in Education (VTS)*?

Si las llevamos haciendo desde 2004

3. ¿Cree que los museos y centros de arte se encuentran al mismo nivel en estrategias de pensamiento estético que otras instituciones europeas?

nuestro museo fue el primero en Europa en llevar a cabo la implementación en las escuelas y en el propio museo. Ahora hay otros museos, como el Mnac y Picasso que están llevándolas a cabo. Pero desconozco si algunos museos en Europa las llevan a cabo

4. ¿Consideras que estas nuevas tendencias de aprendizaje del arte responden a las políticas educativas actuales?

Si. Creo que el hecho de enseñar a observar y crear debates sobre los que estamos observando es conectar con las nuevas tendencias educativas. Educamos a través de la mirada enseñando a observar argumentar y respetar a los demás en sus argumentaciones

6. ¿Piensa que los museos españoles requieren un presupuesto elevado para elaborar un programa educativos de calidad?

Considero que es importantísimo el que los departamentos de educación puedan tener un buen presupuesto porque los alumnos son los visitantes del presente y el futuro. Si no enseñamos todo lo que nos puede aportar el museo en nuestra vida acabaremos desapareciendo

7. ¿Qué opinión le requiere la influencia que posee del modelo anglosajón sobre pensamiento crítico estético en el ámbito educativo español?

En el caso de las estrategias de pensamiento visual son un referente y no hemos sabido aprovechar a nivel educativo el modelo para poder implementarlo en la educación. Aunque aquí en Canarias el CAAM en colaboración con la consejería de educación ha realizado una labor muy potente, considero que el VTS debería ser una “asignatura” que se diera desde infantil hasta bachiller.

Es una lástima que al pensar que estamos observando una obra de arte, limitemos el hecho de hacer VTS con los profesores de plástica, arte, cuando deberían ser todos, de diferentes disciplinas, los que pudieran realizar las estrategias de pensamiento visual

8. ¿Cuáles son los modelos educativos de aprendizaje utilizados en el museo?

Nuestro punto de partida es realizar las visitas con las estrategias de pensamiento visual. Trabajamos por proyectos y cada proyecto tienen sus modelos de aprendizaje, pero siempre enseñando al alumno a observar y argumentar

9. ¿Qué perfil del público supone aún un reto para el museo?

Creo que, aunque nosotros hemos conseguido muchos retos, olvidamos que estamos viviendo un momento en el que el público no solo quiere ver y que alguien le dé una charla magistral. El público quiere interactuar, crear, escuchar, sentir que pertenece a lo que está en esos momentos experimentando.

Y por otro lado ¿A qué perfil de público está enfocado el programa educativo de este?

Nuestro departamento ha llevado a cabo actividades para todas las edades porque en nuestra misión está en que todo aquel que ha tenido contacto desde pequeño no abandone su visita al museo.

10. ¿Se dedica esfuerzos a establecer acuerdos con centros educativos, instituciones universitarias o fundaciones, para vincularlas al programa educativo? Si fuera así ¿Qué acciones conjuntas desarrollan?

Desde nuestro departamento (DEAC) creemos imprescindible crear esos acuerdos y desde hace muchos años los llevamos haciendo. Como comentaba antes nuestra política educativa es trabajar a través de proyectos, así funcionamos y ha provocado acuerdos con La consejería de educación del gobierno de canarias a través del proyecto VTS. También con los ciclos de formación profesional de cocina a través del proyecto Entre Fogones LA cocina en la colección del CAAM. El proyecto de aprendizaje en el museo que realizamos con la facultad del profesorado de la ULPGC

En cuanto a fundaciones trabajamos con la Fundación Disa en el proyecto Barrios Inclusión social a través del aRte. Con la Fundación la Caixa, a través del proyecto Talleres sin Límites para la Creatividad. Con la Fundación de teatro cuyas a través del proyecto Escenarios de aRte y con la Escuela Superior de Arte de gran canaria el proyecto territorio CAAM

11. Valore las actividades y programación educativa de su centro y resalte las fortalezas y debilidades de este.

Creo que el CAAM tiene una programación educativa muy buena, su fortaleza es calar en el tejido de la población a través de diferentes proyectos. Si he de resaltar una debilidad diría que la falta de espacio para tener un área educativa y la falta de personal

1. ¿A qué área pertenece dentro del museo y en qué ámbito desarrolla sus competencias?

Soy la coordinadora del Dpto. de Educación de TEA Tenerife Espacio de las Artes

2. ¿Conoces las estrategias de percepción visual, tales como *Visual Understanding in Education (VTS)*?

