

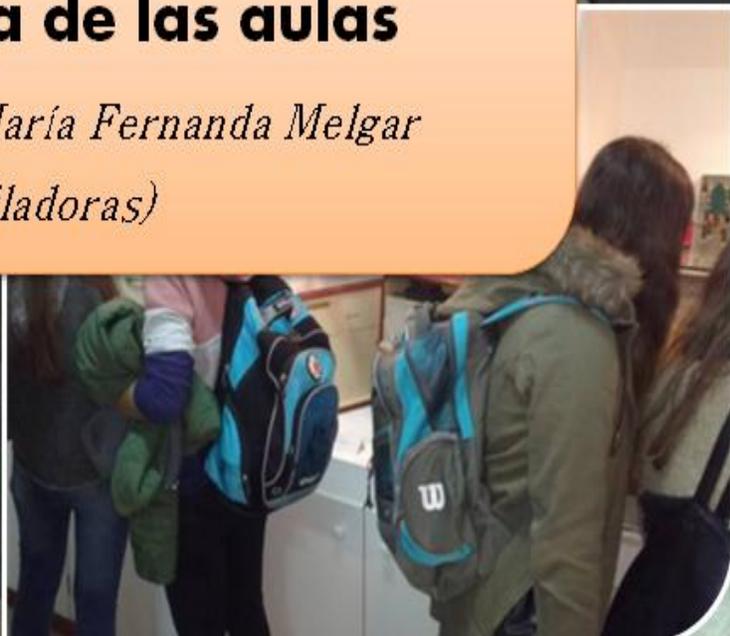


MUSEOS Y APRENDIZAJES

Enseñar fuera de las aulas

Romina Elisondo y María Fernanda Melgar

(Compiladoras)



Museos y aprendizajes. Aprender fuera de las aulas.

Romina Elisondo y María Fernanda Melgar (Compiladoras)

Autoras: María Fernanda Melgar, Romina Elisondo, Anahí Usorach, Natalia Evelyn Ceballos,
Ana Lucia Sánchez y Érica Fagotti Kucharski

Editorial EUMED

2018

Las autoras

Romina Cecilia Elisondo¹. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina). relisondo@gmail.com

María Fernanda Melgar² Universidad Nacional de Río Cuarto. fernandamelgar@gmail.com

Anahí Rocío Usorach³. Universidad Nacional de Río Cuarto. anahiusor@gmail.com

Ceballos, Natalia Evelyn⁴. Universidad Nacional de Río Cuarto. nataliaceballos1790@gmail.com

Sánchez, Ana Lucía⁵. Universidad Nacional de Río Cuarto. lusanchez_88@hotmail.com

Érica Fagotti Kucharski⁶. Universidad Nacional de Río Cuarto. Instituto Superior María Inmaculada. ericamkucharski@gmail.com

¹ Doctora en Psicología (Universidad de Murcia). Licenciada en Psicopedagogía (Universidad Nacional de Río Cuarto). Directora de Proyectos de Investigación y Tesis de Postgrado. Autora de libros, capítulos y artículos referidos a creatividad y educación. Expositora en eventos científicos nacionales e internacionales.

² Doctora en Psicología (Universidad Nacional de San Luis). Licenciada en Psicopedagogía (Universidad Nacional de Río Cuarto). Directora de Proyectos de Investigación y Extensión. Autora de libros, capítulos y artículos referidos a museos y educación. Expositora en eventos científicos nacionales e internacionales.

³ Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Río Cuarto. Integrante de proyectos de investigación en la UNRC. Integrante del Gabinete Psicopedagógico de la Municipalidad de Guatimozín (Córdoba). Publicaciones en congresos y jornadas nacionales, capítulos de libros, participación en calidad de expositor en eventos académicos nacionales.

⁴ Licenciada en Psicopedagogía, con orientación en educación en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Prácticas de inserción a la comunidad. Expositora en la presentación de un Proceso de Intervención Psicopedagógica. Trabajo Final de Licenciatura: Experiencias Museística y Visitas Escolares. Integraciones escolares en nivel primario.

⁵ Licenciada en Psicopedagogía, con orientación en educación en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Profesora Adscripta en la cátedra de Didáctica General de la carrera de Profesorado en Educación Inicial. Actividades psicopedagógicas en el jardín "Rayito de Sol" de la UNRC. Realización de cursos de posgrados, relacionados con neurociencias, violencia escolar y evaluación de proyectos sociales.

⁶ Magister en Ciencias Sociales (Universidad Nacional de Río Cuarto). Licenciada en Psicopedagogía (Universidad Nacional de Río Cuarto). Integra equipos de investigación educativa en la UNRC. Autora de artículos en revistas especializadas, capítulos de libros y publicaciones en eventos académicos nacionales e internacionales.

Resumen

El libro incluye un prólogo y cuatro capítulos que se articulan en torno a la temática *museos y aprendizajes*. En el prólogo se presenta el objeto de estudio y los abordajes que se realizan en cada apartado. Los capítulos tratan diferentes perspectivas para el análisis de experiencias educativas en museos. En el Capítulo 1, Natalia Ceballos y Ana Lucia Sánchez presentan la investigación titulada *Experiencias en visitas escolares a museos*. El objetivo de la investigación fue comprender desde la perspectiva de diferentes sujetos sus experiencias en visitas escolares a museos. Se analizaron las visitas escolares realizadas por cuatro grupos de estudiantes de nivel primario en dos museos de la ciudad de Río Cuarto. En el Capítulo 2 se describe un estudio sobre valoraciones de estudiantes respecto a tareas de aprendizaje en museos virtuales. La investigación realizada por Anahí Usorach se titula *Aprendizaje en museos virtuales. Valoraciones de estudiantes*. El objetivo del estudio fue analizar significados y valoraciones de los estudiantes universitarios respecto de una innovación educativa realizada en el contexto de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina) referida a la exploración de museos virtuales y la edición de un blog. En el capítulo 3, *Innovación educativa: el poder de los museos*, Fernanda Melgar y Romina Elsondo analizan las potencialidades de los museos como espacios de aprendizaje y creatividad. Las autoras asumen perspectivas socioculturales de la educación y la creatividad para subrayar la importancia de las interacciones que se promueven en los museos. En el capítulo también se presentan innovaciones educativas construidas a partir de relaciones entre instituciones educativas y museos. Se destaca el valor de las innovaciones que logran transformaciones educativas a partir de cambio de concepciones, actitudes, métodos y formatos. En el capítulo 4, *Subjetividad y Experiencias: relecturas teóricas para pensar el aprendizaje escolar fuera del aula*, Érica Fagotti Kucharski propone reflexionar acerca de la configuración de subjetividades estudiantiles en el marco de diversas experiencias educativas. La autora realiza relecturas de diversos aportes teóricos para plantear hipótesis e interrogantes respecto de las potencialidades contribuciones de las actividades fuera del aula en la construcción de sentidos y significados durante los procesos de construcción de subjetividades. Los análisis presentados a lo largo del libro indican que los museos son entornos potencialmente propicios para el aprendizaje y la enseñanza. Ofrecen a los visitantes contenidos, objetos y relatos, construcciones culturales de relevancia para el aprendizaje creativo. Las interacciones que se promuevan en propuestas en museos pueden favorecer interpretaciones novedosas y diálogos creativos entre estudiantes y docentes. Los museos también ofrecen numerosas potencialidades para el desarrollo de innovaciones educativas en diferentes niveles educativos. En el libro se presentan y analizan experiencias educativas en museos, se proponen diferentes lecturas y miradas con la finalidad última de invitar a los lectores a desarrollar innovaciones a partir de la construcción de relaciones entre museos, escuelas y universidades.

Palabras clave: museos, innovación, creatividad, subjetividad, aprendizaje

Abstract

The book includes a prologue and four chapters that are articulated around the theme of museums and learning. In the prologue, the object of study and the approaches that are made in each section are presented. The chapters present different perspectives for the analysis of

educational experiences in museums. In Chapter 1, Natalia Ceballos and Ana Lucia Sánchez present the research entitled *Experiences in school visits to museums*. The objective of the research was to understand from the perspective of different subjects their experiences in school visits to museums. The school visits made by four groups of primary school students in two museums in the city of Río Cuarto were analyzed. In Chapter 2 we describe a study on student valuations regarding learning tasks in virtual museums. The research carried out by Anahí Usorach is titled *Learning in virtual museums. Student ratings*. The aim of the study is to analyze meanings and values of university students regarding an educational innovation carried out in the context of the National University of Río Cuarto (Argentina), referring to the exploration of virtual museums and the publication of a blog. In Chapter 3, *Educational Innovation: The Power of Museums*, Fernanda Melgar and Romina Elisondo analyze the potentialities of museums as spaces for learning and creativity. The authors assume sociocultural perspectives of education and creativity to underline the importance of the interactions promoted in museums. The chapter also presents educational innovations built from relationships between educational institutions and museums. It highlights the value of innovations that achieve educational transformations based on changing conceptions, attitudes, methods and formats. In Chapter 4, *Subjectivity and Experiences: theoretical re-readings to think about school learning outside the classroom*, Érica Fagotti Kucharski proposes to reflect on the configuration of student subjectivities within the framework of diverse educational experiences. The author makes rereadings of various theoretical contributions to raise hypotheses and questions regarding the potential contributions of activities outside the classroom in the construction of meanings and meanings during the processes of construction of subjectivities. The analyzes presented throughout the book indicate that museums are potentially conducive environments for learning and teaching. Museums offer visitors contents, objects and stories, cultural constructions relevant to creative learning. The interactions that occur in museums can favor novel interpretations and creative dialogues between students and teachers. Museums also offer many potentialities for the development of educational innovations at different educational levels. The book presents and analyzes educational experiences in museums, proposes different readings and looks with the ultimate purpose of inviting readers to develop innovations from the construction of relationships between museums, schools and universities.

Keywords: museums, innovation, creativity, subjectivity, learning

Índice

Prólogo	7
Capítulo 1. Experiencias museísticas y aprendizaje escolar.	12
Natalia Evelyn Ceballos y Ana Lucia Sánchez	
Capítulo 2. Aprendizaje en museos virtuales. Valoraciones de estudiantes.	70
Anahí Rocío Usorach,	
Capítulo 3. Innovación educativa: el poder de los museos.	143
María Fernanda Melgar y Romina Elisondo	
Capítulo 4. Subjetividad y experiencia. Relecturas posibles.	155
Érica Fagotti Kucharski	

Prólogo

Facundo y Agostina son hermanos, él tiene nueve años y ella seis. Asisten a la misma escuela, han tenido experiencias educativas similares, incluso las mismas docentes de nivel inicial. Sin embargo, las interpretaciones respecto de las experiencias educativas y las emociones ligadas a ellas difieren de manera sustancial. Mientras que los cuentos de princesas, hadas y fantasías, apasionaron a Agostina, aburrieron de manera sustancial las tardes de Facundo. Los relatos de la señorita, las expresiones y los diversos tonos de voz, que atrapaban a Agostina en palacios, praderas y viajes inesperados, eran momentos previos a la salida al patio que Facundo aprendió a soportar con cierta mesura. Facundo imaginaba el mundo de hamacas, pelotas y toboganes que estaban en el patio, mientras los cuentos transcurrían. Las pelotas y los juegos de patio no son los preferidos de Agostina, tampoco las actividades cooperativas y las destrezas físicas. Ella también espera, en el patio, poder ingresar al aula para compartir con las hadas travesías en carruajes...

Entonces ¿Qué deberían proponer los docentes? ¿Pelotas? ¿Hadas? ¿Experimentos? Creemos que lo propicio es ofrecer propuestas lo más diversas posible para que los estudiantes puedan construir y reconstruir experiencias heterogéneas en base a sus gustos, motivaciones e interés, ampliando los horizontes posibles y generando cada vez contextos más ricos, estimulantes y diversos para aprender y enseñar. Las experiencias escolares se construyen y reconstruyen de manera singular en cada sujeto, en cada grupo y situación de aprendizaje. Las propuestas educativas, las invitaciones de los docentes, siempre generan impactos diversos entre los receptores. Los invitados resignifican y se apropian de las invitaciones de diferentes formas y a partir de diversas experiencias previas. Mientras que algunos aman los cuentos y los cuentos fantásticos, otros prefieren prácticas más concretas y reales. A algunas personas les gustan las actividades grupales, y otras muestran predilección por los trabajos individuales. Los recursos cognitivos disponibles y las experiencias previas también son diferentes como así también los impactos en las nuevas propuestas. Experiencias previas de lectura, escritura, cálculo y ciencias en contextos diversos ofrecen tramas de significados sobre las que se tejen nuevas experiencias en base a las propuestas de los docentes.

La diversidad presente en las aulas podría interpretarse como una complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje sin embargo, consideramos que es una potencialidad única de los entornos educativos. Niños, niñas, adolescentes y adultos que han recorrido diferentes caminos y vivido diferentes experiencias llegan al encuentro en las aulas con mochilas llenas de conocimientos, historias y deseos. Esto representa una oportunidad inigualable para el aprendizaje: proceso sociocultural complejo que supone interacciones entre diferentes puntos de vista, interpretaciones sobre conocimientos construidos culturales, ayudas y colaboraciones y acciones con artefactos tecnológicos. Los contextos educativos son espacios donde es posible interactuar con otras personas, compartir lenguajes, conocimientos y prácticas y vivenciar experiencias nuevas.

Fácilmente en los ambientes educativos encontraremos consenso respecto de la necesidad de promover la creatividad de los estudiantes y también de los docentes. Las políticas educativas y los lineamientos de los organismos internacionales como por ejemplo la UNESCO se han pronunciado a favor de la creatividad y del desarrollo de proyectos educativos orientados a tal fin. Generar contextos diversos que potencien las diferencias individuales y las posibilidades de construir aprendizajes a partir de las interacciones con los demás y los conocimientos es una de las maneras de potenciar la creatividad y la innovación educativa. Según Beghetto (2016), el

aprendizaje es un acto creativo que supone interrelaciones entre momentos personales e intersubjetivos. Es decir, el aprendizaje creativo implica interpretaciones originales y novedosas por parte de cada sujeto que luego son puestas en común a partir del diálogo con otras personas (docentes y estudiantes). El autor propone a los docentes desarrollar intervenciones ajustadas en los micromomentos creativos de la clase, es decir cuando emergen ideas, preguntas y comentarios que amplían las posibilidades de construir nuevos conocimientos y relaciones entre contenidos.

Entendemos que la diversidad de las propuestas educativas es un factor que promueve el aprendizaje creativo en tanto habilita diferentes experiencias, interpretaciones y relaciones entre los participantes. Mientras más diversos sean las propuestas y los contextos, más chances, a nuestro criterio, de pensamientos, preguntas e interpretaciones novedosas.

Asimismo, es relevante reconocer que las condiciones de los contextos y las posibilidades que en estos se ofrecen no son resignificadas y apropiadas por todos los sujetos de la misma manera, mientras que en algunos casos ciertas particularidades de los entornos promueve la creatividad en otros puede limitarla u obstaculizarla. Estas son algunas de las contradicciones que señala Beghetto (2017) respecto de las propuestas orientadas a potenciar la creatividad en ambientes educativos. Según Beghetto (2017), es necesario visualizar las contracciones como oportunidades creativas, reconocer y abordar diferentes concepciones de creatividad y estimular diferentes potenciales creativos de los actores educativos.

Galveanu (2018) sostiene que la creatividad no es una construcción o fenómeno unitario, es una *etiqueta* aplicada a una variedad de acciones o actividades humanas. En contextos educativos, el autor propone a los docentes ser sensibles a las múltiples *creatividades* posibles, propiciando diversidad de propuestas y actividades y ofreciendo a cada estudiante las herramientas y los apoyos necesarios para que desarrollen sus propios estilos y expresiones creativas. Galveanu (2018) propone abordar comprensiones locales de la creatividad y de las prácticas educativas, reconociendo diferentes concepciones y formas de ser creativo.

En numerosas oportunidades hemos planteado la importancia de las actividades educativas en contextos variados como museos, bibliotecas y entornos digitales (Elisondo y Donolo, 2014; Elisondo y Melgar, 2015; 2016; Melgar y Elisondo, 2017 a y b; Melgar, Chiecher, Elisondo y Donolo, 2017). Abrir la educación (Elisondo, 2015) para salir del aula y dejar entrar especialistas, proyectos innovadores y conocimientos diversos, es una propuesta orientada a mirar la educación desde una perspectiva creativa. Hemos destacado también el impacto positivo de las actividades extracurriculares en la creatividad de los estudiantes (Elisondo y Melgar, 2017).

En esta línea argumentativa, en el libro se presentan dos investigaciones de experiencias educativas en museos. Consideramos a los museos como entornos potencialmente propicios para el aprendizaje y la enseñanza. Los museos son espacios que permiten salir del aula, transitar lugares impensados y escuchar historias inesperadas. Los museos ofrecen a los visitantes contenidos, objetos y relatos, construcciones culturales de relevancia para el aprendizaje creativo. Las interacciones que se propicien en propuestas en museos pueden favorecer interpretaciones novedosas y diálogos creativos entre estudiantes y docentes. Los museos también ofrecen numerosas potencialidades para el desarrollo de innovaciones educativas en diferentes niveles educativos. Las propuestas en contextos inesperados, como los museos, generan rupturas y nuevas prácticas educativas, es decir innovaciones educativas. Las propuestas analizadas en el presente libro serían innovaciones en tanto cumplen con los criterios definidos por especialistas para identificar prácticas educativas innovadoras (Rivas et. al., 2017). Las dos propuestas son prácticas reales (se han implementado) que plantean cambios y rupturas respecto de rasgos de la educación tradicional, generan espacios para vincular conocimientos a partir del aprendizaje dialógico y participativo, se sustentan teóricamente y son viables y potencialmente transferibles a otros contextos.

En el Capítulo 1, Natalia Ceballos y Ana Lucía Sánchez presentan la investigación titulada *Experiencias en visitas escolares a museos*. El objetivo de la investigación fue comprender desde la perspectiva de diferentes sujetos sus experiencias en visitas escolares a museos. Se realizó un estudio de caso. Se analizaron las visitas escolares realizadas por cuatro grupos de estudiantes de nivel primario en dos museos de la ciudad de Río Cuarto, el Museo Tecnológico Aeroespacial y el Museo Municipal de Bellas Artes. La muestra es intencional, por conveniencia, no probabilística. Para la recolección de datos se emplearon observaciones no participantes, entrevistas y cuestionarios. Se consultó a los educadores de los museos, a los docentes y a los niños que participaron de las diferentes experiencias. Se eligieron grupos que asistían a escuelas públicas y privadas, de Río Cuarto y la región. Para el análisis de datos se empleó el método de comparación constante, los resultados se presentan a partir de categorías y subcategorías de análisis.

