

Pastor Homs, M^a Immaculada; Fernández Bennassar, Maria del Carmen
EL MUSEO COMO CONTEXTO EDUCATIVO EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA
International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 2, núm. 1, 2009, pp. 99-106
Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores
Badajoz, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832321010>



International Journal of Developmental and Educational Psychology,
ISSN (Versión impresa): 0214-9877
fvicente@unex.es
Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores
España



CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES: FAMILIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

EL MUSEO COMO CONTEXTO EDUCATIVO EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA**M^a Immaculada Pastor Homs****Maria del Carmen Fernández Bennassar**

Palma de Mallorca. Islas Baleares.

INTRODUCCIÓN

El tema de las emociones y de los sentimientos ha sido tratado a lo largo de la historia de la humanidad a través de diferentes perspectivas científicas, culturales y personales y a través de dos grandes puntos de vista: la cultural y/o científica y la personal y/o interpersonal. La primera de ellas ha sido descrita por los estudiosos a través de diversos lenguajes, como el escrito, el plástico, el visual, el musical, el gestual... y en consecuencia han ido elaborando magníficas descripciones y expresiones de sus sentimientos o los de los demás, a la vez que han provocado el despertar de diversas emociones en quienes disfrutamos de sus creaciones; dándolas a conocer a través de disciplinas varias como la Filosofía, la Literatura, la Poesía, la Música, la Pintura, la Escultura, el Cine, la Danza, etc. Sin embargo han tenido que pasar muchos siglos para que la vida emocional o el mundo de los sentimientos haya sido objeto de estudio científico, concretamente, desde disciplinas como la Biología, la Medicina, la Psiquiatría, la Psicología y la Pedagogía.

La perspectiva personal y/o interpersonal, existe desde que el hombre existe, es decir, personalmente podemos estar contentos, tristes, enojados, irritados, satisfechos, furiosos, alegres etc. y pasar de un estado a otro con relativa facilidad o dificultad sin necesidad de expresarlo a los demás. Lo anteriormente dicho, nos permite sintetizar que la vida afectiva-emocional y su comunicación forma parte de la vida personal y social.

Por otra parte, si el fin primordial de la educación es contribuir al desarrollo integral y global de la persona; la educación forzosamente debe tener en cuenta no sólo el desarrollo cognitivo (inteligencia racional/analítica) sino también el desarrollo afectivo emocional (inteligencia emocional) del alumnado dentro del sistema educativo obligatorio, debido a que los sentimientos forman parte de nosotros, no podemos suprimirlos, ignorarlos o dejarlos de lado, sino más bien todo lo contrario; los sentimientos deben ser educados durante toda la vida puesto que la manifestación de los mismos puede repercutir positiva o negativamente sobre nosotros desde perspectivas: psicológicas, conductuales, sociales e incluso sobre nuestra salud global y sobre los demás a través de nuestras interrelaciones y/o conductas.

Es por ello, que consideramos a los museos como un contexto pertinente para la educación de competencias emocionales. De ahí que buena parte de los retos de los museos en la actualidad sean: la accesibilidad, el desarrollo de la audiencia, la inclusión social, la necesidad de trabajar conjuntamente con otras instituciones educativas y sociales, etc., En este sentido, muchos de ellos se plantean la elaboración de actividades para el desarrollo y utilización de habilidades para las nuevas necesidades



EL MUSEO COMO CONTEXTO EDUCATIVO EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA

emergentes en la sociedad actual; también se plantean la necesidad de lograr un equilibrio entre los programas educativos basados en el currículo escolar y los de orientación hacia el ocio y actividades alternativas, etc. En definitiva, están adoptando una nueva visión o tendencia cuyas principales líneas serán, en palabras de Neville McKay¹ (2000: 22), las siguientes:

- Los museos juegan un papel vital en la promoción del bienestar educativo. Los servicios del museo deberían enfocarse tanto hacia las necesidades de los actuales usuarios como de los potenciales.
- Los servicios deberían promover la inclusión física y social, así como la diversidad cultural.
- El trabajo conjunto y la cooperación con otras instituciones son componentes esenciales del éxito de las empresas y proyectos que se planteen.