Si, las conozco. Además, concretamente, hace años hice un curso de formación sobre esta metodología.

3. ¿Cree que los museos y centros de arte se encuentran al mismo nivel en estrategias de pensamiento estético que otras instituciones europeas?

Lo desconozco. No sé a qué otras instituciones europeas hacen referencia la pregunta. Teniendo en cuenta mi área de estudio, lo que se creo es que existe una deficiencia en la formación estética del público que visita los museos de arte en general, que viene determinada por la ausencia de educación específica durante la formación reglada. Todo ello, en realidad, resultado de la carencia de una educación artística de calidad e impartida por profesionales especializados en dicha área.

4. ¿Consideras que estas nuevas tendencias de aprendizaje del arte responden a las políticas educativas actuales?

No sé a qué nuevas tendencias de aprendizaje del arte hace referencia la pregunta. Si a lo que se refiere es al método VTS, me gustaría especificar que no se trata de una metodología nada reciente, sino de hace décadas. En cuanto a las políticas educativas actuales, si se refiere al ámbito general de la educación reglada, creo que esta sigue adoleciendo de la necesaria formación en una

educación artística de calidad y especializada de la que hablaba en relación a la cuestión anterior.

5. ¿Piensa que los museos españoles requieren un presupuesto elevado para elaborar un programa educativos de calidad?

Por mi propia experiencia, creo que no es necesario un presupuesto muy elevado para poder desarrollar programas educativos de calidad en un museo, pero si el mínimo que permita contar con lo más importante: personal educador especializado y formado para llevar a cabo las funciones educativas del museo según su área de conocimiento. Lo más importante es contar con los recursos humanos. Los recursos materiales, aunque necesarios, no tienen por qué suponer un coste excesivamente elevado.

6. ¿Qué opinión le requiere la influencia que posee del modelo anglosajón sobre pensamiento crítico estético en el ámbito educativo español?

No comprendo la pregunta.

7. ¿Cuáles son los modelos educativos de aprendizaje utilizados en el museo?

En el museo en el que yo desarrollo mi trabajo no nos circunscribimos a un único y específico modelo educativo, sino que tomamos prestado de cada uno lo que en cada momento y según los objetivos que nos planteemos conseguir (y que dependen a su vez de múltiples factores) precisen. En todo caso, predomina un aprendizaje de tipo constructivista en el que procuramos que sean los propios visitantes los que, a través de las herramientas que nosotros les proporcionamos, construyan su propio conocimiento. También utilizamos una metodología muy experiencial y lúdica, sobre todo en el caso del público infantil.

8. ¿Qué perfil del público supone aún un reto para el museo? Y por otro lado ¿A qué perfil de público está enfocado el programa educativo de este?

Fundamentalmente, el público adolescente. El resto de los tipos de público (infantil, escolares, familias, mayores, personas con necesidades educativas especiales) sí están atendidos y se ha podido establecer en relación con ellos una programación específica, regular y mantenida en el tiempo, que ha contribuido a fidelizarlos. Sin embargo, en el caso de los adolescentes, lo que se han llevado a cabo son acciones puntuales, de mayor o menor éxito, pero que requieren un mayor y más profundo trabajo para que puedan dar sus frutos.

9. ¿Se dedica esfuerzos a establecer acuerdos con centros educativos, instituciones universitarias o fundaciones, para vincularlas al programa educativo? Si fuera así ¿Qué acciones conjuntas desarrollan?

Si. Tenemos, por ejemplo, un programa que se llama Un/a artista viene a vernos y que se desarrolla en colaboración con diversos centros escolares de la isla. Con la universidad, estamos empezando a establecer contactos si bien no se ha hecho hasta ahora o, al menos, no en la medida en que en mi opinión se debería.

10. Valore las actividades y programación educativa de su centro y resalte las fortalezas y debilidades de este.

Creo que TEA tiene una importante programación educativa, muy diversa y completa, que abarca a la práctica totalidad de tipos de público y que, además, destaca por su regularidad y constancia en el tiempo. Todo ello gracias, en gran parte, al apoyo que el Dpto. de Educación recibe de la dirección del museo y también a la independencia de que la misma dirección dota a este, de tal manera que se permite que sean criterios exclusivamente didácticos los que guían su trabajo. Especial mención merece el Espacio MiniTEA, ejemplo de la perspectiva que sobre lo educativo prima en la institución.