En el Capítulo 2 se describe un estudio sobre valoraciones de estudiantes respecto a tareas de aprendizaje en museos virtuales. La investigación realizada por Anahi Usorach se titula *Aprendizaje en museos virtuales. Valoraciones de estudiantes*. El objetivo del estudio es analizar significados y valoraciones de los estudiantes universitarios respecto de una innovación educativa realizada en el contexto de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina) referida a la exploración de museos virtuales y la edición de un blog. El estudio se realizó considerando dos innovaciones educativas realizadas con estudiantes universitarios de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía y Profesorado y Licenciatura en Educación Especial de la UNRC. Las innovaciones se vinculan al empleo de TIC para el desarrollo de una tarea académica de alcances amplios. En la primera versión de la tarea, supuso el trabajo grupal a través de la herramienta de grupos de Facebook y la exploración de museos virtuales. La segunda versión de la tarea, además implicó la edición de un blog. Para la recolección de datos se emplearon cuestionarios en diferentes momentos del proceso (antes, durante y después de la tarea), análisis de documentos y análisis de las interacciones en los grupos cerrados. Se realizaron análisis cuantitativos y cualitativos de los datos. Los resultados se presentan en las siguientes categorías de análisis.

En el capítulo 3, *Innovación educativa: el poder de los museos*, Fernanda Melgar y Romina Elisondo analizan las potencialidades de los museos como espacios de aprendizaje y creatividad. Las autoras asumen perspectivas socioculturales de la educación y la creatividad para subrayar la importancia de las interacciones que se promueven en los museos. En el capítulo también se presentan innovaciones educativas construidas a partir de relaciones entre instituciones educativas y museos. Se destaca el valor de las innovaciones que logran transformaciones educativas a partir de cambio de concepciones, actitudes, métodos y formatos.

En el capítulo 4, *Subjetividad y Experiencias: relecturas teóricas para pensar el aprendizaje escolar fuera del aula*, Érica Fagotti Kucharski propone reflexionar acerca de la configuración de subjetividades estudiantiles en el marco de diversas experiencias educativas. La autora realiza relecturas de diversos aportes teóricos para plantear hipótesis e interrogantes respecto de las potencialidades contribuciones de las actividades fuera del aula en la construcción de sentidos y significados durante los procesos de construcción de subjetividades. La autora concluye el capítulo con una interesante consideración de la que emergen múltiples preguntas y desafíos "las experiencias actúan produciendo significaciones y las mismas tienen que ver con la constitución de un sujeto autónomo que reflexiona, cuestiona críticamente naturalizaciones y despliega alguna capacidad de transformación".

Los museos son solo una de las múltiples e infinitas alternativas que tienen los docentes para generar rupturas en las prácticas pedagógicas. Los museos pueden contribuir para la construcción de experiencias valiosas de enseñanza y aprendizaje en diferentes contextos y niveles educativos. Claro está, que al igual que los areneros, los cuentos y las pelotas, los museos serán interpretados, resignificados y apropiados de diferentes maneras por docentes y

estudiantes en función de sus intereses, particularidades y estilos. Creemos que los museos son espacios poderosos para ampliar las posibilidades de enseñanza y aprendizaje, propiciando interacciones con diversos lenguajes, objetos y prácticas culturales.

En el libro se presentan y analizan experiencias educativas en museos, se proponen diferentes lecturas y miradas con la finalidad última de invitar a los lectores a desarrollar innovaciones a partir de la construcción de relaciones entre museos, escuelas y universidades.

Referencias bibliográficas

Beghetto, R. A. (2016). Learning as a creative act. To appear in T. Kettler (Ed.). *Modern Curriculum for Gifted and Advanced Learners*. Routledge New: York.

Beghetto, R. (2017). CODA: Creative Contradictions: Common Themes, Unique Insights, and Future Directions. En Beghetto, R. y Sriraman, B. (Eds.). *Creative Contradictions in Education* (pp. 349-354). Nueva York: Springer International Publishing. Recuperado de <https://static1.squarespace.com/static/52d6f16be4b0770a479dfb9c/t/5829cb49beafb7de37baa57/1479134026276/coda%28Beghetto%29.pdf>

Elisondo, R. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (3): 1-23.

Elisondo, R. C., & Danolo, D. (2014). Creatividad y alfabetización informacional. El desafío en cuatro propuestas. *Panorama*, 8(15), 23-33.

Elisondo, R y Melgar, M , F. (2015) Museos y la Internet. Contextos para la innovación. *Revista Innovación Educativa*. 15 (68):17-32. Recuperado de <http://www.innovacion.ipn.mx/Revistas/Documents/Revistas-2015/I-E-68/3-IE-68.pdf>.

Elisondo, R. y Melgar, M. (2016). Las ratas y los estudiantes. El poder de la novedad en la educación. *IV Congreso Internacional de Ciudades Creativas*. Universidad Complutense de Madrid, enero de 2016. Disponible en http://congreso2016.ciudadescreativas.es/Ciudades_Creativas_2016_tomo1.pdf Consultado en 1/4/2018 a las 08 hs.

Glaveanu, V. (2018) Educating which creativity? *Thinking Skills and Creativity* 27, 25–32

Melgar, M. F y Elisondo, R. (2017) *Museos y Educación. Buscando Musas*. Ed. Sociedad Latina de Comunicación Social. Cuadernos de Bellas Artes. La Laguna, España. Disponible en <http://www.cuadernosartesanos.org/2017/cde06.pdf> Consultado en 10/4/2018 a las 10 hs.

Melgar, M. F., Chiecher, A. C., Elisondo, R. C., & Donolo, D. S. (2017). Alfabetización informacional: Una tarea en Facebook para explorar museos virtuales. *Ciencia, docencia y tecnología*, (54), 216-234.

Melgar, M. F., & Elisondo, R. (2017). Metacognición y buenas prácticas en la universidad. ¿ Qué aspectos valoran los estudiantes?. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(74), 17-38.

Rivas, A., André, F., Delgado, L. E., Aguerrondo, I., Anijovich, R., Furman, M., ...& Vota, A. (2017). *50 innovaciones educativas para escuelas*. Centro de Implementación de Políticas

Públicas para la Equidad y el Crecimiento. Disponible en <http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5587/50%20innovaciones%20educativas%20para%20escuelas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Consultado en 14/4/2018 a las 20 hs.

Capítulo 1

Experiencias en visitas escolares a museos

Natalia Evelyn Ceballos

Ana Lucía Sánchez

1. Introducción

Partimos de entender al aprendizaje y la educación como procesos permanentes que permiten la construcción de conocimientos y experiencias en diferentes contextos. En este sentido, las perspectivas socioconstructivas admiten pensar en el papel de otros espacios en educación, más allá de la escuela. Los museos se presentan como contextos poderosos y creativos para aprender. De allí que nos preguntamos sobre las percepciones de diferentes sujetos en sus visitas escolares a museos. El estudio se propone comprender las experiencias en visitas escolares a museos desde la perspectiva de los estudiantes, docentes y educadores de museos. El estudio responde a un enfoque cualitativo que intenta comprender los significados que diferentes sujetos realizan de sus experiencias en museos. Los resultados de la investigación se presentan a través de categorías y subcategorías de análisis. Específicamente, nos proponemos describir, por un lado, la planificación de las visitas escolares a museos tanto desde la perspectiva de los docentes como de los educadores de museo; por otro lado, describir el espacio físico de los museos considerando aspectos vinculados a la accesibilidad, posibilidad de circulación y soportes de mediación; caracterizar la participación de estudiantes, docentes y educadores de museos durante la visita; describir desde el punto de vista de los estudiantes sus concepciones de museo y aprendizajes; y por último, caracterizar los aspectos destacados por los niños y los docentes de sus experiencias en museos.

El capítulo reconstruye el estudio presentado en la Universidad Nacional de Río Cuarto en el marco del Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía titulado *Experiencias museísticas y visitas escolares*. El objetivo general de la investigación fue comprender desde la perspectiva de estudiantes, docentes y educadores de museos sus experiencias en visitas escolares a museos. Los objetivos específicos fueron: 1) Describir desde la perspectiva de los docentes y de los educadores de museo la planificación de las visitas escolares a museos, 2) Caracterizar el espacio físico de los museos considerando aspectos vinculados a la accesibilidad, posibilidad de circulación y soportes de mediación, 3) Caracterizar la participación de niños, docentes y educadores de museos durante la visita a museos, 4) Describir desde el punto de vista de los estudiantes sus concepciones de museo y aprendizajes e 5) Identificar los aspectos destacados por los niños y los docentes de sus experiencias en museos.

2. Perspectivas teóricas. Miradas diversas la relación educación, aprendizaje y museos

En esta sección nos ocupamos de presentar las perspectivas teóricas que sustentan el estudio realizado sobre la percepción de estudiantes y educadores sobre las visitas escolares a museos. El marco conceptual se encuentra organizado en dos grandes líneas, *miradas propuestas a la relación educación, aprendizaje y museos*, y *experiencias en museos, las visitas escolares como puentes*. En relación con el primer punto se comentan concepciones sobre educación, aprendizaje y mediación en los museos. En el segundo punto se comentan ideas sobre las relaciones entre escuelas y museos, las visitas escolares y el rol del psicopedagogo en los museos.

2.1. Educación en un sentido amplio

Existen diversas concepciones de la educación según las perspectivas teóricas que adoptemos. Según Gvirtz, Grinberg y Abregú (2007), la educación es un fenómeno universal e inherente a toda la humanidad, sin embargo, las formas de educar y los saberes que se enseñan varían de una sociedad a otra, de una época histórica a otra, adoptando a su vez los formatos que delinean cada sociedad y cada cultura. La autora define a la educación como “el conjunto de fenómenos a través de los cuales una determinada sociedad produce y distribuye saberes, de los que se apropian sus miembros, y que permiten la producción y la reproducción de esa sociedad” (Gvirtz et. al, 2007: 20).

Desde otra perspectiva, Freire (2005) sostiene que la esencia de la educación problematizadora, es el diálogo que se mantiene entre educador y educando, donde el primero ya no es solamente el que cumple el rol de educar, sino que también es, al mismo tiempo, educado mediante el diálogo que entabla con el educando, transformándose en sujetos, primando la libertad de ambos. Esta perspectiva, parte del carácter histórico y reconoce la historicidad de los hombres, considerándolos como seres inacabados, inconclusos, como seres que están siendo, en una realidad también con historia del mismo modo inacabada como ellos. Esta concepción de educación se caracteriza por su reflexividad, posibilitando el descubrimiento permanente de la realidad, consigo mismo y con los otros. Se trata de una transformación en proceso, en donde el educador desarrolla su capacidad de comprender el mundo, y su relación con él. Aquí los hombres perciben, constantemente, cómo están siendo en el mundo en el cual están y con el que están, definiendo, además, en función de ello, su actuación.

Por su parte, Bruner retoma la concepción de Vigotsky, quien asume que el desarrollo es, al mismo tiempo, una teoría de la educación, basada en la transmisión cultural. Para Vigotsky, la educación implica el desarrollo del potencial del individuo, su expresión y crecimiento histórico-cultural de la que emerge el hombre (citado por Moll, 1993:13, en Salas 2001).

Pensar la educación en un sentido amplio, invita a reflexionar sobre sus intencionalidades, educadores y educandos, ámbitos de incidencia, entre otros. Una mirada amplia de la educación permite clasificarla en educación formal, no formal e informal. Estos tipos de educación se configuran a partir de la consideración de las instituciones y/o agentes encargados de gestionarlas; los procedimientos educativos o metodologías empleadas, los contenidos y los aspectos de la personalidad del educando, entre otros (Trilla en Melgar, 2011).

La educación formal es aquella vinculada a la estructura del sistema educativo formal, organizado cronológicamente, graduado en años y con una jerarquización que va desde los comienzos de la educación inicial hasta los últimos años de la universidad.

La educación informal es entendida como un proceso que abarca toda la vida, en el que las personas adquieren y construyen conocimientos, habilidades, actitudes y modos de

discernimiento, a partir de las experiencias cotidianas y de las relaciones que se establecen con el medio social y cultural. Un ejemplo de este tipo de educación sería el que se da en cualquier ámbito y momento de la vida de las personas, como puede ser el grupo familiar, de amigos, de trabajo, a través de las conversaciones diarias que se establecen entre ellos, del entendimiento, de la reflexión, permitiéndoles poder incrementar sus conocimientos cotidianos, aquel que no se circunscribe solamente dentro del sistema escolar.

En el caso de la educación no formal, hace referencia a las instituciones, actividades, medios y ámbitos de educación no escolar, creadas especialmente para satisfacer determinados objetivos educativos que no necesariamente están dirigidos a la organización gradual que propone el sistema educativo reglado. Podemos encontrar una variedad de escenarios no formales, como los son los zoológicos, acuarios, parques ecológicos, cursos y talleres, entre otros. Incluimos a los museos, dentro de este tipo de educación.

Desde una perspectiva socio-constructiva, se entiende a la educación como un proceso permanente y dinámico, de interacción con el medio social, que implica la transformación del sujeto, una reconstrucción interna que involucra un cambio de sus estructuras cognitivas y subjetivas. La *educación es un proceso permanente*, los sujetos participan de diferentes instancias educativas, contextualizadas históricas y socialmente, los procesos formativos se desarrollan a lo largo de la vida de las personas. Las personas nunca dejan de educarse, por lo que la educación, no se circunscribe al sistema de escolarización únicamente.

La *educación a lo largo de la vida*, supone que aprender va más allá de las instituciones educativas formales. Delors (1996), en su informe, señala cuatro pilares fundamentales: *aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos*, en el que las personas pueden aprender de acuerdo a sus necesidades e intereses individuales, como así también en cualquier lugar y momento de una manera libre, flexible y constructiva.

Álvarez (2009) entiende a la educación como un proceso permanente, para toda persona, abarcando todos los años, desde el nacimiento hasta la muerte. En este sentido, la educación informal se define como el aprendizaje por la exposición al propio entorno y las experiencias adquiridas día a día, aprendiendo así a lo largo de la vida.

Hooper-Greenhill (1998) afirma que concebir a la educación como un conjunto de procesos, se corresponde con una perspectiva de la educación como forma de vida. De esta manera, es que en los museos se desarrollan diferentes procesos educativos, centrados más en el camino que en los resultados.

Las personas representan el mundo a partir de sus raíces sociales, culturales y educativas, el lenguaje y las estructuras mentales utilizadas, los temas de interés que se plantean, las vinculaciones de sus conocimientos, intereses y motivaciones con los objetos patrimoniales, dejan en evidencia el repertorio subjetivo de los seres humanos. La función educativa de los museos, resulta relevante en las posibilidades de habilitar diferentes procesos de acercamiento a los objetos y exposiciones, promoviendo un amplio abanico de interacciones y participaciones, facilitando una diversidad de experiencias museísticas.

2.2. Aprendizaje situado y museos

Pensar en educación, implica necesariamente pensar en el aprendizaje. Por ello, nos parecen oportunos los aportes de los enfoques socio-constructivos y culturales del aprendizaje. En el marco de esta perspectiva Salas (2001) señala que el aprendizaje precede al desarrollo, planteando así, una relación de tipo dialéctica entre ambos. En esta misma línea, Arocho y Aleman (2009) retoman los aportes de Hedegaard y Lompsher quienes establecen que en los enfoques socioculturales, el aprendizaje es entendido como una actividad particular de los

sujetos sobre su realidad, enfrentándose a las influencias y resistencias que la misma les presenta. La actividad del sujeto se entiende en vinculación a las condiciones sociales e institucionales en el que se inserta, advirtiendo de esta manera su capacidad para realizar transformaciones, al mismo tiempo en que comprende sus dinámicas.

Ferreya y Pedrazzi destacan los aportes de Vigotsky, para quien “el aprendizaje engendra un tipo de desarrollo potencial, estimula y activa procesos internos en el marco de las interrelaciones, que se convierte en adquisiciones internas” (Ferreya y Pedrazzi, 2007:58). El aprendizaje no se centra en un problema interno del individuo, sino que posee dos aspectos que se diferencian, uno de ellos refiere a las funciones superiores del pensamiento de origen sociocultural, posibilitando el desarrollo superior del aprendizaje.

Por lo tanto, partiendo desde estas concepciones, se puede diferenciar una variedad de contextos para aprender, y que no se reducen solamente a la educación formal. Los contextos formales, no formales e informales de aprendizaje, resultan espacios complementarios. Especialmente, las acciones educativas desarrolladas por los museos pueden enmarcarse dentro de las propuestas de educación no formal e informal. Los museos se constituyen en “espacios sociales y subjetivos, que adquieren características particulares según los contextos, los objetos y los grupos que los transitan y habitan” (Elisondo, Melgar, 2015:325).

Álvarez (2009), señala que la educación formal y la educación informal se complementan, ya que ambas han encontrado maneras de interacción que dan espacio al establecimiento de un diálogo y que promueven el enriquecimiento de las experiencias de cualquier sujeto. Retomando a Marwick, menciona que la educación en los museos podría plantearse en torno a algunas de las ideas básicas del aprendizaje durante toda la vida. Los objetos que se exhiben en los museos, alojan cultura, arte, ciencia o tecnología, atrayendo la curiosidad de sus visitantes, quienes contemplan e interpretan libremente. Es por ello, que los aprendizajes que allí se construyen son múltiples porque permiten variados enfoques e itinerarios variados, como así también las secuencias, diseñando recorridos, trayectos que dirigen a cada persona.

De este modo, los museos pueden ser también considerados escenarios de aprendizaje informal, no solo para públicos escolares, sino para otros tipos de público en el que los visitantes se relacionan con el conocimiento y con sus propias historias. Los museos se convierten en espacios en los que se puede mirar, sentir, percibir y pensar.

Para Sagástegui (2004) las experiencias educativas deberían trascender las prácticas tradicionales educativas centradas en la exposición de informaciones fragmentadas, centrar el logro escolar en el desarrollo de competencias más que en la adquisición de conocimientos y estimular la capacidad de los alumnos para anticipar, formular e incidir sobre problemas de entornos sociales cada vez más desiguales, lábiles e inciertos.

Estas finalidades remiten directamente al contexto social e involucran al *aprendizaje situado*, entendido como una forma de crear significados a partir de las actividades cotidianas que realizan las personas en su vida diaria. Lo situado del aprendizaje hace referencia, específicamente, a que la educación no es solamente producto de procesos cognoscitivos individuales sino también el modo en la que dichos procesos se entrecruzan con actividades, donde se ponen en juego diversos elementos, como la percepción, significados, intenciones, interacciones. Estos componentes son el resultado de las relaciones que se establecen entre quien aprende y el entorno sociocultural en el que está inserto y donde desarrolla sus acciones o actividades.

Sagástegui (2004) sostiene que todo proceso cognitivo se lleva a cabo a través de prácticas sociales situadas en un determinado contexto social y simbólico. Es así que la cognición se concreta en la interacción e intervención con otras personas, ya sea de manera directa o indirecta. Se hace hincapié en la capacidad de la actividad social, no sólo para el logro de

objetivos educativos, sino también para generar aprendizajes no previsibles con anterioridad al desarrollo de una situación concreta. Podemos enmarcar al contexto del museo, como una de las posibilidades para que los estudiantes puedan interactuar tanto con los educadores del museo, como con los objetos que allí se preserven, para la construcción de sus conocimientos acerca de la cultura local y regional.