LA OFERTA EDUCATIVA DIRIGIDA A NIÑOS Y ADOLESCENTES

Sin lugar a dudas, los primeros beneficiarios de la oferta educativa de los museos han sido, y son aún en gran parte, los niños y adolescentes. Más aún, dentro de ese amplio sector de la población, han sido los grupos escolares los objetivos principales hacia los que han dirigido sus esfuerzos los responsables de los departamentos de educación. Comenzaremos comentando las diferencias de contenido u orientación que, evidentemente, debe haber en programas dirigidos a niños de distintas edades,

Los agruparemos en dos grandes grupos:

- Un primer grupo estaría formado por los niños y niñas de educación primaria (7-12 años).
- Un segundo grupo abarcaría los chicos y chicas de educación secundaria (13-16 años)

En la elaboración de los programas educativos para cada uno de estos grupos de edad, tendremos en cuenta lo que la Psicología del Desarrollo nos dice respecto a las características de cada uno de ellos, pero, además nos plantearíamos las siguientes cuestiones:

- ¿qué nos gustaría que aprendiesen los niños y adolescentes en el museo? o, si queremos, ¿cuáles deberían ser, a nuestro juicio, los rasgos esenciales de su experiencia de aprendizaje?

También sería interesante que nos preguntásemos:

- ¿qué es lo que realmente les gusta a los niños hacer en el museo, a la vista de las experiencias relatadas y estudios elaborados al respecto?

En cuanto a la primera de las cuestiones planteadas, se trataría de sugerir una determinada *filosofía o línea de trabajo general* que tendría en cuenta y se adaptaría a los destinatarios y sus características diferenciales, pero también trataría de aprovechar al máximo las peculiares características de la institución museística. Sobre este punto opinamos que, entre la diversidad de objetivos educativos que podemos pretender alcanzar en el museo tal vez los más interesantes sean la *capacidad o capacidades de pensar* de los visitantes, así como su desarrollo afectivo-emocional. Comenzaremos analizando el papel de los museos como *contextos de pensamiento*.

Dos grupos o clases de capacidades de pensar se revelan en este proceso:

- las capacidades de pensamiento que ponen en funcionamiento los eruditos actuales cuando desentrañan las ideas que contiene el museo y
- las capacidades de pensamiento de los que vivieron antes que ellos y que han sido objeto de su estudio.

El pensamiento que se encierra en una pieza de museo se puede ir descubriendo, desmenuzando, en distintos niveles o grados de profundidad y la simple consciencia de ello, en sí mismo, ya sirve para enriquecer las capacidades de pensar de una persona. En el museo, las ideas de los niños y jóvenes sobre el pasado, sobre el arte, sobre la ciencia, sobre el mundo en el que viven, etc., se desarrollan y cambian a través de sus “encuentros” con otros lugares, tiempos y culturas representados a través de los objetos de las exposiciones. Los museos tratan de favorecer ese desarrollo del pensamiento en los niños a través de distintos procedimientos. Algunos, simplemente mediante la exposición convencional de las piezas; otros añadiendo a la exposición etiquetas o paneles informativos acerca de las mismas;



CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES: FAMILIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

otros, algo más ambiciosos, disponiendo las piezas en unos espacios que tratan de recrear el contexto original de las mismas e, incluso, ofreciendo la posibilidad a los niños de manipular y explorar algunas de las mismas para favorecer sus intentos de reconstruir el pasado, otras culturas, etc., a través de la recreación imaginativa.

Para alcanzar los objetivos anteriormente enunciados, debemos primero plantearnos una pregunta clave: ¿cómo los niños y adolescentes dan sentido a los objetos que ven en el museo? Dicha cuestión ha sido abordada por diversos autores en los últimos años. Véanse, entre otros, los trabajos previos de C. Husbands (1994), de P. M. McManus (1991) o de David Anderson (1992), quien afirma que el educador debe considerar a los objetos del museo sólo como “herramientas”, que lo importante son las “culturas”, en el más amplio sentido del término, que esos objetos encierran.