2.3. Museos: contextos para aprender

El aprendizaje en el contexto de los museos puede mostrarse con experiencias que contienen variados matices, para cada visita escolar grupal, como así también para cada visitante en particular. Tal como lo expresa Alderoqui (2006), una misma muestra o un mismo objeto puede incitar en los estudiantes cosas distintas, tales como la maravilla, la problematización, el asombro, o bien acumular respuestas, verdades, sin haberse preguntado nada al respecto. Cierto es que el conocimiento avanza entre certezas y dudas, afirmaciones y contradicciones, datos desconocidos, en el que cada nuevo conocimiento adquiere progresivamente un sentido que se vincula con lo ya conocido, dando lugar a re significaciones. Es por ello, además, que se sostiene que en la medida en que cada visitante posea mayor bagaje cultural, estructuras previas vinculadas a los objetos y las muestras que se ofrecen en los museos, mayores van a ser las posibilidades de articular los nuevos conocimientos con los que ya se poseen.

Podemos encontrar diversas miradas de los procesos educativos y la función de los museos, en relación a ello. De acuerdo con perspectivas menos tradicionales, se considera que los museos podrían generar espacios para la exploración y el descubrimiento, como así también para las preguntas. Si bien no hay una propuesta teórica-pedagógica en común en los espacios museísticos, cada uno adopta un determinado posicionamiento, y como consecuencia, una cierta metodología y propuestas educativas, que hacen único a cada museo.

Es así que consideramos que en los museos no se aprende únicamente contenidos, sino que también es un espacio abierto al diálogo, de escucha, de reflexión y análisis dando lugar a la curiosidad y a un posicionamiento activo de los visitantes, en función de sus intereses, sus objetivos, propósitos, motivos. En él, igualmente, se transmiten y aprenden valores, emociones, que dependen de la subjetividad e interpretación que cada visitante ponga en juego en la experiencia vivida en el museo.

Los enfoques socioculturales sostienen que “las actividades humanas tienen lugar en contextos culturales, están mediatizadas por el lenguaje y otras herramientas – simbólicas o materiales - y que se comprenden mejor cuando se conoce su desarrollo histórico” (Pressick-Kilborn y Walker, 1999, en Rinaudo, 2014:9). Podemos interpretar al museo como un contexto cultural que permite a las personas construir significados a partir de los objetos, que suponen relaciones históricas, políticas, económicas y simbólicas. Los museos habilitan distintos modos de conocer o modos de aprender, cada situación de aprendizaje conlleva un conjunto particular de lenguajes, herramientas y las relaciones sociales que dan forma a las interacciones que en ellas se generan, o sea, entre los educadores del museo y los visitantes.

Los enfoques sociocultural señalan que el aprendizaje permite la construcción de identidades. La participación en actividades de aprendizaje conlleva no solamente a una adquisición de conocimientos o habilidades, sino también a la construcción de una identidad. En este sentido, Bruner (1997, 2003) señala que la “construcción de la identidad aparece ligada a la habilidad inherentemente humana de construir relatos” (en Rinaudo, 2014:13). Podemos tomar al contexto del museo como un lugar propicio para la construcción de la identidad, ya que posibilita a los visitantes la participación en las actividades que se despliegan allí, incrementando no solamente los conocimientos, sino también, la construcción de una identidad, a partir de las relaciones que ellos establecen con los objetos y demás personas, y significados que éstos les atribuyen.

El aprendizaje suele desarrollarse en contextos que lo favorecen y estimulan. La concepción de *contextos poderosos para aprender* se vincula con un conjunto de características que podrían considerarse para generar ambientes que propicien el aprendizaje desde lo personal, social, emocional, temporal. Algunas de esas características son la participación activa de las personas; la oferta de los apoyos necesarios para que se produzca esa construcción y que el aprendizaje se traduzca en una experiencia concreta. Los museos son contextos poderosos para aprender en la medida que ofrecen la posibilidad de aprender desde diferentes actividades y soportes, propician la interacción con diferentes objetos y personas, habilitan un espacio de preguntas y curiosidades, suponen para cada persona una experiencia particular.

Para Hervás Avilés (2010), los museos se han convertido en importantes instrumentos para el diálogo entre sociedades, para la promoción cultural y la consolidación de identidades individuales y colectivas. La autora toma como referencia el modelo de Falk y Dierking (2000), para analizar el aprendizaje en los museos. El modelo considera las relaciones entre los sujetos y los entornos.

El modelo aporta un marco teórico, incluyendo una serie de factores claves en las experiencias en los museos, agrupándolos en tres contextos: el personal, el sociocultural y el físico. En cuanto al contexto personal, se consideran la motivación y expectativas de los visitantes. Cuando las personas están motivadas y sus expectativas se cumplen, el aprendizaje se vuelve más significativo. A su vez, sus conocimientos previos, intereses y creencias, juegan un papel muy importante en la construcción del aprendizaje, ya que los visitantes a partir de ello puedan optar por el aprovechamiento de estos espacios o no. En cuanto a la elección y control, es el propio visitante el que decide qué aprender y cuánto aprender, es decir, cuando se sienten capaces de poder regular sus propios procesos formativos, logrando, de esta manera, que el aprendizaje se vuelva más rico. En este sentido, el museo propicia mayores oportunidades para la libre elección y para la autorregulación, y esto hace al éxito de los aprendizajes.

En el contexto sociocultural todos los grupos sociales que asisten a los museos pueden actuar, unos con otros, como vehículos para descifrar información, dar sentido, y reforzar creencias compartidas. Estos espacios, pueden crear entornos únicos para el desarrollo del aprendizaje colaborativo, ya que las interacciones sociales ocurren constantemente, facilitando el acceso sociocultural. Las visitas son entendidas por Falk y Dierking (2000) en dos sentidos: como mediación sociocultural dentro de un grupo y como mediación facilitada por otros. La primera de ellas refiere a que las visitas forman parte de un grupo con el que se comparten ciertas características, intereses, conocimientos, y demás. En la segunda el aprendizaje no sólo ocurre dentro de un grupo social, sino que también puede darse entre personas desconocidas, que al interaccionar, comparten experiencias educativas, como también con el personal del museo, las docentes, que pueden mejorar o inhibir las experiencias de aprendizaje de los visitantes.

El contexto físico, integra al lugar en donde está ubicado el museo, el entorno y sus alrededores, elementos arquitectónicos del espacio museístico, los objetos, la cartelería, el diseño de los lugares de exposición y del espacio interior, los estilos de enseñanza, el color, la luz, los olores, la temperatura interior, entre otras. Son variables que ejercen una influencia importante durante la visita al museo y que hacen que la experiencia que viva cada persona, sea única.

2.4. Mediadores en los contextos museísticos: el papel de la Zona de Desarrollo Próximo

Vasconcellos y Santana (2004) destacan que unos de los conceptos centrales en la teoría de Vigotsky es el de mediación, que permite concebir las relaciones que se establecen entre los sujetos y el medio, tanto social como físico, el proceso de internalización y el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. A su vez, esta mediación operaría como un andamiaje en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP en adelante), otro de los conceptos centrales de la teoría de Vigotsky.

En esta ZDP el educador debe actuar como mediador, generando situaciones que promuevan un avance en el aprendizaje de las personas. Sin embargo, la ZDP puede ser construida no solamente por los esfuerzos intencionales del educador, sino también por la conformación cultural del ambiente, de tal modo que el sujeto es guiado por las características del ambiente que están en la ZDP. Es así que los educadores del museo pueden prestar su ayuda a través de sus experiencias, seleccionando los objetos o temas a tratar, ofreciendo una serie de estrategias o actividades que permitan al visitante interactuar con el patrimonio, motivando, de esta manera, sus procesos creativos, la imaginación y sus procesos reflexivos y de análisis de los aspectos más significativos y relevantes para el visitante.

Autores como Doris, Molly y Jill (2005), han retomado las ideas de Vigotsky, Bahkthin y otros que han afirmado que el diálogo es central para el aprendizaje, y consideran que las preguntas son centrales en el diálogo ya sea en el salón de clases, en el hogar, el museo o el acuario. Sostienen que las preguntas sirven como un recurso básico en el andamiaje del nuevo conocimiento, que las personas usan para construir nuevos significados sobre conceptos científicos en escenarios informales. Entienden que la ZDP provee un marco útil para comprender las preguntas, y que estas son una de las formas básicas de apoyo, o andamiaje, que los aprendices pueden usar para moverse a través de zonas de desarrollo próximo. Contribuye a que puedan moverse hacia niveles de mayor comprensión mientras interactúan con sus pares, libros, computadoras o maestros.

Según Doris, Molly y Jill (2005), en los contextos de aprendizaje tanto formal, como informal los diseñadores de ambientes intentan definir experiencias de aprendizaje de la manera más óptima. En contraposición, los museos muchas veces no coinciden con este pensamiento de la inclusión de la mediación, y en este sentido el rol de los museos, como de sus profesionales y voluntarios. Según Rubiales, la mediación en los museos “es un proceso de interacción entre un ser humano y otro, donde existe una intencionalidad por parte de uno de ellos que busca enfocar, seleccionar y detonar experiencias, observaciones y reflexiones en un marco de reciprocidad y escucha” (Rubiales, R., 2013:39).

Dicho autor denomina al proceso mediación como “interacciones de calidad”, invitando a los visitantes a vivir experiencias significativas para ellos, haciendo del museo un espacio cálido y de respeto hacia el otro. Estas interacciones tienen en cuenta lo que expresa el visitante, sus necesidades, cuestionamientos e interpretaciones.

Es así que el museo se convierte en un espacio inclusivo, considerando la diversidad de visitantes y sus preferencias, donde el educador promueve la escucha, brinda información sobre las muestras, motiva el acercamiento, abre espacios para las preguntas, curiosidad, reflexión, e interpretación.

A su vez, Rubiales retoma el Modelo Contextual del Aprendizaje (MCA en adelante) de Falk y Dierking (2000), para afirmar que, en cuanto al contexto sociocultural, “el espacio del museo promueve espacios de diálogo, interacción social y el aprendizaje colaborativo” (Rubiales, 2013:34). El papel de mediación de los educadores de museos es la de facilitar experiencias, motivando el diálogo y la interacción de los visitantes, tanto con el educador como con los objetos que allí se exhiben. Por esa razón, es fundamental la capacitación de los educadores, no sólo en lo que refiere al contenido, sino también en sus habilidades de comunicación y escucha.

Asensio y Pol (2002) refieren a los mediadores como los diferentes tipos de elementos que facilitan al visitante poder acceder al mensaje expositivo de los objetos. A su vez, consideran que el aprendizaje no es solamente un acto individual, sino que además posee un carácter social, y como tal, socialmente mediado desde el comienzo de la vida. “El museo es en especial un lugar mediado socialmente desde el momento en que constituye una

representación cultural y que el visitante suele enfrentarse a ella dentro de un determinado contexto” (Asensio y Pol, 2002:107).

En relación a la función mediadora de los objetos que se exponen en los museos, Núñez (2008), considera que el visitante, cuando recorre la exposición en el espacio museístico, participa como un actor activo. En este espacio se pueden encontrar diversos medios que permiten la transmisión de mensajes, como ser, objetos, textos, ilustraciones, iluminación, colores, texturas, entre otros, que dan lugar a diferentes tipos de lecturas de acuerdo a la percepción del visitante. Es así, que el objeto adquiere sentido y un significado especial dependiendo del mensaje que quiera transmitir, donde cada uno de los visitantes se lleva su propia impresión del mismo.

3. Experiencias en museos, las visitas escolares como puentes

Diversas son las funciones de los museos en la actualidad, una de las principales es la educación, entendida como las acciones que puede diseñar, implementar y evaluar el museo con el fin de potenciar el desarrollo personal y social de diferentes públicos o visitantes. Uno de los públicos frecuentes de los museos, podríamos decir, uno de sus mejores aliados, son las escuelas. En diversos estudios que hemos analizado, Melgar, 2016; Melgar y Elisondo (2017), la escuela aparece como el puente que permite a muchos estudiantes conocer o acercarse al museo.

Alderoqui (2006) plantea la relación entre museos y escuelas, como una alianza, una sociedad. Ambas instituciones comparten el poder educativo y la facilitación del acceso a la producción simbólica. Se plantea que la sociedad entre museos y escuelas se siga construyendo, y repensando a partir de la publicación de experiencias y relatos locales y extranjeros que evidencian intentos para que esto sea posible. La sociedad será posible de lograr a partir del trabajo en conjunto y de manera asociativa entre ambas instituciones.

Alderoqui (2006) plantea que para la escuela, el museo debería ser casi una herramienta fundamental para aminorar las brechas culturales. En este sentido, si el museo pretende abrirse más a distintos tipos de públicos, la escuela resultará una aliada fundamental.

Por eso, Martini (2007) enuncia que es importante poder repensar la función de la escuela y su relación con la realidad social, las posibilidades de acción de los actores involucrados en el proceso educativo, como ser, docentes, directivos, padres, los propios estudiantes. Es así que se debe pensar a la escuela como un ámbito favorable para la construcción de la identidad personal del estudiante, favoreciendo el pensamiento crítico, la construcción de conocimiento de manera cooperativa y solidaria, y al desarrollo de potencialidades.

Coincidimos con Martini, en que actualmente los espacios museísticos se han abierto a la población en general, convirtiéndose en una importante herramienta didáctica para los docentes y estudiantes, donde su tarea educativa no solamente deberá implicar aspectos teóricos sino también la puesta en práctica y/o investigación y experimentación del mismo. Esto lleva a la creación de herramientas y prácticas educativas, vinculadas con el descubrimiento, la participación y la acción de los estudiantes, mediante el ofrecimiento de “insumos” a los docentes, que posibiliten el entendimiento y aprehensión de los contenidos teóricos y la organización y el desarrollo de la tarea en relación con los contenidos curriculares. De esta manera se torna necesario plantear cómo se adecúan los recursos que se disponen para poder trabajar en el ámbito áulico y con el estudiante.

Por su parte, Botero (2010) destaca que tanto el museo como la escuela tienen un gran potencial para la sociedad, para lo cual considera que ambas tendrían que vincularse y trabajar juntas para el logro de los objetivos de aprendizaje, desplegando así habilidades y capacidades

comunicativas, reflexivas y científicas. Los conocimientos que imparte la escuela pueden ser reforzados con las actividades que ofrece el museo, por ejemplo, mediante una visita guiada en la misma, a partir de la cual, surja en los estudiantes el deseo por aprender más sobre un determinado tema o signatura dada.

Asimismo, Ramón (2011), refuerza el encuentro entre las escuelas y el museo, potenciando las estrategias y generando acercamientos, poniendo el énfasis, sin restarle importancia a los aspectos arquitectónicos de las escuelas y museos, a las personas, a los educadores del museo y a los docentes, quienes son los encargados de llevar a cabo las actividades educativas establecidas tanto en el curriculum escolar como en el museo.

El autor considera a la escuela como una institución educativa, la cual no solamente es la encargada de educar, enseñar o favorecer los aprendizajes, sino también la de generar la adquisición de valores y conocimientos, constituyéndose, a su vez, en un espacio de conocimiento y de relación entre los individuos, entre los educandos y educadores.

El museo, por su parte, comparte las características de las escuelas, convirtiéndose, así, en un catalizador de actividades educativas. Entre los públicos que asisten al mismo, se encuentran los escolares, favoreciendo, de este modo, la llegada de un gran número de visitantes. Es así que el museo debe ser un ámbito propicio para las experiencias enriquecedoras, en concordancia con los intereses del público en general.

Por esta razón es que ambos, escuela y museo, se necesitan mutuamente, y al mismo tiempo, deben funcionar conjuntamente adquiriendo mayor entidad, combinando sus fuerzas, sus estrategias, convirtiéndose en ámbitos que generan expectativas y nuevas adquisiciones.

Uno de los públicos que mayormente visita los museos, es sin duda el escolar. Autores como Aguirre Pérez y Vázquez Moliní (2004) han reflexionado sobre el papel que tienen los museos de ciencias, tanto en el sistema educativo formal, como en el no formal e informal. Estos autores señalan que los museos pueden contribuir significativamente en el aprendizaje. Entre sus aportes se destaca que la escuela ya no es el único contexto donde ocurre el aprendizaje, sino que dicha responsabilidad se ha extendido a otros servicios e instituciones.

Por otro lado, Guisasola y Morentin (2007), han realizado una investigación didáctica bajo el propósito de analizar el papel educativo que tienen las visitas escolares a los museos de ciencias en el aprendizaje de las ciencias, enmarcada en los contextos no formales, y teniendo en cuenta diferentes enfoques de aprendizaje. Como conclusiones de ese trabajo se destaca, la consideración de que este tipo de contextos museísticos favorecen al aprendizaje colaborativo y a la interacción social, interpretado y enmarcado desde la teoría constructivista. En las experiencias de las visitas a los museos, se da lugar a las interacciones entre los visitantes, educadores del museo y recursos interactivos, creando espacios para el diálogo, a partir de la presentación de un objeto, del tratamiento de una temática, que resultan el puntapié inicial para repensar la cultura, incorporar nueva información, remover viejas perspectivas, crear nuevas mediante la reflexión, el análisis y realizando juicios interpretativos. Y, por otro lado, compartimos la necesidad de ahondar el trabajo en la articulación con los objetivos educativos, para aprovechar mejor estos espacios, e incluir estas experiencias en el currículo escolar. Es indispensable repensar el papel de los educadores y de los museos, para el alcance de estos objetivos, en cuanto a los programas de los mismos museos, las propuestas y actividades tanto de las escuelas como de los museos, en el antes, durante y después.

Acevedo, Fernández y Tuninetti (2016) realizaron una investigación en un museo de Río Cuarto. Entre sus conclusiones, se destaca la oferta del museo de un conjunto de prácticas alternativas que se abocan al trabajo con niños en edad preescolar. Estas propuestas, han generado un aumento en la concurrencia de las escuelas, dando cuenta del interés de los maestros por integrar las experiencias museísticas en sus prácticas educativas. En una

segunda instancia, resaltan que lo fundamental del aprendizaje que ocurre en los espacios fuera del aula, es el acento puesto en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, más que los resultados. Por otra parte, sostienen que es de suma importancia recuperar los conocimientos previos de los estudiantes y así impulsarlos a una construcción significativa de los nuevos mediante la interacción, formulación de interrogantes, búsqueda de respuestas. Asimismo resulta trascendental dar continuidad en el aula, a lo trabajado en el museo, que abre la posibilidad también de articular dicha experiencias con otras áreas curriculares.

3.1. Planificación de las visitas escolares

Blanco (1988) habla de dos tipos de preparaciones previas a una visita al museo. Una de ella de índole más general, tiene que ver con la programación de la asignatura en la que la visita haya tenido lugar para plantearse, en el momento y con la frecuencia en que se la considere oportuno realizar. Aquí es importante también que se tengan en cuenta los intereses de los alumnos en relación a la visita, ya que se obtiene una satisfacción en muchos sentidos, tanto para la curiosidad, como en el interés poniendo en acción al intelecto, además del hecho de vivir una participación activa, que ya es en sí misma motivadora.

La otra, relacionada a la metodología didáctica, que consiste en la investigación del estudiante y que no significa una adaptación del método científico a la enseñanza. Refiere a una opción didáctica que caracteriza y organiza adecuadamente la práctica y organización escolar (Porlam y Cañal, 1986, en Blanco, 1988).

Terigi (1999) reconoce una serie de ámbitos que se encuentran fuera del contexto escolar, con un gran valor para el contenido que allí se imparte, a los que ella denomina ámbitos de referencia, los cuales se caracterizan por una diversidad de prácticas sociales específicas que deberían ser consideradas en el currículum escolar por los saberes específicos que allí también se generan.