Por nuestra parte, creemos que, para lograr una respuesta algo convincente a la pregunta anterior debemos tener en cuenta que los niños y adolescentes que acuden al museo traen consigo una serie de ideas previas sobre el pasado y que estas ideas pueden influir en el trabajo educativo de los educadores en el contexto museístico. Por otra parte, sabemos que una gran parte del aprendizaje de los niños tiene lugar antes de que empiece su periodo de escolarización obligatoria: su uso del lenguaje, la comprensión que tienen de sí mismos y de su mundo, están ya firmemente arraigados a los cinco años. Los niños, pues, incluso los más pequeños, no llegan al museo como “envases vacíos”, sino que traen consigo sus experiencias, sus propias ideas acerca de su mundo, sus conocimientos válidos, pero también sus conocimientos erróneos, así como un conjunto de suposiciones acerca del comportamiento de la gente. Hay que notar, en este punto, que las ideas que los niños y jóvenes tienen acerca del mundo presente y el mundo del pasado tienen unas características propias: su comprensión es local, personalizada y fragmentaria.

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, y respondiendo a la primera pregunta que nos formulábamos al comienzo del apartado, el educador debe procurar dos tipos de aprendizaje en el educando: por una parte, la modificación de ideas o conocimientos existentes y, por otra, la creación de nuevas ideas.

Para lograr dichos objetivos, no basta que el educador presente las colecciones de forma contextualizada y comprensible, sino que deberá organizar actividades de aprendizaje adecuadas a las edades de los jóvenes visitantes, que les den la oportunidad de explicitar de alguna manera sus propias interpretaciones acerca de los objetos, a fin de que puedan reestructurar sus concepciones previas, si fuera preciso, como resultado de su aprendizaje. Así pues, concluiríamos, afirmando que los *rasgos esenciales* de la experiencia de aprendizaje de los niños y adolescentes en el museo se fundamentará en tres elementos:

a) la observación, la cual implica la reacción personal ante el estímulo-objeto, que será facilitada por las pautas de observación a través de las cuales el educador “apoyará” al niño o adolescente en su elaboración/ modificación de ideas, concepciones, teorías... acerca del significado que encierra dicho objeto.

b) la contrastación, en cuanto supone la discusión en pequeño grupo que le permita poner en común las ideas y compartir experiencias, sensaciones... En definitiva, contrastar con los demás su propia elaboración de significados.

c) el debate, en el seno de todo el grupo que le permita desplegar y defender sus interpretaciones o corregirlas si fuera necesario.

En cualquier caso, como vemos, se trata de partir de la experiencia del visitante para, a partir de ahí, hacerle “crecer” y desarrollar su *capacidad de pensar* de forma cada vez más objetiva y rigurosa sobre el mundo que se encierra en cada objeto del museo.

Tras responder a la primera de las preguntas que nos formulábamos, trataremos de responder al segundo interrogante planteado acerca de lo que les gusta a los chicos hacer en el museo a partir de la experiencia acumulada por los propios educadores de los mismos.

En este tema nos referiremos brevemente a un riguroso y completo estudio realizado hace casi dos décadas en el Castle Museum de York precisamente sobre este punto (M. Ingle, 1994) y que conside-



EL MUSEO COMO CONTEXTO EDUCATIVO EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA

ramos que continúa estando todavía muy vigente. En él, se destacaban unas actividades educativas que sobresalían por encima de las demás en cuanto a su aceptación por los niños de todas las edades:

- la manipulación de objetos, el hecho de poder tocarlos, sentirlos personalmente;
- las actividades relacionadas con disfrazarse, simular ser un personaje, hacer una dramatización, etc. y, por último,
- todas aquellas actividades que, de algún modo, permitieran la participación activa de los visitantes, bien fuera dando su opinión o realizando otro tipo de actividades manuales

Los autores mencionados anteriormente hacían referencia casi exclusivamente al desarrollo del pensamiento (esfera cognitiva/intelectual), obviando la esfera de los sentimientos. Sin embargo más recientemente y desde que Daniel Goleman (1995, 1999), expone sus teorías sobre la inteligencia emocional, son muchos los autores que trabajan esta temática desde diferentes áreas de conocimiento y cuyas reflexiones han repercutido en la educación museística, planteando otros interrogantes como los siguientes ¿Influyen las emociones en el aprendizaje de los visitantes de museo? ¿Los visitantes aprenden más de las exposiciones en las que disfrutan y encuentran estéticamente agradables que en aquellas que le disgustan? (Hooper-Greenhill, *et al.*, 2004, 25 y ss.). Éstas y otras son las preguntas que trataremos de analizar y responder a continuación.