Algunos de estos ámbitos podrían ser aquellos más de tipo académicos, como ser, universidades, centros de investigación, pero también se suman aquellos, considerados igualmente valiosos, como lo son el mundo del trabajo, los desarrollos tecnológicos, las actividades corporales, actividad artística en su sentido amplio, como ser los museos, entre otros. Estos ámbitos constituyen un punto de referencia para el currículum escolar, que deben ser considerados por la escuela debido a su alto valor social.

Al término currículum, según Barriga (1991), se le atribuyen diversos usos, uno de estos es aquel que lo perciben como el responsable de los planes o programas de estudio, o al que le concierne atender a los procesos de instrucción. En un sentido más amplio, De Alba (1995) piensa al currículum como una propuesta político-educativo que, a su vez, guarda relación con el o los diferentes proyectos políticos-sociales sostenidos por los diferentes grupos sociales que impulsan y determinan un currículum.

Por su parte, Guisasola, Etxaniz, Mujika, y Morentin (2005) sostienen que uno de los principios eficaces de aprendizaje es que la visita al museo sea integrada dentro del programa de la asignatura, lo que contribuye a delinear los objetivos específicos de aprendizaje. Ubicándonos en la escena de las visitas escolares, varios autores en sus aportes, intentan ofrecer recomendaciones para optimizar la educación en espacios museísticos. Melgar y Elisondo (2017) comentan que las investigaciones sobre visitas escolares a museos muestran la necesidad de incluirlas dentro de la programación del aula. En esta línea, el rol de los docentes es esencial en la preparación y organización de las mismas, lo que exige un trabajo colaborativo entre estos y los educadores del museo, para lo que se necesita definir los objetivos de aprendizaje actitudinales, procedimentales y conceptuales para fomentar los efectos de la visita (García Blanco, 1988; Guisasola y otros, 2005; Lemke, 2006; Guisasola y Morentin, 2007, en Melgar y Elisondo, 2017).

En este contexto se recomienda que las visitas guiadas se asemejen lo menos posible a una clase, siendo poco dirigidas, con una duración no mayor a una hora, y de que esta manera sea más disfrutable (Dujovne, 1995, en Melgar y Elisondo, 2017). La preparación de las mismas está comprendida en tres momentos: antes, durante y después de la visita.

Previo a la visita, el docente asume tareas organizativas, prepara el ambiente para el compromiso intelectual, social y emocional de los estudiantes, valiéndose de materiales didácticos, como los del museo y la visita misma. Durante la visita, se realiza una selección de las salas u objetos con las que se trabajara, luego de obtener un amplio panorama de lo que se ofrece allí. Es fundamental saber qué, cómo y para qué mirar, y que además se disponga de algún tipo de registro, lo que puede ser de utilidad para pensar en el aula, analizar los objetos e integrar distintas perspectivas. Luego de la visita, es elemental que las acciones estén destinadas a reflexionar sobre la experiencia museística pero vinculado, además, a los aspectos conceptuales, actitudinales y procedimentales.

Melgar y Elisondo (2017) destacan que las visitas a los museos en general se realizan en vinculación con una asignatura, y mediadas por el docente. Las concepciones de éste sobre el museo influyen en las modalidades didácticas y en los resultados de los estudiantes, en cuanto a los conocimientos como así también con las actitudes.

Alderoqui y Pedersoli (2011, en Melgar y Elisondo, 2017) consideran que los estudiantes puedan visitar al museo en más de una oportunidad, ya que permite su integración con la propuesta curricular, vinculándolo a distintos temas. A su vez, los autores señalan que la visita al museo permite a los docentes observar cómo aprenden los estudiantes, qué cosas les interesan, qué los sorprende, cuáles son sus capacidades más destacadas, cómo se relacionan en un nuevo espacio, entre otros aspectos.

Hooper-Greenhill (1998) en sus trabajos ha resaltado la importancia de lo que denomina la planificación antes, durante y después, es decir, la preparación y el posterior aprovechamiento de las visitas a los museos. Ella sostiene que en la mayoría de los casos, hay un desconocimiento mutuo en el que a los docentes se les deja toda la responsabilidad en lo referente a los momentos anterior y posterior a la propia visita. Bajo estas condiciones la autora asegura que podría trabajarse con un grupo para preparar la exposición, y de esta manera ampliar el público que visita a los museos, con el fin de atender las necesidades de los grupos que no se sienten representados.

Sin embargo, al mismo tiempo en que se trabaja por ampliar el público que visita estos espacios, el rol de los docentes dentro de las visitas, no se modifica. Huertas (2009) lo ha denominado invisibilidad, como una falta de presencia activa, quienes funcionan como meras portadoras, como objetos, sin tener en cuenta que son sujetos con sus propias ideas, con sus peculiares preocupaciones personales y profesionales, con necesidades particulares.

Botero (2010), toma como referencia lo expresado por Mare Xanthoudaki, quien clasifica las visitas escolares en dos categorías, aquellas que poseen un carácter de excursión sin un propósito definido, y las que si posee un objetivo educativo. En estas últimas se da el punto de partida para la creación de vínculos entre los contenidos del docente y la experiencia de la visita, fundamentalmente en tres aspectos. La primera de ellas, refiere a aquella situación en la que el docente emprende la explicación de una nueva materia, siendo la visita un recurso esencial, ya que la misma brinda la posibilidad de que los estudiantes se concentren en ella, despertando en ellos la curiosidad y el surgimiento de dudas, las cuales muchas veces no pueden ser respondidas de manera inmediata en el museo, sino que luego son trabajadas en el ámbito áulico.

La segunda alude al hecho de que la visita ofrece a los estudiantes la posibilidad de poder utilizar los conocimientos ya adquiridos en el aula para que elaboren ellos mismos

interpretaciones sobre los objetos que observan, comparando lo aprendido en la escuela con los mensajes que transmite la exposición y esto ayuda, a su vez, que los estudiantes puedan obtener nuevos puntos de vistas. Y la tercera, la visita permite afirmar los conocimientos ya adquiridos durante la clase, dándoles una impronta más real al tema.

Escribano-Miralles y Puche (2015), retoman los aportes de Huerta y Ribera (2008), quienes sostienen que los museos son una herramienta educativa para los docentes, siendo posible que la utilicen a lo largo de su programación escolar. Para lograr este cometido, es necesario que exista, entre los espacios museísticos y los ámbitos de educación formal, una configuración de redes y estrategias comunes de comunicación y educativas, de modo tal que estos espacios se integren al currículum escolar y desempeñen su función educativa.

En esta misma línea, Pascual y Aranzabal (2014) rescatan la importancia del aprendizaje en estos espacios, proponiendo una complementariedad de ambos contextos, brindando al estudiante nuevas oportunidades para aprender, a partir de la integración de estas experiencias a la programación del aula. Además, Woodlin (1997) agrega que es imprescindible la inclusión de los profesores en esta articulación de los museos para los propósitos educativos.

En lo que respecta al uso de materiales didácticas, García Blanco (1988, en Melgar y Elisondo, 2017), menciona que, por un lado, se encuentran los que transmiten información sobre lo que se exhibe en el museo, sobre su contexto cultural, las claves para su interpretación en sí misma y en relación al resto de los objetos, entre otros. Por otro lado, los que apuntan al proceso de conocimiento de los estudiantes proponiendo actividades dirigidas, promoviendo en ellos la autonomía de manera inmediata, motivando al planteamiento de interrogantes, e incitando comparaciones.

Por ello, se considera al museo un espacio propicio para el aprendizaje y la educación, ofreciendo oportunidades para el desarrollo de la creatividad, la observación, el pensamiento crítico, las habilidades de investigación, la afectividad, el respeto por la diversidad cultural, entre otros. Los museos resultan socios privilegiados de las escuelas en la generación de contextos poderosos para aprender.

3.2. ¿Psicopedagogos en un museo?

Garanté, Majós y Font (2006) han tratado de abordar la intervención psicopedagógica en contextos de la educación para el ocio y la cultura, enfocando su trabajo en las aportaciones sobre el asesoramiento psicoeducativo aplicado a proyectos y programas en espacios de educación no formal. Los autores señalan que son cada vez más las voces que reclaman que se considere el valor educativo de estos espacios, al registrar una creciente demanda de entretenimiento. A su vez sostienen que:

“Hospitales, prisiones, empresas tecnológicas y museos constituyen una pequeña muestra de los escenarios en los que los profesionales de la psicología educativa pueden tener una función capital cuando se trata de planear, diseñar, desarrollar, supervisar y/o evaluar la aplicación de programas, materiales o actividades que pretendan producir un cambio sustancial en los conocimientos de pacientes, usuarios, clientes o internos. Dicho de otro modo, la aplicación de un especialista en procesos psicoeducativos resulta decisiva, y nos atreveríamos a decir que irremplazable, cuando se trata de promover el aprendizaje de conceptos, procedimientos o actitudes imprescindibles para la supervivencia y/o desarrollo personal, profesional y social de las personas” (Garante et. al 2006: 62).

Sostenemos que, así como la Psicopedagogía puede desempeñar su trabajo no solo en problemáticas que le compete al aprendizaje, sino también en la promoción de los mismos, dando lugar al fortalecimiento de las estrategias y condiciones que apuntalen a que las personas puedan aprender más y mejor. Es así que consideramos que el psicopedagogo en estos espacios puede realizar numerosas aportaciones al respecto, ya sea como asesor, en la planificación y evaluación de proyectos y programas, en la aplicación de los mismos en los ámbitos museísticos, etc.

Badía y Mauri (2004), destacan que en la actualidad hay un conjunto progresivo de instituciones sociales no escolares que incorporan a sus actividades diferentes formas de intervenciones educativas, como ser, las instituciones penitenciarias y de salud, las instituciones culturales, por ejemplo, los museos, instituciones de ocio, entre otros.

Al mismo tiempo, rescatan los aportes de Coll (1996), quién sostiene que el campo profesional de la Psicopedagogía no está delimitado solamente a la escuela y educación escolar, sino que, además, los procesos educativos, independientemente del contexto institucional en el que se llevan a cabo, como ser instituciones escolares, familias, centro de educación de adultos, centros recreativos, podría formar parte del campo de actuación de los psicopedagogos.

A su vez agregan, que el repertorio de conocimiento disponible para el asesoramiento psicopedagógico en los contextos de educación formal, pueden ser de gran importancia para poder orientar las prácticas psicopedagógicas en contextos no formales.

Del mismo modo, Moyetta y Valle (2006) expresan que, independientemente del contexto institucional en que tiene lugar los procesos educativos, la actividad fundamental del psicopedagogo se relaciona con la manera en cómo aprenden y se desarrollan las personas, con las intervenciones orientadas a superar los problemas y dificultades frente a nuevos aprendizajes y con las actividades especialmente pensadas, planificadas y ejecutadas para que aprendan más y mejor.

A partir de lo expresado anteriormente, consideramos que la formación del psicopedagogo posee las herramientas para promocionar los espacios de aprendizaje no formal, en especial al que nos compete en este trabajo de investigación, los contextos museísticos, apuntando a que estos sean considerados, cada vez más, contextos poderosos para aprender. Si bien, reconocemos que aún hay mucho por hacer para que dichos espacios puedan ser revalorizados, el analizar y reflexionar sobre sus puntos fuertes y débiles es un propicio comienzo. Los museos son un diamante en bruto, con el que no todas las instituciones educativas cuentan al plantearse los objetivos pedagógicos.

Es por eso, que en este trabajo, intentamos dar cuenta de aquellos aspectos sobre los que se podría hacer foco, haciendo de las diferentes experiencias museísticas, la cuna de aprendizajes que pueden ser, tanto, o más ricos que los que tienen lugar en el espacio del aula.

Creemos, firmemente que se trata de que la sociedad, los agentes y actores que trabajan en el espacio formal y sistemático de la educación, amplíen la mirada y para que, como consecuencia, su repertorio se vea amplificado y enriquecido. Esta postura se desprende, también de un cambio de perspectiva y de cómo se entiende a la educación, y no delimitada solamente al espacio formal. Como contraposición, el reconocer a la educación como un proceso que se da a lo largo de la vida, es el punta pie inicial para abrirse a nuevos espacios y nuevas relaciones.

4. Estudio de Experiencias sobre visitas escolares a museos

4.1. Aspectos metodológicos

Se presenta una investigación realizada desde un enfoque cualitativo, cuyo diseño responde a los *estudios de caso*. Los estudios de caso permiten la investigación en profundidad de un hecho, grupo, relación, institución, organización, proceso social, construido a partir de un determinado recorte empírico y conceptual de la realidad. Permite focalizar en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual (Neiman y Quaranta, 2006). Por otro lado, la investigación cualitativa es; *multimetódica, naturalista e interpretativa*. Los investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan, abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos (Vasilachis, 2007).

Objetivos. El objetivo general de la investigación fue comprender desde la perspectiva de estudiantes, docentes y educadores de museos sus experiencias en visitas escolares a museos. Los objetivos específicos fueron: 1) Describir desde la perspectiva de los docentes y de los educadores de museo la planificación de las visitas escolares a museos, 2) Caracterizar el espacio físico de los museos considerando aspectos vinculados a la accesibilidad, posibilidad de circulación y soportes de mediación, 3) Caracterizar la participación de niños, docentes y educadores de museos durante la visita a museos y 4) Describir desde el punto de vista de los estudiantes sus concepciones de museo y aprendizajes, e 5) Identificar los aspectos destacados por los niños y los docentes de sus experiencias en museos.

Instrumentos de recolección de datos. Se utilizaron diferentes estrategias para poder conocer y explorar las particularidades de las experiencias museísticas: observaciones no participantes, entrevistas y cuestionarios.

Las *observaciones no participantes*, permitieron identificar las interacciones de docentes, estudiantes y personal del museo durante las visitas escolares. Específicamente observamos las características del espacio físico del museo, la participación de los docentes durante la visita, la participación de los estudiantes durante la visita y la participación de los educadores de museo durante la visita. Las *entrevistas* se realizaron al personal del museo, lo que nos permitió obtener una serie de datos acerca de cada una de las instituciones museísticas que participaron de la investigación. Los *cuestionarios* se administraron a docentes y estudiantes una vez finalizada la visita escolar organizados en una serie de ítems con respuestas abiertas y cerradas.

Los *cuestionarios a docentes* estuvieron organizados en 9 ítems, que permitían conocer los siguientes aspectos: datos acerca de la institución educativa de pertenencia, el grado, la asignatura y la posibilidad de dejar un dato de contacto. Luego se intentó identificar si la visita estaba integrada en un proyecto institucional o formaba parte del programa de la asignatura a cargo de lo/s docente/s, con qué objetivos se realizaba, las temáticas trabajadas y posibles decisiones didácticas, las propuestas educativas que ofrecían antes, durante y después de la visita escolar, la identificación de fortalezas y debilidades del museo así como posibles sugerencias para mejorar las propuestas del museo.

Los *cuestionarios a estudiantes* estuvieron organizados en 6 ítems. Se indagó acerca de las concepciones de los niños sobre los museos; lo que más les gustó de su experiencia en el museo; lo que menos les gustó; sobre los aprendizajes percibidos y sobre las visitas en el futuro. Para indagar las concepciones sobre museos además se solicitó que dibujaran un museo.

Contexto y sujetos de estudio. El presente estudio se llevó a cabo en el Museo Municipal de Bellas Artes (MBA en adelante), de la ciudad de Río Cuarto y en el Museo Tecnológico

Aeroespacial (MTA en adelante) localizado en Las Higueras, Córdoba. La investigación se realizó en el marco de las visitas escolares acordadas en tales museos. Los sujetos que participaron de la investigación fueron estudiantes de nivel primario y nivel inicial, docentes a cargo de las visitas escolares y personal del museo. La selección de los grupos fue según criterio de conveniencia. En el momento de seleccionar los museos, tuvimos en cuenta su tipología, uno de arte y otro de tecnología. Pensábamos que tal vez la tipología puede influir en proporcionar experiencias diferentes que permitan realizar comparaciones en relación a las particularidades de cada visita.

El *Museo Municipal de Bellas Artes* fue fundado en el año 1933, por iniciativa de un grupo de artistas locales encabezados por el Dr. Juan Fillioy, quien fue luego su director. Antes de su ubicación actual, funcionó en el Palacio Municipal, exhibiendo el arte local y regional. Actualmente se encuentra en calle Colón 149. Presenta una amplia variedad de grabados obras pictóricas, dibujos y esculturas de diversos artistas. Su propuesta educativa consiste en visitas guiadas, que pueden ser previamente acordados con el personal del museo y recorridos libres por sus salas. El museo abre sus puertas al público en un horario restringido por la mañana. Su entrada es libre y gratuita.

El *Museo Tecnológico Aeroespacial* (más adelante MTA) se fundó el 26 de noviembre de 1999. El mismo se encuentra ubicado en el Área de Material de Río Cuarto, más precisamente en el predio que comprende los edificios donde funcionaban la Intendencia, el Taller Básico de la Escuela de Aprendices y la Usina. Sin embargo, el museo está establecido en las antiguas instalaciones del Casino de Soldados y Dormitorio de Aprendices. Este museo, se ocupa del mantenimiento de aeronaves, de ingreso libre, por el Portón Nro. 4. A partir del 2015, se encuentra integrado dentro de la Red de Museos del Ministerio de Defensa, denominada Red MUDEC, la cual nuclea a todos los museos de activos del Ministerio de Defensa, de todas las fuerzas armadas. El museo recibe al público, tanto por la mañana como por la tarde.

Según lo mencionado por el personal del museo, este se caracteriza por ser un museo interactivo, pedagógico y dinámico. Esta dentro del circuito turístico de la ciudad de Río Cuarto, y recibe mayormente al público escolar, de nivel inicial, primario y secundario, de la ciudad y de la región. También lo suelen visitar estudiantes del nivel superior, como así también turistas, debido a que se encuentra a la vera de una ruta bioceánica, uniendo Brasil con Chile. Su propuesta educativa se encuentra organizada en visitas guiadas. Además participan de las actividades organizadas en el marco de la Noche de los Museos.

En el desarrollo de la investigación observamos cuatro grupos de estudiantes de nivel inicial y primario, en total 119 estudiantes, pertenecientes a escuela de gestión estatal y privada de Río Cuarto y la región.

Se observaron dos grupos que realizaron visitas escolares en el MBA, ambos de la ciudad de Río Cuarto. El grupo 1 estuvo conformado por 33 estudiantes del nivel primario, provenientes de una institución de gestión privada. Además de visitar el MBA, los estudiantes realizaron un recorrido por la Tintorería Japonesa. El grupo 2, estuvo compuesto por 26 estudiantes del nivel inicial, de una institución de gestión estatal. Esta visita, a diferencia de la anterior, incluyó una particularidad, fue guiada por dos estudiantes de una escuela de nivel medio, una propuesta planteada como continuidad de lo que fue la Feria del Libro, desarrollada en el mes de octubre de 2016, y como parte de un proyecto de la asignatura de Lengua de la institución educativa de donde provenían los adolescentes.