Partimos de la creencia de que los factores emocionales son tan importantes como los intelectuales en el proceso de aprendizaje, tal como afirma Marsh (2005, 1). Dicha perspectiva se plasmó en su propuesta para la “Smithsonian Institution” de ciencias naturales, de una exposición, por primera vez completamente manipulable, la “Discovery Room” (Véase también en relación a este tema a Medved, 2004, 119-128). La Discovery Room se planteó ofrecer exploración guiada o independiente. La sala también fue diseñada para ser un observatorio desde donde podríamos descubrir, si tocar y manipular objetos del museo llevaba al crecimiento del aprendizaje.

Investigar acerca de los efectos de tocar y manipular objetos del museo ha llevado a la citada autora a estudiar la curiosidad del visitante y más concretamente, lo que ocurre en los espacios museísticos. Este estudio le amplió su visión de los visitantes como aprendices potenciales, como individuos únicos, ocupados en actividades complejas físicas y mentales que influenciaban profundamente su aprendizaje de la visita al museo.

Tradicionalmente los museos han considerado a sus visitantes como recipientes vacíos, receptáculos que esperan ser llenados, por ello generalmente los estudios acerca del aprendizaje de los visitantes se centran exclusivamente en los procesos intelectuales o cognitivos implicados. Dichos estudios son muy interesantes, pero nos dan una imagen parcial de los visitantes en tanto que aprendices (Mageo, Ed., 2003, 120 y ss.)

Una multitud de percepciones, sentimientos y pensamientos se ponen en movimiento cuando el visitante llega a implicarse en una exposición. Buscar, pensar, temer, imaginar, recordar, evaluar, planificar..., todos estos procesos psicológicos y otros muchos más, pueden ser evocados por la exposición. De este modo, una exposición percibida por alguien como fascinante, puede ser percibida por otros como desagradable o, incluso, repelente.

Al exponer sus teorías Marsh (2005, 2), cita los estudios de Csikszentmihalyi (1998, 74-109) que describe las respuestas tanto emocionales como intelectuales relacionadas con experiencias significativas de aprendizaje y que nos muestran que hay una gran evidencia de que los visitantes van al museo buscando entretenimiento y conocimiento. Estos dos factores parece que interactúan de manera recíproca. Lo más divertido, lo más agradable será lo mejor aprendido; el creciente aprendizaje y comprensión llevan a una mayor diversión. Pero ahí nos encontramos con la pregunta clave ¿Qué es lo que hace una experiencia agradable, en general?

Siguiendo, pues, las teorías de Csikszentmihalyi (1998, 1998a y 1998b), podemos citar a continuación ocho componentes que propone el autor citado:

- 1º.- La experiencia ocurre normalmente cuando completamos tareas que tenemos la oportunidad de completar.
- 2º.- Debemos ser capaces de concentrarnos en lo que estamos haciendo.



CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES: FAMILIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

- 3º y 4º componentes.- La concentración es normalmente posible cuando las tareas tienen claros objetivos y proporcionan un inmediato feed- back.
- 5º.- El visitante actúa con una implicación profunda aunque paradójicamente menos esforzada, que remueve de la consciencia los problemas y frustraciones de la vida cotidiana.
- 6º.- Las experiencias agradables permiten a la gente ejercitar un sentimiento de control sobre sus acciones.
- 7º.- Se refiere a la pérdida de consciencia, cuando paradójicamente el sentido de uno mismo emerge más fuerte mientras la experiencia placentera está ocurriendo
- 8º.- El sentido de la duración del tiempo se altera; las horas pasan como minutos, y los minutos pueden parecer horas.

Estos componentes pueden parecer vagos, pero se convierten sorprendentemente en concretos. Pueden resultar enormemente útiles, si los convertimos en una lista de preguntas que van guiando el diseño de exposiciones y programas, por ejemplo: ¿Los visitantes son capaces de concentrarse, completar la tarea, y comprender los objetivos de la exposición? ¿Están satisfechos con el feed-back? ¿Sienten que controlan la situación? ¿Sienten que pierden mucho tiempo o están impacientes con la tarea y ansían avanzar?

En varias de las obras del ya citado Csikszentmihalyi (1998, 1998a, 1998b), se describen las respuestas tanto emocionales como intelectuales a experiencias de aprendizaje y se identifican los mencionados ocho componentes principales en el fenómeno del placer o disfrute... Ellos usan las palabras “corriente” y “flujo” para caracterizar la experiencia óptima total. Dichas palabras describen la conciencia de la persona de una completa absorción y placer en la experiencia. Así pues el objetivo del “flujo” es “seguir fluyendo” (Csikszentmihalyi, 1998, 50-72).

Siguiendo tales reflexiones, analizaremos muy brevemente cada uno de los componentes para poder entender mejor qué es lo que hace tan gratificantes determinadas actividades (Oliva, *et al.*, 2004, 425-440). Así pues, el primer componente es:

- 1.- Diseñar actividades con una meta a alcanzar que requiera el uso de habilidades que tiene el visitante. Así, proponemos una actividad de “descubrimiento” de ciertos objetos o detalles de objetos del museo, dándoles a los visitantes una serie de pistas que agudicen su ingenio y sus habilidades para llegar a la meta determinada. Podemos proponer como meta la relación de un objeto con otros objetos del museo necesitándose el nexo conector de habilidades de comparación que van siendo poco a poco adquiridas (Matsumoto, *et al.*, 2004, 93-111).
- 2.- Planificar actividades que requieran que todas las habilidades de la persona estén involucradas en las mismas. De tal manera que la experiencia placentera se de en la realización de la propia actividad, más que en llegar al final de la misma. Sin embargo, hay una cuestión que no debemos olvidar y es que el visitante se tiene que sentir feliz mientras hace la actividad y no sólo tras haber alcanzado una meta. Si los juegos propuestos son originales y están bien hechos pueden llegar a captar toda la atención de los visitantes y evidentemente, la satisfacción de adivinar el significado de las pistas, es una emoción más intensa que hallar la salida.
- 3.- Planificar actividades con metas muy claras de entender y que, en sí mismas, requieran actividades de retroalimentación inmediata para saber si lo que se está haciendo es lo correcto. Especialmente apropiadas para lograr este componente son las actividades interactivas en las que el visitante sabe en cada momento si lo está haciendo bien o mal, pues se le da el resultado inmediato de su acción. Pueden plantearse actividades con metas más o menos complicadas aunque muy claras y, a lo largo de la ejecución de las mismas, intercalar actividades de auto evaluación para que el visitante compruebe que va por buen camino y pueda seguir adelante o, por el contrario, descubrir que algo anterior no se ha hecho bien y, por tanto, debe retroceder y encontrar, con la ayuda necesaria, la corrección del mismo, lo que evidentemente le provocará un sentimiento de satisfacción y confianza en si mismo.
- 4.- Si añadimos a los anteriores componentes, la elaboración de actividades mediante las cuales se consiga la máxima concentración y que no nos distraiga ningún aspecto fuera de la propia acti-



EL MUSEO COMO CONTEXTO EDUCATIVO EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA

vidad, se logrará el disfrute en toda su intensidad. Se trata de plantear actividades que impliquen la máxima concentración y que eviten las posibles distracciones. Para ello, según la edad, podemos preparar actividades audiovisuales ligadas a la temática del museo, como el vídeo o el cine que, si son de buena calidad y se adecuan a la edad del visitante, pueden absorber su atención totalmente y evitar las distracciones