Por otro lado, se observaron dos grupos que realizaron sus visitas escolares en el MTA. Uno de los grupos realizó una visita guiada tradicional y el otro participó de una actividad diseñada especialmente para recibir niños. El grupo 3, conformado por 30 estudiantes de sexto grado del nivel primario que desarrollan su escolaridad en una institución de gestión pública estatal en una localidad vecina de la ciudad de Río Cuarto. Este grupo participó de la actividad diseñada

para la ocasión. La actividad se llamaba *NAVE: viaje por el sistema solar*. Esta propuesta fue diseñada en el marco del proyecto Museos y TIC. Contextos poderosos y creativos para aprender aprobado por CONICET (Melgar, Elisondo y Donolo, 2017) Participaron diferentes instituciones, la Secretaría de Extensión y Desarrollo de la UNRC y el Museo Tecnológico Aeroespacial perteneciente al Área de Materiales de Río Cuarto. La actividad estuvo a cargo de Astrónomos, estudiantes de la carrera de Astronomía y becarios de CONICET que desarrollan sus actividades en el Observatorio Astronómico de la ciudad de Córdoba, y contó con la participación de estudiantes de diferentes carreras de la Facultad de Ciencias Exactas Físico Química y Naturales de la UNRC, a través del grupo Descubrí Experimentando. La propuesta estuvo organizada en tres actividades.

El grupo 4, estuvo compuesto por 30 estudiantes pertenecientes a quinto grado del nivel primario, de una escuela de gestión privada de la ciudad de Río Cuarto. Ambos grupos, estuvieron acompañados por sus docentes y participaron de una visita guiada tradicional.

4.2. Resultados. Percepciones de educadores y estudiantes de sus experiencias en visitas escolares a museos

Para comentar los resultados del estudio creamos tres grandes categorías que denominamos a) Antes de la visita. Planificación de la propuesta desde la escuela y desde el museo, b) Durante la visita. Características del espacio físico y participación e interacciones entre estudiantes, docentes y educadores y c) Después de la visita. Percepciones acerca del museo y aprendizaje logrados en los estudiantes.

4.2.1. Antes de la visita. Planificación de la propuesta desde la escuela y desde el museo.

A partir de los datos obtenidos por los diferentes instrumentos de recolección, identificamos las acciones desarrolladas como parte de la planificación de las visitas escolares desde la escuela y desde el museo.

Planificación de la propuesta desde la escuela

En esta categoría consideramos los siguientes aspectos a) motivación para visitar los museos, b) objetivos de la visita, c) actividades planificadas antes de la visita, d) durante la visita y e) después de la visita.

Motivaciones para realizar visitas escolares. Los docentes mencionaron, la planificación de la visita como parte del PEI o del programa de su asignatura. En general las docentes, mencionaron que la visita al museo se planificó en el marco del PEI de la institución. A modo de ejemplo:

“Es parte de la asignatura, enmarcado en el ideario del colegio y el PEI” (Grupo 1)

“Es parte del Proyecto Institucional. En el jardín no tenemos docentes de áreas especiales, tratamos desde nuestros conocimientos ampliar cada área para que el niño sepa que existen otras formas de expresarse” (Grupo 2)

También las visitas, fueron planteadas en relación a una temática particular trabajada por una docente, como se refleja en el fragmento a continuación

“No es parte de un proyecto ni del programa; surge de la inquietud de visitar al museo por la temática que allí se ofrece y por el objeto de estudio de la tecnología” (Grupo 4)

Asimismo, Tocco (2005) sostiene que las salidas educativas se organizan en relación a proyectos o unidades didácticas. Sin embargo, considera que toda salida que se lleva a cabo en el marco institucional y que posibilita a los estudiantes el contacto con el mundo natural, cultural y social de forma organizada, es educativa. Por esta razón, la autora sostiene que no es necesario que las mismas guarden relación con alguna “experiencia directa” tratada en una unidad didáctica o el desarrollo de un proyecto, sino que se planifican y se llevan a cabo en función de un determinado plan de trabajo, el cual, a su vez, se puede organizar como una salida educativa interesante y significativa.

Finalmente, la motivación de visitar el museo se suscita por la invitación realizada por el museo.

“En realidad se realiza el viaje con motivo de una invitación que llega a la institución que nos pareció interesante” (Grupo 3)

“Es parte de una invitación para asistir al Museo Aeroespacial y se aprovechó la oportunidad para visitar el Museo Histórico Regional y así poder comparar. También se realizó la visita a la UNRC, siendo esta excursión educativa una vivencia importante para nuestros alumnos” (Grupo 3)

En el marco de la planificación de las visitas, sostenemos que si bien las mismas pueden ser producto de una invitación de los espacios museísticos y estar o no integradas al quehacer en el ámbito de la escuela, es importante que se pueda definir con qué propósitos es que se llevara a cabo la visita, realizar una mínima valoración al finalizarla, más allá de si esta se vincula o no, con alguna asignatura escolar, o fue planteada como una salida educativa a espacios culturales.

Salir del aula, habilita la oportunidad de entrar en contacto con experiencias únicas, creativas y personales, pero es necesario trabajar en la integración de las visitas con los contenidos escolares. Al momento de planificar una salida escolar, es menester que el docente considere el objetivo o finalidad de la visita, planteando para ello actividades no solamente durante el desarrollo de la misma, sino también actividades previas y posteriores al trabajo en el aula y en relación con el currículum, teniendo en cuenta, según Guisasola y Morentin (2007), las habilidades y aptitudes de los estudiantes. Planificar una salida escolar, según Escribano *et.al* (2015), y Pascual y Aranzabal (2014), favorece el establecimiento de un espacio que dé lugar a la investigación, exploración y adquisición de nuevos aprendizajes, y la vivencia de nuevas experiencias que promuevan el interés de los estudiantes

Objetivos planteados. Además de las motivaciones para realizar la visita, nos interesó conocer con qué objetivos se planteaba. En general los docentes mencionaron para: a) promover experiencias culturales específicas, para b) articular la teoría con práctica, y c) falta de claridad en los objetivos. A modo de ejemplo, compartimos algunas respuestas:

“Acercar al niño a producciones artísticas socialmente reconocidas... Brindar experiencias que amplíen el horizonte cultural de los niños” (Grupo 2)

“Conocer y ampliar los conocimientos acerca del sistema solar con una propuesta que nos pareció motivadora” (Grupo 3)

Dujovne, Calvo y Staffora (2001) sostienen que los motivos de las visitas escolares a museos son variados. Estos pueden ir desde su utilización como un espacio de aprendizaje en relación con un tema del currículum, como también una forma de motivación y promoción del interés en los estudiantes. En este punto, las autoras destacan la importancia de estos contextos para el aprendizaje, como una herramienta fundamental para aprender, que cuenta con sus propias

particularidades, distintas a las del contexto escolar. Por lo tanto, es importante aprovechar estos espacios con la singularidad que los define, sin que esto signifique una imitación o reproducción del contexto escolar.

Guisasola, Aranzabal y Morentin (2009) señalan que la mayoría de los docentes no definen concretamente los objetivos de las visitas escolares a museos, como así tampoco preparan actividades previas, durante y después de la misma. Este aspecto merece tener mayor consideración al momento de organizar la visita, ya que como hemos mencionado en más de una ocasión, plantear objetivos orienta sobre qué mirar, para qué, y cómo hacerlo, y en otra medida, no de menor importancia, que la experiencia resulte gratificante y enriquecedor para quienes visiten el museo.

Actividades antes de la visita. Las actividades que con frecuencia realizan los docentes consultados son: a) Búsqueda de bibliografía y trabajo grupal, b) actividades acerca de la temática del museo, y c) actividades de diálogo y análisis. A modo de ejemplo compartimos algunas respuestas:

“Se repartieron libro de artistas. Se trabajó en equipos de dos compañeros, observaron, dialogaron, buscaron formas, interpretaron. Reconocimos autores con sus obras. Luego cada uno tomó una obra y lo represento en una hoja” (Grupo 2)

“Antes de la visita se trabajó los aspectos generales de la asignatura educación tecnológica, la evolución de la tecnología, productos tecnológicos y técnicos” (Grupo 4)

“Guía, diálogo, y análisis de imágenes” (Grupo 1)

Guisasola et.al (2005) resaltan la importancia de que el docente disponga de una variedad de material bibliográfico que proporcionen al estudiante una preparación previa a la visita y la orientación de sus aprendizajes hacia aquellos aspectos relevantes de los objetos que allí se exhiben. En este sentido, y siguiendo con los aportes de Tocco (2005), el docente debe ofrecer a sus estudiantes información referente a qué se va a visitar, en especial cuando se trata de lugares desconocidos o poco conocidos por ellos.

Guisasola et.al (2005) agrega que el propósito es precisar, junto con los estudiantes, aquello que se considere de mayor relevancia a partir de la información recogida durante la visita o cuestiones que le otorguen sentido. Es necesario que los estudiantes conozcan para qué van, de manera tal que los mismos se comprometan en la realización del trabajo grupal.

Como se puede ver, las docentes según lo comentado, han intentado realizar una vinculación en lo trabajado en el aula con la temática que ofrece el museo, de manera tal que el estudiante tenga un cierto conocimiento en contenidos específicos que guardan relación con lo allí exhibido, contribuyendo a sostener una motivación e interés a lo largo de la experiencia. Esto también implica que el estudiante pueda anticiparse con lo que se encontrará, permitiéndole dirigir su atención, y seleccionar aquellos objetos de importancia.

Actividades durante la visita. Las propuestas planificadas por los docentes durante la visita, incluyen; a) observaciones y recolección de información, b) comparaciones, y c) creación (dibujo). A modo de ejemplo compartimos algunas respuestas:

“Observación de obras-motivación de la creatividad. Colores-texturas. La poesía” (Grupo 2)

“Pintura, grabado, técnica (conocer las diferencias)” (Grupo 1)

“...Ponerle títulos a las obras de acuerdo a su creatividad e imaginación. Escucharon poesías acerca de las mismas escritas por alumnos de nivel medio”
(Grupo 2)

Actividad después de la visita. Los docentes mencionaron; la redacción de informes y el desarrollo de propuestas de re-creación. A modo de ejemplo compartimos algunas respuestas:

“Elaborar un informe sobre la temática tratada” (Grupo 4)

“Hablar sobre lo trabajado en el museo y que luego elijan una de las dos obras observadas, las dibujen y escriban como puedan un título. Como segunda actividad, retomar las poesías leídas y tratar, entre todos, de escribir una poesía”
(Grupo 2)

Tocco (2005) propone un tiempo para “pasar en limpio” la información recogida, como ser, mirar las fotos y comentarlas, leer las notas tomadas, efectuar observaciones sistemáticas del material recogido, enriquecer la información obtenida en el museo con material bibliográfico, entre otros.

Sostenemos que proponer actividades que otorguen mayor importancia a un aprendizaje ajustado a la obtención de información más fiel y abundante que ofrece el museo, debería poder complementarse con un enfoque que permita además, el razonamiento, el examen crítico, valorando así los saberes obtenidos hacia la obtención de aprendizajes significativos. Esto podría alcanzarse con un trabajo de retroalimentación entre docentes y estudiantes, valorizando aquellos aspectos que se consideren relevantes para ambos, a fin de que la evaluación de la visita tome en consideración la satisfacción alcanzada de la experiencia de la visita en el museo, pero que además se vea ampliada por la consideración de estos últimos aspectos.

A modo de conclusión podemos observar que hay actividades que dicen las docentes proponer en los momentos posteriores a la visita, que se corresponden más con repensar la experiencia alrededor de contenidos conceptuales y actitudinales. Por ejemplo, en las actividades en las que se les solicita a los estudiantes la elaboración de un informe, y en la realización de auto encuestas, tiene que ver con destacar lo conceptual de los contenidos tratados en la visita y además con intentos de pasar en limpio lo allí trabajado. En cambio, las actividades que se asemejan a dar un enfoque actitudinal, son las que se orientan a evaluar la visita, intercambiar ideas y puntos de vista, que además implican la subjetividad.

En este marco, Blanco (1988) destaca que es el aula el lugar en donde se logra el intercambio de los diferentes puntos de vistas o formas de pensar entre los estudiantes, al mismo tiempo que infiere en el suyo propio. Aquí el estudiante debe reconsiderar e identificar, en forma colectiva, lo efectuado en el museo.

Es importante que la adquisición o el desarrollo de destrezas, habilidades o recursos intelectuales sea acompañado de una reflexión, y que éstas puedan relacionarse con los ya adquiridos. Además, la experiencia museística debe promover en el estudiante el establecimiento de conexiones, es decir, que sean capaces de relacionar lo aprendido en el museo con lo que ofrece otras fuentes de información.

Planificación de la propuesta desde el museo

Además de conocer cómo planifican los docentes las visitas escolares a museos, queríamos saber cómo planifica el museo esa propuesta. Para ello, consideramos: a) el contacto inicial, b) la propuesta y los objetivos, y c) la formación pedagógica de los educadores.

Contacto inicial. En el MBA se realiza por medio de una carta que es enviada a las instituciones educativas invitándoles a que se comuniquen telefónicamente para poder transmitirles en qué consiste la propuesta del museo. En ocasiones son las docentes quienes se acercan al museo con el fin de conocer las temáticas, las salas disponibles, desde la cual se realizara una elección, que a veces coincide con la temática trabajada en el ámbito áulico. La educadora subraya, en este contexto, lo destacable que resulta que la docente planifique lo que sucede en el aula con una articulación fuerte con la experiencia museística.

En el caso del MTA, son las instituciones educativas las que establecen el contacto inicial con el museo, a través de correos electrónicos o llamados telefónicos. Una vez acordada la misma, se pacta día y hora, y el museo le envía un correo con una entrevista a completar y temáticas a tratar. También en este contacto se les manda todos los papeles que la institución debe traer.

Tal como sostienen Guisasola y Morentin (2007), una variable fundamental en el aprendizaje es la predisposición, las expectativas, intereses y bagaje cultural del visitante, entre otras, como influyentes en la construcción de aprendizajes nuevos. Esto se vincula con los contextos físico y social, desempeñando un papel importante en la selección de lo que observarán y/o experimentarán los visitantes, el tiempo estipulado, las interacciones, entre otros.

Por lo tanto, el rol que cumple la existencia de un contacto inicial entre las instituciones educativas y los museos es imprescindible para que las visitas escolares resulten totalmente satisfactorias para ambas partes.

A la vez, Melgar y Elisondo (2017) proponen, como una forma de poder mejorar la relación entre escuelas y museos, que este último brinde a las instituciones educativas cartas de presentación indicando los diversos temas que les puede llegar a interesar, del mismo modo, pueden reflexionar sobre la inserción de los docentes antes, durante y después de la visita, dando información sobre las diferentes colecciones que allí se exponen y que se podría estar haciendo con ellas.

Huerta (2009) considera que los contactos previos, son muy recomendables. Aquí las maneras más tradicionales de realizar este contacto previo entre el museo y la escuela, es a través de publicaciones impresas (folletos, programas de mano, y demás), y las conversaciones telefónicas. Los espacios virtuales y las herramientas web se han impulsado con fuerza, volviéndose una nueva práctica por medio de la cual se facilita el acercamiento, aunque para concretar las visitas, todavía sigue primando el contacto personal. Para el caso del acuerdo telefónico, suele completarse con una visita personal previa por alguno de los docentes de las instituciones que se prepara para la visita.

Respecto a los espacios virtuales y herramientas web, ambos museos poseen página web en Facebook, donde se comunican al público un número reducido de eventos. Aparentemente, este espacio no es aprovechado al máximo por ambos museos.

Propuesta educativa y objetivos. Como parte de los objetivos y propuestas de los museos consultados, se observan unos ligados a la propia institución y otros referidos al tipo de experiencia de los públicos escolares. Entre los objetivos que plantean los educadores, se mencionan promover en los niños en edad escolar la creación del hábito de visitar espacios públicos.

“...Que se familiaricen y que lo tomen como propio. No hay que pagar entrada, no hay que pedir permiso. Es un lugar público y de todos. Eso es lo que queremos y que por supuesto tengan contacto con las obras de arte, si es posible con el artística que expone...” (MBA)

A su vez las educadoras se plantean como objetivo acercarles las obras culturales, que las conozcan y que, como consecuencia, las comenten en su casa y, de esa manera, puedan visitar nuevamente la institución acompañados de un adulto, como una manera de ampliar su público. Al mismo tiempo, resaltan que prefieren que los objetivos no estén estrictamente planteados ni tampoco acoplados sobre la base de los objetivos curriculares trazados por las docentes, ya que en este contexto ellas vuelven a resaltar que apuntan a que el visitante disfrute la obra de arte. Así lo expresa una de ellas:

“...El objetivo que tenemos que cumplir, para mí, es el disfrute, que hay otros espacios, que no son los escolares, y que ahí está nucleado por un adulto, pero que también es compartir con otros pares algo, eso me parece que sería lo ideal...” (MBA)

Concluyendo, consideramos que es importante que los museos, independientemente de su temática, se planteen objetivos, ya que a partir de ellos será la ruta por la que se orientaran y se planificarán las visitas escolares, tomando las decisiones necesarias tanto para considerar e integrar al visitante que se acerca al museo, como así también, en esta definición, abocarse a que la experiencia museística sea significativa.

Formación pedagógica de los educadores. Se observó una diversidad de situaciones, en uno de los museos, los educadores están formados en el manejo de la propuesta museográfica, en tanto, que en el otro museo, además cuentan con formación pedagógica. En este sentido, indica uno de ellos:

“...No es fácil, más para uno que no ha sido preparado para esto, no tenemos una docencia, entonces, digamos, lo damos, y más o menos nos damos cuenta que contarles ¿no?, pero no tenemos una preparación (...) (El recorrido) Es el mismo, pero más sintético, la información es más sintética” (MTA)

El mismo educador señala, que su principal aporte se vincula al conocimiento que posee y que puede ser compartido.

Conocimiento, porque, digamos, la guía es una sola, después se puede hablar desde la experiencia de vida, o sea, yo puedo hablar mucho más que X en la parte de los soldados, por vivencia, de donde venían ellos, quienes eran, porque estaban, cosas que ella no lo puede decir, o lo dice con otras palabras, más reducido, más acotado” (MTA)

Huerta y Calle (2005), sostienen que por muchos años, los educadores de museo vieron su función en estos espacios muy relegada, y visto desde un lugar secundario después de la investigación, conservación y la exposición. Esto se atribuía a la falta de consenso en cuanto al rol que deben ocupar los educadores de museo, y a la carencia de una formación profesional acorde. Así, el rol de los educadores de museos estaba reducido a la transmisión al público de los contenidos ya establecidos por la propia institución, por el comisario o el diseñador. Los educadores de museo, tienen un rol relevante en dotar a los visitantes de instrumentos que los lleven a cuestionar la comprensión, el significado, dando la apertura de perspectivas más amplias y críticas de lo que se expone en los museos y de estos como institución. Desde esta perspectiva es que los educadores de museo deben apostar a propuestas formativas que les brinden amplios contenidos culturales vinculados a la educación en museos.

Es decir, que la formación para ser educador en este museo, para el entrevistado reside en la especificidad del conocimiento que este tenga de la temática a dar. Así afirma que cualquier persona que pueda contar una parte de la historia (ya sea militar, de aviones), puede guiar la visita, refiriéndose específicamente al público en general que lo visita.