- 5.- No es imprescindible lograr necesariamente la meta a conseguir, si conseguimos que el visitante tenga la sensación de control durante la misma, con ello logrará el desarrollo de habilidades con un margen de error ínfimo. Aquí propondríamos una actividad de dificultad progresiva para que el visitante, poco a poco, pero de manera segura, vaya adquiriendo las habilidades que le van haciendo falta para proseguir dicha actividad. Por ejemplo, entraría dentro de este grupo de actividades: la realización de trabajos manuales, como modelar un objeto u objetos, realizar un tapiz, hacer actividades de cestería, u otros trabajos artesanales que, una vez aprendida su técnica, aunque no se hayan terminado ya puede considerarse la actividad como conseguida.
- 6.- El sexto componente nos dice que para construir un auto-concepto fuerte es necesario abandonar la autoconciencia. Aquí son apropiadas las actividades de dramatización o role-playing en las que el visitante debe “olvidarse” de sí mismo, para ser otra persona en su máxima extensión. Es importante que dichas actividades se hagan con recursos dignos y suficientes (trajes y accesorios que parezcan reales) pues se trata de que el visitante se “crea” durante un tiempo que es “otra persona”. Así mismo, hay que crear un ambiente apropiado que ayude a la inmersión de los participantes y estimule su imaginación.
- 7.- Como el propio componente dice, se trata de “perder el miedo” y de alcanzar la sensación de control sobre lo que estamos haciendo. Si la actividad acaba en fracaso siempre se habrán desarrollado las suficientes habilidades para realizar la tarea con éxito en otra ocasión. Un ejemplo puede ser programar una actividad compleja con muchas ocasiones de retroalimentación que estimule avanzar hasta un nivel óptimo, sino perfecto, pero que en cualquier caso permita adquirir habilidades importantes para el sujeto que ha realizado la actividad. En este punto, aconsejaríamos la preparación de actividades de una complejidad media (por ejemplo hacer un dibujo o un mapa etc.) con varias actividades de retroalimentación intercaladas para ir animando a los visitantes y darles seguridad en sí mismos.
- 8.- El último componente es la transformación del tiempo, por ello es aconsejable diseñar actividades que requieran una buena dosis de autocontrol, habilidades y una metas que se consideren óptimas para ser alcanzadas. Ocurre entonces que el visitante pierde la “noción del tiempo” y una actividad larga se hace corta para él mismo. Para asumir este último componente será necesario combinar tres elementos: autocontrol, habilidades y metas atractivas, para involucrar al visitante en una actividad de modo que logre perder la noción del tiempo. Podríamos citar varias; pero por nuestra experiencia sugeriríamos las sesiones de maquillaje, otra podría ser averiguar cuál es el uso de un objeto determinado con unas pocas pistas, ejecutar algún baile ritual, completar un juego informático relacionado con la temática que estamos trabajando, y muchos más.

En conjunto vemos que el museo es un espacio educativo en el que pueden realizarse una gran cantidad de actividades óptimas o placenteras y que permite, por una parte, conocer los propios sentimientos y los de los demás, las interrelaciones, así como la comprensión de otras etnias y culturas a través de sus legados históricos y/o actuales.

CONCLUSIONES

Creemos que el profesorado debe aprovechar la visita a los museos para observar y conocer con mayor profundidad algunos aspectos de la personalidad de sus alumnos que en el marco del aula algu-



CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARES: FAMILIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

nas veces puede resultar una tarea algo difícil. Estos conocimientos que va adquiriendo el profesorado a través de estas visitas le permitirán ayudar, pulir, desarrollar o modificar algunas de las habilidades y estrategias negativas o no del todo correctas observadas entre los miembros de su grupo, tanto en el trayecto de dichas salidas como durante el desarrollo de las mismas. Todo ello repercutirá forzosamente en un mejor conocimiento de las habilidades de comunicación, interrelación, autocontrol y puesta en práctica de las mismas en nuestras relaciones con los demás. De este modo, además, creemos que se podría contribuir a que el alumnado elevase su autoestima y autocontrol lo que contribuiría a disminuir las diferentes problemáticas que existen en la actualidad, tanto a nivel personal como social, y que se manifiestan y repercuten en los diferentes ámbitos: familiar, escolar y social.

El profesorado y los educadores de museos como mediadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje pueden y deben aprovechar las visitas para potenciar y desarrollar la evolución emocional de su alumnado. Desde el punto de vista educativo, la visita al museo permite desarrollar los siguientes conocimientos, habilidades y actitudes:

- Incrementar el aprendizaje de una o varias áreas temáticas
- Incrementar la comprensión de conexiones entre diferentes temáticas
- Incrementar el aprendizaje a través de los diferentes temas
- Incrementar la comprensión cultural
- Incrementar la habilidad para trabajar con otros
- Habilidad para hacer elecciones adecuadas antes y dentro de experiencias planificadas
- Incrementar la autoestima y autocontrol
- Incrementar la comprensión cultural, el respeto y tolerancia hacia los demás
- Satisfacción a través de los logros o metas alcanzadas
- Incrementar la participación en la clase, la escuela o acontecimientos comunitarios
- Adquirir actitudes positivas hacia la adquisición de experiencias cada vez más amplias

La visita al museo, ofrece una ocasión y situación óptima para que el alumnado pueda conocer, profundizar y desarrollar ciertas esferas de su personalidad que todavía, por sus edades, no conozca o no tenga todavía plenamente definidas. También le permitirá reconocer, valorar y manifestar tanto sus sentimientos como sus capacidades artísticas y estéticas personales como las de los demás; así como descubrir un espacio en el que pueda conocer, admirar, deleitarse e incluso divertirse al mismo tiempo que aprende diferentes conocimientos culturales, científicos, artísticos y diferentes técnicas, materiales e instrumentos a través de los cuales pueden crearse obras artísticas tanto de su entorno próximo como nacionales e internacionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, D. (1992). Beyond Museums: objects and cultures, en *Journal for Education in Museums*, nº 13, pp. 22-23.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Aprender a fluir*. Barcelona, Kairos,
- Csikszentmihalyi, M. (1998,b). *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona, Kairós, 6ª edición
- Csikszentmihalyi, M. (1998a): *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona, Paidós, Buenos Aires, México,
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós,
- Goleman, D. 1999. *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós,
- Hooper-Greenhil, E.; Dodd, J.; Philips, M.; Jones, C.; Woodward, J.; O'Riain, H. (2004). *Inspiration, Identity, Learning: The Value of Museums*. Leicester, Research Center For Museums and Galleries.,
- Husbands, C. (1994). Learning theories and museums: using and addressing pupils' minitheories, en *Journal Education in Museum*, nº 15, pp. 15-17.
- Ingle, M. (1994). Pupil's perception of museum education sessions, en Hooper-Greenhill, E.: *The Educational Role of the Museum*. London: Routledge, pp. 316-324



EL MUSEO COMO CONTEXTO EDUCATIVO EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA

- Mackay, N. (2000). "The role of Resource in Lifelong Learning", en *Proceedings of GEM Conference* 2000, p. 22.
- Mageo J. M. (Ed) (2003). *Dreaming and the self: New Perspectives on subjectivity, identity, and emotion*. Albany, NY, US, State University of New York Press,
- Marsh, C. (2005). "Visitors as Learners: The Role of motions", en *Education – Learning: Theory and Practice*, Association of Science – Technology Centers, vol. 15, , pp. 15-17.
- Matsumoto, D.; Juang, L.(2004). *Culture and Psychology*. Belmont, CA, US, Wadsworth/ Thompson Learning,
- McManus, P. (1991). Museum visitor research : a critical overview, en *Journal of Museum Education*, nº 12, pp. 12-13
- Medved, M. I.; Cupchik, G. C.; Oatley, K. (2004),. "Interpretative memories of artworks", en *Memory*, vol. 12 (1), pp.119-128.
- nº 7, Universidad de Sevilla
- Pond, M. (1985). The Usefulness of School Visits- A study, en *Journal of education in Museums*, nº 6, pp. 32-35
- Xanthoudaki, M y Anderson, D. (1998). Museums, education and youth: lessons from the present , en *Journal of Education in Museums*, nº 19, pp. 36-39.

NOTA

- ¹ MacKay, N. (2000): "The role of Resource in Lifelong Learning", en *Proceedings of GEM Conference* 2000, p. 22.

Fecha de recepción: 28 febrero 2009
Fecha de admisión: 19 marzo 2009