Una de las educadoras entrevistada es una artista plástica, quien recibía el apoyo y acompañamiento desde el área educativa del museo, por una Psicopedagoga, encargada de llevar a cabo las visitas guiadas. La misma expresa, que posee una amplia experiencia trabajando en otros museos, trabajando desde un área que los coordina. Se ha hecho cargo de los talleres culturales del área de educación de la municipalidad, y de la gestión cultural de la misma. También realizó un curso de museos en la que se formó como educadora. A su vez, cuenta con una formación en artes.

Aquí advertimos que si hay una formación específica en la educación impartida en los museos, lo que genera un cambio significativo en las características que tienen las visitas guiadas si comparamos ambos museos.

Otro aspecto a considerar en cuanto a la formación de los educadores del museo, tienen que ver con la adecuación de sus exposiciones al tipo de público que los visita, tomando en consideración al sector etario al que pertenecen, si provienen de alguna institución, o bien si refiere al público en general. Al respecto, Asensio y Pol (2006) han realizado una reflexión crítica sobre cómo se organizan los museos para recibir a los visitantes, si de infantes se trata. A propósito de ello, sostienen que los museos en su mayoría no ofrecen ofertas pensadas para niños, o en el caso de existir son muy tradicionales y clásicas. La mayor parte de ellas, son visitas guiadas, talleres y fichas didácticas, que ya tienen larga data en la utilización de los museos a través de la historia.

Para que los museos sean un territorio amable para los niños deben estar preparados para recibirlos, adecuando sus mensajes expositivos, para ello pueden valerse de recursos lúdicos, audiovisuales, experienciales, experimentales, entre otros. Los niños tienen una gran curiosidad, por lo que los discursos de los museos, deben poder poner el valor en la cultura material, pero además ser capaces de transmitir a los visitantes de conocimientos y valores que les sean atractivos.

La formación pedagógica de los educadores es necesaria para lograr la adecuación de la información que se transmite en los museos, Zabala y Roura (2006) enuncian que se debe tener en cuenta las capacidades de los destinatarios, ajustando su ritmo y secuencia, elaborando propuestas adaptadas a cada grupo, respetando su desarrollo intelectual, físico, emocional y social. Una herramienta importante que contribuye a que se pueda adecuar la oferta museística, es el contacto previo con las escuelas, ya que esto brindará un espacio para el conocimiento previo que poseen los estudiantes. Para facilitar la comprensión de un mensaje expositivo a un amplio sector del público, la utilización de la información en distintos niveles de lectura, el ofrecimiento de referentes que a los visitantes presentes les resulten familiares y conocidos, ya que los conocimientos previos y las experiencias vividas son un importante bagaje cultural, sobre las cuales podrá establecer un anclaje, al momento de enfrentarse a nuevos conocimientos. Se evidencia así, la fuerte influencia que la didáctica comprendida dentro del ámbito de los contextos museístico recibe de las teorías constructivistas del aprendizaje.

Asimismo, Zabala y Roura Galtés (2006) señalan que los objetos y contenidos que se articulan en una actividad de educación patrimonial, mantienen una relación directa con un campo de conocimiento, ya sea Historia, la Arqueología, entre otras. Y que cada una de ellas, posee nociones básicas, a la vez de que tienen una metodología de investigación particular, por lo que se recomienda que se adecue la tarea de la educación patrimonial, acudiendo a la utilización de los instrumentos y principios sobre los que se vale el campo en cuestión.

Recapitulando, podemos decir que constantemente los aspectos compartidos por los distintos autores citados, denotan una articulación entre la formación del educador y las posibilidades de adecuar la información al público, resultando de suma relevancia el contacto previo del museo

con las instituciones. A partir de allí se podrá pactar y concordar en ciertos objetivos en común de acuerdo a los intereses de ambos.

4.2.2. Durante la visita. Características del espacio físico y participación e interacciones de estudiantes, docentes y educadores del museo.

En esta categoría consideramos las características del espacio físico del museo, en relación con la accesibilidad física y circulación; apoyos comunicacionales, así como la participación de estudiantes, docentes y educadores del museo durante las experiencias. En relación a los estudiantes consideramos su participación e interacciones con sus compañeros. En cuanto a los docentes, nos interesaba observar el rol que asumieron, lo mismo para el caso de los educadores de museos.

Características del espacio físico del museo

Con *accesibilidad física y posibilidades de circulación*, referimos a las posibilidades de libre circulación de las personas, la presencia de obstáculos físicos (espacios reducidos, escaleras, rampas) en su recorrido y los apoyos comunicacionales que facilitan sus experiencias. En cuanto a las *posibilidades de circulación*, pudimos observar que el MBA está organizado en dos pisos donde se exhiben obras patrimoniales. En planta baja, las obras son temporales, mientras que las del segundo piso son permanentes, ofreciendo al visitante un espacio para la circulación. Se ingresa por una puerta principal. Para acceder al segundo piso es necesario subir una escalera angosta, en forma de caracol, con escalones de metal, los cuales son muy amplios y anchos.



*Imagen 1. Segundo piso del Museo de Bellas Artes
Fuente. Elaboración Propia*

El MBA suele realizar actividades de manera conjunta con la Tintorería Japonesa, de allí que nos resulta importante comentar que en ocasiones se acuerda también visitar con las escuelas, según lo prefieran. Este espacio, es una construcción anterior al teatro, que luego la compra, y la utiliza para el área de prensa. Tiempo después, se restaura el espacio para ser utilizado como galería de arte, siendo autorizadas las educadoras del museo, desde el área educativa, para continuar su trabajo ahí. La Tintorería, se inauguró como articulación del museo, surgiendo por el propio interés de las educadoras del museo, y es una galería de arte, donde se exponen obras de artistas regionales y locales, que son de carácter transitorio.

El MTA se encuentra organizado en distintos espacios y áreas, destinadas a diferentes actividades y temáticas. Cuenta, por un lado, con un espacio al aire libre, que sirve de recepción, allí puede observarse una plaza que representa el sistema solar. Este espacio se emplea para realizar actividades de recepción como: conciertos de la banda militar, exhibiciones de aviones, muestra de entrenamiento de perros, entre otros.

Luego el edificio del museo se ubica en lo que se conocía como comedor de los soldados. Un espacio cerrado, en donde se desarrollan dos temáticas, una de ellas es la histórica-socio-funcional y una temática tecnológica, que está dividida en tres muestras, la primera de ellas es una muestra central, que es una muestra permanente. La segunda temática es sobre la historia material del área de Rio Cuarto. Y por último, la muestra referida al vuelo, al aire, y la atmósfera.

Finalmente es posible ver un tercer espacio, ubicado en el ala izquierda del museo si el visitante se ubica en la puerta principal. Se trata de una sala que aloja una gran cantidad de motores de aviones. Pero esta sala, se utiliza además para muestras temporarias, y en ocasiones especiales se la puede visitar para eventos específicos tales como para la noche de los museos, para el día de los museos, y otras actividades.



Imagen 2. Sala de motores del Museo Tecnológico Aeroespacial.

Fuente. Internet <https://goo.gl/2DAyB>

Partiendo de los debates tratados en las distintas jornadas sobre accesibilidad que convocó el grupo ArticketBCN (2010), se concibe a la accesibilidad como un derecho universal, cuyo objetivo es colaborar con la organización de las exposiciones, para que estas sean más amigables, favoreciendo la inclusión de los diversos tipos de públicos. En este sentido, expresan que la accesibilidad se puede ir generando poco a poco como un proyecto orgánico, con el fin de poder integrar y normalizar el recibimiento de una gran diversidad de públicos con diferentes necesidades. Por eso es importante que, a la hora de programar una visita, tanto el que la programa como el o los encargados del museo consideren una serie de cuestiones, tales como, la visualización, los accesos, y los visitantes.

En virtud de ello, hemos encontrado una cierta vinculación respecto a la accesibilidad a los museos y la organización de las visitas. Algunos museos, han optado por estructurar el modo en que organizan el recorrido, por medio de circuitos, según León (1990), abiertos o cerrados, considerando su flexibilidad e interrelación, orden pedagógico y coherencia entre las salas de exhibición. El primero de ellos refiere a la posibilidad del visitante de circular de manera libre en el museo. Este tipo de circuitos está generalmente más orientado para quienes ya han tenido un primer acercamiento con el mismo. Mientras que para aquellos visitantes que concurren por primera vez, se recomienda un circuito cerrado, ya que posibilita un mayor control, centralización, y una visión general de la estructura museística.

En este aspecto, y siguiendo con esta descripción, observamos que el MBA ofrece un tipo de circuito más bien abierto, ya que primeramente en cuanto a sus características físicas, no posee una señalización por medio de flechas, carteles, mapas, que así lo indiquen. Esto si puede apreciarse en el MTA, en el que esta señalización está dada por medio de flechas trazadas en el piso, con color amarillo, dando lugar a un tipo de circuito más bien cerrado.



Imagen 3. Grupo 1 del Museo de Bellas Artes
Fuente. Elaboración Propia

El análisis de las experiencias de los distintos grupos que realizaron las visitas escolares, nos permitió observar que es fundamental el papel que asume el educador del museo y las características de cómo se define el circuito en el museo mismo. Es decir, el educador a través de sus intervenciones puede promover un circuito abierto (dejando explorar libremente) o cerrado (que ejerce un mayor control, centralización, y una visión general de la estructura museística).

Serrano (1990), haciendo mención a los medios para favorecer la comunicación público-objeto, expresa que todo museo, en la intención de facilitar esta comunicación, apela a estrategias promoviendo un ambiente agradable y tranquilo entre el visitante y los objetos. Para ello, continua la autora, se tiene que tener en consideración la organización del espacio museístico y con él varios aspectos. Entre ellos, al referirse a la importancia de un itinerario claro en el recorrido, también se nombra al modo más fácil y rápido del acceso al área de servicios y a la salida. En este sentido, si el museo cuenta con escaleras que comunican distintos espacios, es conveniente tener en cuenta a aquel público con posibilidades limitadas de circulación, y en consecuencia poder ofrecer rampas o ascensores, facilitando su traslado.

Retomando los aportes de Alderoqui de Pinus (2006), la autora ha destinado un apartado en el que analiza las características de los museos para lograr su mejor adaptación a las necesidades del público infantil. Es así que, al referirse al contexto físico refiere a la importancia de tomar en consideración ciertas condiciones que contribuyen a producir experiencias significativas para los niños pequeños. En un primer momento, se detalla que los museos se organizaron de acuerdo al espacio, y no al tiempo. Por lo que cada visitante elige hacia dónde ir, por cuanto tiempo y en qué orden. En espacios grandes y poco organizados los niños también pueden sentirse perdidos.

Vinculado a ello, constatamos que en ambos museos los distintos grupos observados no tuvieron grandes dificultades de circular y acceder al mismo, ya que no contaban con alguna limitación física.

Entre los principales *obstáculos* observamos en el MBA la dificultad en el acceso al segundo piso. . La escalera es angosta, en caracol, con escalones de metal, los cuales son muy amplios y anchos, significando una dificultad para niños pequeños, adultos mayores y personas con discapacidad en general.



*Imagen 4. Escaleras del Museo de Bellas Artes
Fuente. Elaboración propia*

Un segundo obstáculo, es la falta de rampas o de un ascensor, lo que significaría para aquellas personas en sillas de ruedas, o con discapacidad en general, una mayor posibilidad para poder acceder y apreciar las obras exhibidas en el segundo piso. Esto implica, para quienes posee dificultades para el acceso al segundo piso, que su experiencia se vea limitada solamente al acceso a la planta baja.

En el caso de la Tintorería Japonesa, se puede apreciar que si bien es de fácil acceso, contando con dos escalones, ambos establecimientos comparten la característica que no cuentan con rampa para personas en sillas de ruedas, personas con discapacidad, o adultos mayores.

Retomando los aportes de ArticketBCN (2010) reflexionamos que a la hora de planificar una visita, se debe tener en cuenta que hay zonas que requieren de una especial atención, en especial, para aquellos visitantes con algún tipo de discapacidad, como ser, escalones y escaleras, sustituyéndose por rampas; la presencia de ascensores; comprobar el grado de inclinación y calidad del pavimento, revisar su resistencia y considerar la necesidad de barandillas o cintas podotáctiles en el suelo para su señalización; las puertas deben ser accesibles y prácticas; indicar aquellos elementos que puedan constituir un obstáculo; la iluminación y exposición de los objetos, evitando los reflejos de luz; señalización de servicios; y la instalación de un bucle magnético para el público con audífonos e implantes cocleares que eliminen los problemas de ruido ambiental.

En cuanto a lo que hemos observado, y teniendo en cuenta estos aspectos, divisamos que muchos de ellos no fueron tenidos en cuenta a la hora de planificar una visita. Sin embargo

consideramos que estos obstáculos podrían subsanarse realizando propuestas pedagógicas orientadas al público con dificultades de acceso. Si bien no pueden subir las escaleras, se pueden generar otras actividades que permitan el acceso a ese patrimonio.

Sin embargo, rescatamos la cuestión de que en ambos establecimientos, la organización espacial permite al público recorrer el museo sin la ayuda de un guía, debido a que cada una de las muestras posee carteles con información que indican el nombre de la obra, la técnica utilizada y el nombre del autor.

En cuanto a los obstáculos el principal en el MTA es la distancia, ya que se encuentra en otra localidad, y para poder ingresar al mismo, debido a que no se encuentra abierto permanentemente al público, se debe acordar y solicitar un permiso para poder ingresar.

En cuanto a su accesibilidad física al museo, el MTA cuenta con un fácil acceso al mismo, contando con rampas, entradas amplias y espacios con gran disponibilidad para el desplazamiento, posibilitando al público en general (adultos mayores, niños, jóvenes, adolescentes) y a aquellas personas que presenten alguna dificultad o tipo de discapacidad, un fácil ingreso al mismo.

En cuanto a los aviones que se encuentran exhibidos en el predio al aire libre, el museo brinda la posibilidad al visitante de ingresar y conocer su interior. Para ingresar al mismo, se cuenta con una escalera de chapa, ubicada de manera vertical, por la cual aquellos visitantes con discapacidad o con algunas dificultades para deslazarse fácilmente, no podrán contar con esta experiencia.



*Imagen 5. Avión de exhibición del Museo Tecnológico Aeroespacial
Fuente. Elaboración propia*

Alderoqui de Pinus (2006) expresa que los museos orientados al público infantil deben presentar a los objetos que se exhiben, en un contexto apropiado y comprensible para los niños. Esto, en cuanto a su valor, su uso y su relación con otros objetos.

En cuanto a esto, observamos que en el MTA, se ha hecho hincapié en el valor, y el uso de los aviones. Con ello se les proporcionó información sobre en qué momento histórico se creó cada avión, que función cumplió, para qué fue creado, entre otros. En cambio, en el MBA, se dio lugar a realizar una apreciación subjetiva, y crítica del arte por parte de los estudiantes.

Los *apoyos comunicacionales* resultan interesantes porque facilitan diferentes tipos de experiencias en los visitantes. Específicamente observamos qué tipo de apoyos se emplearon, gráficos (referimos a cartelera con textos, etc.) o interactivos (actividades o módulos que inviten al público a realizar alguna acción específica, principalmente manual).

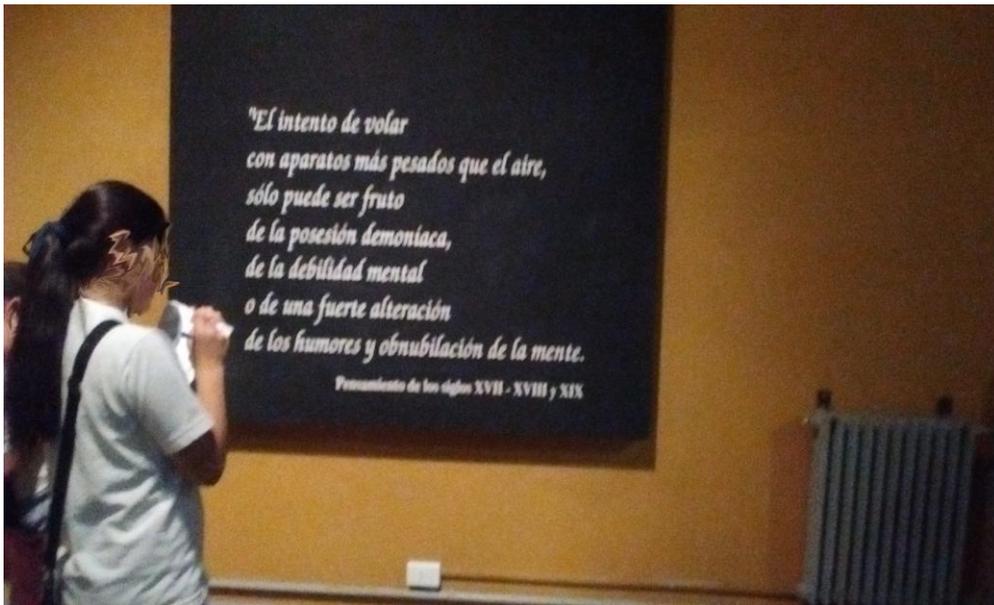
En relación con el acceso a la información en el MBA, el empleo de carteles informativos con el nombre de la obra, técnica empleada y nombre del autor permite un primer acercamiento sin ayuda del educador, es decir, que se ofrecen *apoyos gráficos* descriptivos breves.



*Imagen 6. Obra de arte del Museo de Bellas Artes
Fuente. Elaboración propia*

Del mismo modo, la información que se brinda en el MTA, en líneas generales se caracteriza por tener un orden cronológico, contando con carteles que otorgan información más detallada acerca de lo que se expone, junto a datos históricos de la misma. Cabe destacar, en este aspecto, que el museo cuenta con un sistema braille, haciendo posible una integración a la discapacidad visual a estos espacios.

Está organizada en dos temáticas, una histórica-socio-funcional y una tecnológica, que está dividida en tres muestras. La primera de ellas, la muestra central, es una muestra permanente, que habla de la historia material del área de Río Cuarto, desde su inauguración hasta la apertura del museo. La segunda, es una muestra transitoria que habla del vuelo, desde una leyenda mitológica al aparato más pesado en el aire que es la de los hermanos Wright. Y por último, la tercera muestra, habla del aire, de la atmósfera, que es donde realiza la actividad la fuerza aérea.



*Imagen 7. Estudiante del grupo 4 en el Museo Tecnológico Aeroespacial
Fuente. Elaboración Propia*

En este sentido, creemos que los museos, poseen una función mediadora que tiene lugar a través de las muestras, posibilitando al visitante poder realizar tan diversas miradas de acuerdo a sus percepciones. A su vez, cada exposición atiende a las diversas necesidades de quienes visitan el museo, generando espacios de construcción e intercambio de significados.

Así lo expresan Ochoa (2008) y Núñez (2008), cuando hablan de la función mediadora de las exposiciones, refiriéndose a estas como un medio a través del cual se puede transmitir mensajes, dando lugar a diversas lecturas de acuerdo a los intereses y percepciones de los visitantes. De esta manera, se da lugar a un proceso dinámico de construcción e intercambio de significados.

En cuanto a los *apoyos interactivos*, Alderoqui de Pinus (2006) menciona que una de las condiciones para que la construcción del conocimiento se desarrolle de manera activa, tanto para niños de cualquier edad como también para adultos, es que los museos deben permitir la posibilidad de que el visitante manipule los objetos, actuando directamente con ellos.

En este aspecto, encontramos que hubo mayores posibilidades para interactuar con los objetos, en el MTA, por medio de actividades interactivas que los educadores de museo propusieron, promoviendo la participación de los niños al solicitar que algunos de ellos presionaran botones, tocaran y experimentaran las propuestas interactivas, tales como la simulación de un vuelo, la introducción de la mano en la caja que intenta aproximar al visitante a la sensación del calor del sol, el conocer el interior de un avión, entre otros, como pudimos observar en el grupo 4.



*Imagen 8. Estudiantes grupo 4 frente al aeroplano construido por los hermanos Wright en el Museo Tecnológico Aeroespacial.
Fuente. Elaboración Propia*

En cambio en el MBA, la experiencia se basó más en un diálogo abierto entre educador de museo y visitantes, pero no en la manipulación de las obras allí expuestas. Consideramos de esta manera, que la manipulación de los objetos que se exhiben en los museos, pueden resultar un importante apoyo para la actividad educativa del docente.

Participaciones de los diferentes sujetos durante la visita: estudiantes, docentes y educadores de museo

Según el Modelo Contextual del Aprendizaje el contexto social resulta un elemento clave en las experiencias museísticas, los museos se presentan como escenarios propicios para las relaciones y mediaciones sociales. En este sentido nos interesó conocer qué tipos de interacciones y participaciones realizaban los diferentes sujetos: niños, docentes y educadores de museos durante la visita

Participación de los estudiantes durante la visita

Durante la visita escolar observamos dos aspectos, por una lado las intervenciones y actitudes durante la visita y por otro las interacciones entre compañeros. En cuanto a su nivel de participación, los estudiantes observados en el MBA se mostraron activos ya que realizaban preguntas al educador del museo respecto de lo que se relató y también sobre otros aspectos o temáticas que conocían, tales como datos del artista que exponía, las obras que se presentan, la manera en que estas se presentan, sus técnicas, materiales utilizados, etc.

Algunas de las preguntas que surgieron fueron, “Si pones la luz cerca del óleo, ¿Qué pasa?”, “El calor, ¿Es sólo en el óleo o en todas?”, “¿Pasa igual con el frío?”. También se mostraron participativos al momento de crear posibles títulos de la obras, tal como la educadora del museo se los había propuesto. A raíz de esto, realizaban comentarios. Algunas expresiones fueron “la cabeza oculta” “la cabeza cortada” “el secreto de la señora sin cabeza y su amiga la hormiga” (refiriéndose a un cuadro de una mujer sin cabeza), “las aventuras del bebé y los niños” “esperando a su papá” (cuadro de una mujer con un bebé, y otros niños).

En un momento determinado del recorrido, aproximadamente pasada la hora del transcurso de la visita, los estudiantes del *grupo 2* comenzaron a mostrarse cansados, razón por la cual se dispersaron, desplazándose en el espacio, conversando y jugando con sus compañeros, no prestando atención a los comentarios y preguntas de la educadora del museo, y de las docentes. Sin embargo, al finalizar la visita, las educadoras les ofrecen materiales para dibujar, estos participan activamente, dirigiéndose también hacia cuadros que no habían visto hasta el momento.

En el caso de los estudiantes del grupo 3 observado en el MTA, se mostraron muy activos, a pesar de las restricciones de sus docentes, al indicar que no tocaran nada, que guardaran silencio, que no se separaran. En un primer momento, mostraban interés por los temas expuestos, preguntando en reiteradas ocasiones “¿Cómo?”, respondiendo en forma conjunta las interrogaciones que realizaban los guías, sacando fotos, tocando objetos de su interés, solicitando la atención de los docentes para realizarle preguntas específicas y mostrándoles algunos de los objetos, como ser, el de introducir la mano dentro de un cuadrado ahuecado en el interior de un muro que separa una muestra de otra, que intenta simular la temperatura del sol mediante el calor que emite un foco.

Sin embargo, casi finalizando la visita en la tercer parte, aproximadamente a las dos horas, la mayoría de los estudiantes se mostraban cansados, y en general, debido al bullicio, era difícil escucharse entre sí, como así también escuchar lo que el educador estaba comentando. En esta parte del recorrido, la cercanía grupal tampoco se mantuvo, debido a la presencia de, al menos, dos grupos escolares más y el desarrollo de diversas actividades que se llevaban a cabo simultáneamente.

Por el contrario, los estudiantes del *grupo 4*, demostraron una actitud más pasiva, ya que en todo momento estuvieron tomando nota, por indicación de las docentes, y luego por su propio interés. En un momento de la visita, dos estudiantes, debido a que se encontraban copiando la información de un cartel, perdieron parte de las exposiciones siguientes. Ante los llamados de atención de las docentes, los pedidos de silencio y de que no se dispersaran, entre otros, los estudiantes mantuvieron aún más su posición pasiva. Esto también se evidenció en la expresión de las emociones, exclamaciones de los mismos estudiantes, ya que las docentes los limitaban, y reforzaban esto por las actitudes que ellas mismas demostraban.

Estos estudiantes siempre se mostraron atentos a lo que el educador del museo les expresaba, y también interesados por otros objetos, a los cuales se acercaban a ellos de forma restringida. Observamos que uno de los niños, poseía conocimientos específicos sobre aviones, compartiendo estos conocimientos con el educador y con el resto de los visitantes. Además, notamos que otro de los niños, poseía una libreta para las anotaciones de hojas abrochadas que daban cuenta de su construcción y preparación previa.

Botero (2010) en su investigación retoma lo expresado por Mare Xanthoudaki, autora que clasifica a las visitas escolares en dos categorías. Una de ellas, son las que poseen un objetivo educativo, las cuales posibilitan el establecimiento de vínculos entre los contenidos que dicta el docente y la experiencia de la visita, especialmente, en tres aspectos. Uno de ellos, refiere a aquellas situaciones en donde el docente inicia la explicación de un nuevo tema, siendo la visita un recurso esencial para ello, posibilitando la concentración por parte de los estudiantes, despertando en ellos la curiosidad y el surgimiento de dudas.

La segunda, refiere a que la visita da la posibilidad de poder utilizar los conocimientos adquiridos en el ámbito áulico, a partir de los cuales los estudiantes elaboran interpretaciones sobre los objetos que observan, realizando comparaciones entre lo aprendido en la escuela y lo observado en el museo, obteniendo nuevos puntos de vistas. La tercera, alude a aquella visita que permite a los estudiantes poder afirmar los conocimientos aprendidos en clase.

Martínez y Sequera (2011) investigan sobre el diálogo como un modo de comunicación que se debe dar en el interior de las aulas, en términos de negociaciones con el estudiante. No obstante, rescatan dos estudios realizados por Ash (2003 y 2004) en el contexto museístico, donde se resalta el papel del diálogo en las exploraciones de significados y como la base del desarrollo del pensamiento, tanto para el público en general como el escolar. Aquí el diálogo no debería verse como un discurso que se establece solamente entre los que saben y los que no. Sino que por el contrario, este debería apuntar, más bien, a la formulación de preguntas para la generación de un diálogo, contribuyendo a la participación de aquellos a los que se les llaman, novatos.

En relación a las *interacciones del grupo de estudiantes con sus demás compañeros*, pudimos observar que el *grupo 1* estableció diversos diálogos, a partir de los comentarios y señalamientos que realizaban entre ellos. A su vez, destacamos el nivel de respeto que se tenían al guardar silencio cuando uno de ellos tenía la palabra. Mantuvieron la cercanía grupal en los momentos iniciales, sentados en el piso, uno al lado del otro y en los que se les requirió que contestaran un cuestionario. Pero en los momentos en que se les permite detenerse a observar objetos de su interés, se produce un esparcimiento por el espacio, dirigiéndose con libertad hacia obras u objetos de su interés, en pequeños grupos o de manera individual.

Destacamos la oportunidad que los museos brindan para despertar la creatividad, promoviendo la motivación al permitir que el visitante pueda elegir entre varias opciones posibles, y guiados por sus intereses, tornando así la experiencia con mayor significatividad y sentido, dando lugar, a su vez, a la construcción, de un aprendizaje cada vez más rico y significativo, en el sentido de poder aprovechar mejor estas experiencias.

El *grupo 3* también mantuvo una interacción fluida con sus compañeros ya que, si bien, en la mayor parte del tiempo mantenían la cercanía grupal, se mezclaban entre sí para observar objetos de su interés, para escuchar con mayor detenimiento, y para cuidar a la docente ante cualquier duda o para compartir algún comentario.

Las interacciones entre los estudiantes del *grupo 4* fueron muy escasas manteniendo siempre la cercanía grupal. Solo se los observó aproximarse un poco más en los momentos de copia de información de los carteles, con motivo de ayudarse y orientarse entre sí. Notamos que la dispersión en este tipo de visitas, la experiencia adquiere características similares a una clase escolar. Donde se copia, se solicita atención, pero que además en estas visitas se resaltó el valor de los contenidos conceptuales a través de las definiciones de lo que es un museo, el resaltar datos históricos, nombres de aviones en su evolución tecnológica, entre otros. En el caso del *grupo 2*, las interacciones observadas fueron también escasas, si tenemos en cuenta los aspectos que observamos durante la visita.

Ante eso, sostenemos que para que los aprendizajes en estos ámbitos se consideren significativos y sean los museos aprovechados en toda su potencialidad en materia educativa, creemos que la adquisición de estos aprendizajes no debe reducirse a una mera memorización y copia, sino que puedan ser utilizados en otras esferas de la vida social y cultural.

Serrano (2010), en su investigación, resalta que en los museos tradicionales los visitantes adoptaban una actitud más pasiva, como meros observadores de los objetos allí expuestos. Por esto mismo, se produce una socialización del museo, encaminado a toda la comunidad, donde el visitante pasa a ser un actor activo, elaborando sus propias interpretaciones a través de los diversos medios que ofrece el museo para el análisis e interpretación de la cultura.

Participación de los docentes durante la visita

En relación a las actitudes que muestran los docentes en el espacio de los museos, en nuestro trabajo surgieron algunos interrogantes acerca de la manera en que impacta la preparación previa del docente, y entusiasmo al plantearse realizar una visita al museo, en la riqueza de la experiencia misma. En este sentido, es que Huerta (2010) habla de que la presencia de los docentes en los ámbitos museísticos no implica necesariamente que sean sinónimo de guías. En muchos casos los docentes pueden adquirir el papel de orientadores, consejeros, o por el contrario, sentirse desvalidos ante la complejidad de lo que en los museos se exhibe. En muchos casos, los docentes que poseen una formación específica, que van en el mismo sentido de la temática que cada museo visitado presenta, se sienten más a gusto que aquellos que no cuentan con ello.

Reynoso (2000), considera que es fundamental la preparación y entusiasmo de los docentes, ya que los mismos influyen de manera decisiva en los estudiantes, para que los mismos saquen provecho de la experiencia. Es así que, si el docente tiene una actitud positiva, los estudiantes se manifestaran de la misma forma. En cambio, si el docente no muestra ningún interés por la tarea o actividad, viéndola como algo impuesto y una obligación, los estudiantes percibirán lo mismo, actuando de la misma manera que la maestra.

Pusimos especial atención en los comportamientos adoptados durante la visita, y los definimos como posición activa o pasiva. Además hicimos un registro de las propuestas educativas durante la visita: específicamente si se vincularon con la temática desarrollada en el aula, si se indicó a los estudiantes a que tomen nota, y si se anticipó en la visita lo que posteriormente se desarrollará en el aula.

Observamos por un lado, a) *las posiciones y actitudes activas*. Más específicamente nos referimos a si realiza preguntas al educador del museo y a los estudiantes, si realiza comentarios para aclarar dudas, si promueven la participación de los estudiantes si permite que se desplacen por el espacio, en cómo responde ante la dispersión, y en qué momento dejan de prestar atención; y por otro lado, b) *posiciones y actitudes pasivas*, adoptadas como comportamiento de control y cuidado del grupo.

En el caso del *grupo 1* las docentes se mostraron activas, realizaban preguntas específicas de arte a la educadora del museo e incentivaban la participación a los estudiantes. Por ejemplo, en la Tintorería Japonesa, preguntaron a los niños si sabían por que se llamaba a la muestra 'Los Olvidados' (información proporcionada al arribar a la Tintorería Japonesa), realizaban comentarios y aclaraban dudas que les surgían a los estudiantes. Se observa, además, que posibilitaban a los estudiantes a tomar notas de lo que expresaba la educadora, sin indicación alguna, y al mismo tiempo, los incitaban a participar preguntando, por ejemplo, si conocen, si han observado con anterioridad ciertas características o tipos de cuadros de los que se observa en el museo.

Consideramos también que esta actitud activa, por parte de la docente, también se vincula con la función de puente que pueden desempeñar los docentes, al desarrollarse este tipo de experiencias, al contribuir a la adecuación del mensaje de las exposiciones.

Las docentes del *grupo 2* también se mostraron activas, debido a que invitaban a los estudiantes a pensar, participar y compartir su subjetividad con los compañeros. Esto se hizo evidente, a través de preguntas tales como “¿A dónde irá ese globo?” (refiriéndose a una pintura en específico, en la que se presentaba un globo volando) como también, por el hecho de que abrían espacios para que los niños crearan títulos, se preguntaran sobre los personajes y objetos de la obra, sus acciones e imaginaran sucesos que no necesariamente se disparaban de la obra que estaban observando. Como por ejemplo “¿Qué habrá pasado con el padre?” (Siendo que en la obra no se encontraba ninguna imagen paterna). En cuanto a lo que se observaba, las docentes realizaban preguntas que ayudaban a la interpretación, indagando sobre la vestimenta de los personajes, qué se imaginaban respecto a la filiación y parentesco entre cada uno de ellos, etc.

Las docentes del *grupo 3*, no mantuvieron una regularidad en su comportamiento a lo largo de toda la visita en el museo, ya que en un primero momento se mostraron pasivas, pero en un segundo momento se posicionaron más activamente. Esto se correspondía con que en ese periodo de la visita no había un relato estructurado, lo que les permitió desplazarse por los distintos lugares del recorrido que plantea el museo. Aquí observamos que una de ellas aprovecha estas instancias de mayor libertad para realizarles a sus estudiantes, señalamientos e invitaciones para acercarse a otros objetos. Lo mismo ocurre cuando, en la tercera parte del recorrido, se realizan relatos y actividades simultáneas, donde las docentes no sólo invitan a los estudiantes a participar, sino que también ellas se involucran en las distintas propuestas ofrecidas.

En relación al papel que asumen las docentes en las visitas escolares a museos, observamos que esto también tiene incidencia en las particularidades de la circulación de los estudiantes por el espacio. En el caso de las docentes del *grupo 1*, se mostraron permisivas, no limitando la libre circulación, dejando que los niños investiguen aquello que más les llame la atención e interés, y acompañándolos en la observación de cada una de las obras, aclarando aquellas dudas que iban surgiendo. Ocurrió algo similar con el *grupo 3*, en el que las docentes permitían el libre desplazamiento de los estudiantes en el museo, pero observamos notoriamente que ellas también circulaban con suma libertad, volviendo, en ocasiones a objetos observados con anterioridad para realizar señalamientos y comentarios a los niños.

Por otro lado, Reynoso (2000) considera óptimo, cuando visitan un museo, es que la misma guarde relación con el o los temas trabajados en el ámbito escolar. Dicha visita, en relación al trabajo áulico, puede ser planteada en diferentes momentos, ya sea como introducción al tema, como complemento de la misma, y/o como refuerzo de alguna idea o concepto. También se puede utilizar para el encuentro con temas nuevos, que no se hallan incluidos en el currículum. Por esta razón, el estudiante debe poseer información previa acerca de lo que se va a ver en el museo, para que la visita resulte más provechosa.

En relación a las propuestas educativas durante la visita, evidenciamos en el *grupo 1* y *grupo 2*, la mención de actividades que se trabajarán posteriormente en el ámbito áulico. Específicamente, en el caso del *grupo 2*, visita que se planteó como continuidad a la Feria del Libro, ya que registramos que las docentes intentaron realizar articulaciones con lo acontecido en ella y lo trabajado previamente en el aula. Luego de la lectura de poesías que los educadores responsables de la visita les realizaron a los niños, las docentes les explicaron qué es una poesía, incitándolos luego a que ellos inventen una.

Aquí consideramos importante en este sentido, retomar los aportes de Reynoso (2000), quien expresa que el aprendizaje depende del tipo de visita que se realice. Cuando ésta, está bien

estructurada se obtienen mejores resultados a nivel cognitivo, pero cuando la misma es más libre, tiene mayor impacto a nivel emocional y actitudinal. Por esta razón, se resalta la importancia, en primer lugar, de preparar a los estudiantes para que ellos mismos puedan aprovechar los recursos que ofrece el museo, siendo el docente quien los motive en la búsqueda de información al interior del museo, y según temas de su interés, no obligándolos a llevar a cabo una actividad rigurosa.

Otra de las posiciones asumidas por los docentes, es la de *cuidadora*. Las docentes del *grupo 3*, en el primer momento de la visita se mostraron más bien pasivas, debido a que no acompañaban a través de preguntas la exposición del educador del museo, ni a través de ellas invitar a los estudiantes a participar. Consideramos que cumplieron un rol más de cuidadoras, indicando a los estudiantes que guardaran silencio, que mantuvieran la cercanía grupal, que no tocaran nada.

En esta línea, es que Huerta (2009) ha tratado esta temática enfocado en lo que los museos esperan de los docentes, y aquí refiere a la invisibilidad que algunos de ellos demuestran en el transcurso de estas experiencias. El autor hace mención de que en ocasiones los museos conciben a los docentes como meros intermediarios para facilitar el acceso de públicos al museo. También el autor, refiere a la falta de formación en los docentes, en el área o disciplina en que el museo se especializa, que contribuiría a que la visita sea más enriquecedora.

Reynoso (2000) continúa, haciendo mención a la responsabilidad en cuanto a la seguridad, que los docentes asumen al sacar a sus estudiantes de las escuelas, y seguido de esto la denominación de la utilización del docente como objeto. Continúa expresando que es a los docentes a quienes les corresponde programar las visitas anuales, entre ellas al museo, cumpliendo así, una serie de rituales que no exigen de él como profesional de la enseñanza. El autor plantea que en contraposición a esta concepción, se vea a los docentes como sujetos, de los que se tengan en cuenta sus intereses, responsabilidades, planteamientos, como así también sus posibles limitaciones.

Esto fue observado en el papel que asumieron las docentes del *grupo 4*, que fue en general pasivo. Se mostraron como cuidadoras del grupo. Es decir, en términos de Huerta (2009), docentes como objeto, debido a que les indicaban con frecuencia a sus estudiantes, que no toquen nada, que guarden silencio, que presten atención. Tal como sucede en un momento en que una de las docentes, para llamar la atención de uno de los estudiantes que se encontraba disperso, lo toma de los hombros y lo gira hacia el educador del museo para que ponga atención a la exposición. Ellas intentaban que los niños no se dispersaran, como el caso de una estudiante que quiso ir a ver una bandera, y una de las docentes le llamo la atención, dirigiéndola hacia el resto del grupo. Observamos que solo una de ellas era quien tomaba fotografías durante toda la visita, pero ninguna realizó preguntas al educador ni a los estudiantes, ni tampoco realizaban comentarios con el fin de esclarecer dudas.

Las actitudes de las docentes del *grupo 2* y *grupo 4*, fueron pasivas lo que influyó en limitaciones de la libre circulación y desplazamiento de los estudiantes. Ante la dispersión de estos, ellas tuvieron maneras similares de proceder, llamándoles la atención a través de expresiones como “síéntense chicos”, “no charlen allá”, “basta de molestar, anda adelante así aprendes”.

Reynoso (2000) recomienda una vinculación entre la temática del museo y los temas trabajados en clases, para que la visita al museo resulte exitosa. Para ello destaca que el estudiante debe poseer información previa a la visita sobre lo que el museo ofrece. Sin embargo, esta no es una herramienta que en la totalidad de las docentes lo consideren, como pudimos ver en el caso de las docentes del *grupo 3* y *grupo 4*, quienes no hacen ninguna mención acerca de alguna actividad o temática a tratar anterior o posterior a la visita, pero si se hacía presente la constante indicación, como ser en el *grupo 4*, de la toma de notas.

Participación del educador del museo durante la visita

Nos interesaba conocer cómo era la participación de los educadores de museos en las visitas escolares, para lo cual consideramos a) si sus propuestas se adecuan a las características evolutivas del público, b) si realiza invitaciones para el diálogo y la reflexión, c) si permite la libre circulación, y d) si ofrece algún tipo de material de soporte a la propuesta.

En cuanto a la *adecuación a las características evolutivas*, pudimos apreciar que la información que brinda la educadora a los estudiantes del *grupo 1* es comprensible por los niños, facilitando, mediante sus explicaciones, la comprensión de los niños en relación a los objetos exhibidos en el museo.

En el caso de los educadores del *grupo 2*, si bien la visita fue orientada por otro par de educadores que eran estudiantes del nivel medio, tuvieron características similares a los educadores del *grupo 1*, respecto al intentar adecuar la información, de acuerdo a la edad evolutiva de los estudiantes. Al mismo tiempo, respetaron el sostén de atención del grupo en general, procurando que el recorrido de la visita se desarrolle de la manera más dinámica y distendida posible.

Lo mismo se pudo observar en cómo se desarrolló la visita en el MTA en la experiencia del *grupo 3*, ya que se llevó a cabo en el marco de una propuesta distinta a la que habitualmente ofrece el museo. Aquí los educadores eran estudiantes universitarios, y propiciaron, no solo la participación de los estudiantes a través de preguntas, sino también un mayor dinamismo.

Los educadores del *grupo 4*, priorizaron en las visitas escolares contenidos de tipo más conceptual, histórico, cronológico, solicitando en ocasiones a los estudiantes que repitan lo expuesto, o la lectura de la información ofrecida en los carteles, haciendo del recorrido de la visita un tanto más monótona.

Tomando como referencia la definición de la ZDP de Vigotsky, el educador debe asumir el rol de mediador, mediante la creación de situaciones promotoras de aprendizaje. En este sentido, el educador del museo debe cumplir con la responsabilidad de ofrecer su ayuda al visitante, mediante la selección de objetos o temas a tratar, y ofreciendo diversas estrategias o actividades que le permita poder interactuar con ellos, motivando sus procesos creativos, imaginación y sus procesos reflexivos y de análisis de los aspectos más significativos y relevantes para el visitante.

En relación con las intervenciones que fomentaban el *diálogo y la reflexión*, se observó si existía una invitación a participar por parte del educador en relación al grupo que realiza la visita, por medio de indagaciones para conocer sobre lo que piensan del museo, explicándoles cómo está estructurado el lugar. La educadora de *grupo 1* en la Tintorería Japonesa invitaba a los estudiantes a pensar sobre el porqué se denomina así dicho establecimiento, qué mensajes transmitían las obras allí presentadas, especificando, a su vez, que el lugar no es un museo, sino que es una galería de arte en donde se exponen las obras de artistas locales y regionales, que se exhibían de manera transitoria.

Al mismo tiempo, en este grupo, observamos que a medida que se iba avanzando en el recorrido, el educador mediante sus preguntas comenzó a incitar, quizás de manera no intencionada, a que los niños den un cierto tipo de respuestas, comenzando a limitar el desarrollo de resultados más creativos. Con esto nos referimos a preguntas de la siguiente índole, “El cuadro se llama La Madre, ¿Qué ven acá?, la pulsera, la manta, las manos...” “Hay una mano más clara y otra más oscura, ¿No?”.

Como se puede observar, y tomando como referencia los aportes de Rubiales (2013), el papel de mediador del educador del museo es la de proporcionar experiencias, motivando el diálogo y la interacción de los visitantes, no solamente con el educador sino también con los objetos que allí se exponen. En esta ocasión, la educadora del *grupo 1*, una vez finalizada la presentación del establecimiento y de las obras exhibidas, invita a los estudiantes y docentes a que puedan expresar con una palabra lo que para ellos significa y transmiten dichas obras, surgiendo, así, palabras tales como, “imaginación”, “maravilloso”, “original”, “raro”, “historia”, “abstracto”, “creatividad”, “textura”. Ambas educadoras daban el espacio para que los estudiantes interrogaran sobre lo que les interesaba, con preguntas tales como, “¿Qué pasa con la luz y el óleo?”, “¿Con el calor y el frío?”, “¿Cómo está pintado?”, “¿Cómo se hace?”.

También pudimos constatar la misma actitud del educador en el caso del *grupo 2*, donde se invitaba a los visitantes a participar, contribuyendo a orientar su atención sobre determinada obra, en cuanto a su contenido, elementos, personajes, como así también intentando implicar la subjetividad de cada uno de ellos, con preguntas tales como, “¿Qué ven acá?” “¿Qué piensan que faltó? ¿Por qué?” “¿Cómo piensan que se llamó la obra?” Estas preguntas fueron planteados para la mayoría de las obras, permitiendo que el recorrido se realizara con mayor dinamismo, pero lo que más lugar tuvo fueron las respuestas creando títulos posibles para las obras y la expresión de comentarios a partir de lo que veían, más que la elaboración de cuestionamientos.

Como se puede vislumbrar, y tomando como referencia los aportes de Alderoqui (2006), una misma obra invita a los estudiantes a sensaciones diversas, constatando en ellos un amplio bagaje cultural, una serie de conocimientos previos acerca de las obras expuestas, posibilitando la articulación de los nuevos conocimientos con los que ya poseen. Aquí se puede apreciar que el educador del museo brinda un espacio para el diálogo, la escucha, la reflexión y el análisis, dando lugar a la curiosidad y a un posicionamiento activo de los estudiantes, de acuerdo a sus intereses, propósitos, motivos.

Observamos también una actitud activa en los educadores del *grupo 3*, los cuales invitaban a los estudiantes a participar mediante la realización de diversos interrogantes que, a su vez, ayudaban a estructurar la información. Algunas de estas preguntas son “¿Qué son esas manchas oscuras?”, “¿Alguien sabe de qué está hecho el sol?”, “¿Plutón es un planeta?” “¿Saben qué es un sistema solar?”, brindando el espacio, una vez finalizada la exposición, a interrogantes por parte de los visitantes.

Por el contrario, los educadores en el *grupo 4*, optaron más bien, por un rol más expositivo, solicitando a los estudiantes en algunos momentos la repetición de lo expresado por ellos mismos. Como ocurrió al iniciar el recorrido, en que se les hace repetir a los niños la definición del museo, aportada por el educador, acoplándose a una actitud restrictiva, al solicitar silencio en reiteradas ocasiones, y al limitarlos a realizar preguntas, solo cuando ellos lo indicaban.

Observamos, al mismo tiempo, que estos educadores, con el objetivo de invitar a participar a los visitantes, solicitaba que lean algún fragmento de la información expuesta en los carteles, realizando preguntas que intentaban ordenar la información o bien acercarse a la subjetividad de los niños. Un ejemplo de ello es cuando, ante la representación del primer aeroplano, creado por los hermanos Wright, uno de los educadores les pregunta a los niños, qué es lo que se imaginan que es “¿Qué puede ser?”, luego de haber conversado sobre la mitología del vuelo, el educador los invita a pensar “¿Por qué piensan ustedes que quieren volar?”.

En cuanto a la *posibilidad de circulación por el espacio museístico*, más específicamente en el *grupo 1* y *grupo 2*, el educador del museo, en un primer momento, indica a los estudiantes que permanezcan en un sector del museo para explicar las obras e historias de las mismas. En un segundo momento, permite a los estudiantes el libre desplazamiento por el museo, destinando un tiempo para ello, dándoles la posibilidad de dirigirse hacia aquellas obras de interés.

En el caso del *grupo 3*, debido a que dicha visita se desarrolló en el marco de una actividad distinta a la que ofrece el museo normalmente, se permitió en la tercer parte del recorrido que los estudiantes circularan libremente, dirigiéndose hacia aquellas exposiciones que más despertaran su interés. Aquí los educadores realizaban preguntas continuamente a los niños, como así también a explorar los objetos indicando peso, volumen, gravedad, comparando los distintos objetos simulando los que se encuentran en el planeta tierra y en la luna. Unos de los interrogantes que los educadores de museos les realizaban a los estudiantes, era por ejemplo, “La luna, ¿cuánto pesará?”.

En cuanto al *grupo 4*, los educadores del museo optaron más bien por mantener la cercanía grupal, indicando a los estudiantes constantemente que prestaran atención, e impidiendo, en algunos casos, dirigirse hacia alguna muestra. Se pudo constatar que la actitud del mismo fue pasivo, continuando en la línea que marcaban las docentes, indicando también que guardaran silencio, que no tocaran nada, excepto en aquellas ocasiones en que el educador se los permitía.

Otro de los parámetros observados, tiene que ver con *el ofrecimiento de algún material* por parte de los educadores. En el caso del *grupo 1*, tuvimos acceso a un cuestionario que el museo le proporciona al grupo de la visita escolar, para poder trabajar en el aula luego de que culmina la experiencia, el cual es trabajado solamente en el ámbito áulico, no siendo devuelto al museo.

Del mismo modo, tanto en este mismo grupo como en el *grupo 2*, el educador del museo, en el segundo momento de la visita, les otorgo a cada uno de los estudiantes, un papel con una fibra, lápiz o crayón, para que dibujaran una obra u objeto de interés, lo cual, luego, fue entregado a la docente a cargo del grupo.

En el caso del *grupo 3* y *grupo 4*, los educadores no ofrecen material extra para trabajar, antes, durante, o después de la visita. Pudimos apreciar que los educadores del *grupo 3*, ofrecían a los visitantes actividades que intentaban articular algunas de las temáticas tratadas, profundizando aquí cuestiones sobre el peso, la gravedad, distancias espaciales. Respecto al *grupo 4*, el educador los invitó a experimentar pruebas sensoriales, como la simulación de un planeamiento, percibir el calor según la proximidad al sol, entre otros.

4.2.3. Después de la visita. Percepciones acerca del museo y los aprendizajes logrados en los estudiantes

¿Qué percepciones tienen los niños de los museos? Hemos encontrado pocas investigaciones desde el ámbito local centradas en las percepciones de los niños en museos, cómo los perciben, qué aprendizajes consideran que tienen. También nos interesaba conocer cuáles son las fortalezas observadas por los docentes de los museos.

Percepciones de los niños acerca de los museos y sus funciones

En las respuestas obtenidas por lo niños acerca de lo que es un museo, pudimos apreciar que los mismos los conciben como a) lugar relacionado con el arte, b) espacio de cultura, historia y aprendizaje, c) lugar de admiración y prestigio social, d) en función de sus funciones, y e) lugar de distención. A modo de ejemplo compartimos algunas respuestas:

“Un lugar recreativo para apreciar arte” (Estudiante N° 14, Grupo 1, 11 años)

“Para mí el museo es algo de cultura, o sea, que se crea cultura” (Estudiante N° 3, Grupo 1, 11 años)

“Para mí un museo es un lugar que tiene objetos valiosos y antiguos” (Estudiante N° 10, Grupo 3, 11 años)

“Es un lugar donde se guardan cosas históricas de importancia, que estuvieron en algún lugar conocido o son conocidos” (Estudiante N° 14, Grupo 4, 10 años)

Según un estudio, realizado por el Laboratorio Permanente de Público de Museos (2012), se ha encontrado que los visitantes que acceden al museo, de una manera espontánea, lo asocian principalmente con arte, considerándolo además como un espacio cerrado donde se exponen obras de esta índole.

Otras de las concepciones es del museo es como *lugar de admiración y prestigio social*, vinculado al descubrimiento, al aprendizaje, entre otros, que remiten a una demanda de atención y que a la vez vislumbran admiración. En esta misma concepción, se integra la idea de que para ello se necesita tiempo y un entorno de tranquilidad, indicando además percepciones que remiten al prestigio social en relación a los valores que transmite el museo, como del museo mismo. Este estudio sugiere que estas referencias se corresponden con un concepto platónico de lo que se supone que los museos ofrecen.

Entre las concepciones que aparecen más frecuentes está la asociación al arte o cuadros, edificio, asociado a aquellos museos que se alojan en edificios singulares. En general, se lo asocia a sensaciones, vivencias, o según para las utilidades que ellos lo consideran, o utilidades de acuerdo con valores objetivos y subjetivos. Tal como sucede en el caso del MBA, el cual se encuentra incorporado en el edificio mismo del Centro Cultural Trapalanda.

Del mismo modo, el Laboratorio Permanente de Público de Museos (2012) comparte que los visitantes relacionan al museo con aspectos valorativos tales como el valor material y el valor inmaterial (riqueza de un país, riqueza cultural), tal como se expresa a continuación.

“Un museo para mí es un lugar donde se muestran objetos históricos de un lugar (país, ciudad, pueblo, etc.) o representaciones de cómo vivían en el pasado” (Estudiante N° 15, Grupo 3, 12 años)

Por otra parte, el Laboratorio Permanente de Público de Museos (2012) detalla las concepciones que los visitantes tienen acerca de los museos, pero asociados también a las imágenes que a ellos les suscita el término, a su utilidad o función (para qué sirve), y qué se asocia con este lugar. Se ha evidenciado, que muchos visitantes muestran una dificultad para definir sus asociaciones acerca del museo, por lo que recurren a acciones para verbalizarlas.

Ahora bien, remitiéndonos a los resultados que obtuvimos en nuestro estudio, encontramos que existe una cierta vinculación entre lo recientemente expuesto en cuanto a la utilidad o función del museo, y sus distintas funciones desde la definición que propone el ICOM, ya compartida al comienzo de nuestro trabajo. Según la misma, el museo cumple la función de adquirir, conservar, estudiar, exponer y difundir el patrimonio cultural. Vemos que estas funciones están impregnadas en las concepciones acerca del museo que lo niños nos compartieron. Entre ellas,

“Un lugar donde se exponen cosas” (Estudiante N° 24, Grupo 1, 11 años)

“Un lugar donde muestran cosas y exhiben para enseñarte” (Estudiante N° 20, Grupo 3, 11 años)

“Para mí es un lugar dedicado a la adquisición y exposición de objetos de valor relacionados con la ciencia y el arte, donde se puede enseñar y aprender grandes cosas” (Estudiante N° 5, Grupo 3, 11 años)

Sin embargo, también hallamos características que se corresponden con una concepción de museo como almacén. Así se refleja para algunos estudiantes,

“Para mí un museo es un lugar a donde guardan todas las cosas viejas, es decir, cosas de muchos años” (Estudiante N° 21, Grupo 1, 11 años)

Percepciones de los niños sobre sus aprendizajes en museos

Los niños mencionaron que desarrollaron aprendizajes de diferentes tipos, de contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales. En relación a los *aprendizajes conceptuales* indicaron:

“Aprendí cuanto tardaríamos en llegar a cada planeta” (Estudiante N° 28, Grupo 3, 11 años)

“Aprendí cuantos satélites tiene cada planeta, aprendí que el sol es una bola gigante de gas, y muchas cosas más” (Estudiante N° 18, Grupo 3, 11 años)

“Que Marte tiene una montaña llamada Monte Olimpo. Que Plutón no es un planeta porque no tiene las características necesarias” (Estudiante N° 9, Grupo 3, 11 años)

En relación a los contenidos conceptuales, Zabala (2000) expresa que no solamente refieren a los conceptos sino también a los hechos y principios. Por su parte, Coll et.al (1992) declara la necesidad de establecer relaciones significativas con otros conceptos, para poder aprender un nuevo concepto. A medida que los conceptos que posee cada estudiante, estén más interconectados a modo de red entre sí, la capacidad de establecer relaciones significativas, será aún mayor. A su vez, agregan que este tipo de contenidos aluden a un conjunto de objetos, sucesos, símbolos, que comparten características similares. Es un conocimiento, mediante el cual expresamos o explicamos cosas, ya sea de las personas, naturaleza, objetos, grupos sociales, del pasado, entre otros.

En cuanto a los *contenidos procedimentales*, Zabala (2000) las define como un conjunto de acciones referidas al saber hacer, acciones ordenadas y dirigidas hacia un objetivo, (por ejemplo, reglas, métodos, técnicas, destrezas, entre otros). Por su parte, Coll y Valls (1992) los definen como un conjunto de acciones orientadas hacia el logro de una meta, es decir, el saber hacer, actuar significativamente, emplear y aplicar de manera correcta y eficaz los conocimientos adquiridos, satisfacer propósitos y conseguir nuevos aprendizajes.

Respecto ahora a las respuestas que obtuvimos por parte de los estudiantes, al preguntarles sobre qué es lo que aprendieron, entre las respuestas que guardan relación con este tipo de contenido, se hallaron las siguientes,

“Aprendí como se pinta en óleo, y las texturas” (Estudiante N° 22, Grupo 1, 11 años)

“Que hay varias formas de pintar, distintas pinturas, y que se puede hacer una pintura con diferentes cosas, como sal, acrílico, etc.” (Estudiante N° 19, Grupo 1, 11 años)

En relación con los *contenidos actitudinales*, Coll *et.al* (1992) los define como tendencias o disposiciones que la persona ya ha adquirido, que posibilitan evaluar determinadamente, a un objeto, una persona, un suceso o situación, y a partir de allí, actuar en función de esa evaluación. Ante esto, la autora sostiene que los valores están presentes en toda experiencia educativa, y que, si bien no son en sí mismos contenidos educativos, igualmente se los transmite. Razón por la cual, se incluyen en los currículos a las actitudes como contenido educativo concreto. Pero además, impregnan la totalidad del proceso educativo y ocupan un papel esencial en todo acto de aprendizaje. La autora destaca que las actitudes orientan los procesos perceptivos y cognitivos que llevan a un aprendizaje, ya sea conceptual, procedimental o actitudinal. Los siguientes fragmentos, reflejan el tipo de contenido actitudinal, que los estudiantes manifiestan haber aprendido,

“Aprendí que a la hora de hacer un cuadro, los artistas expresan lo sentimientos a través de colores, texturas, etc.” (Estudiante N° 7, Grupo 1, 11 años)

Se enseña-aprende según Zabala y Roura Galtés (2006) contenidos, los cuales involucran mensajes e ideas que el museo procura transmitir a sus visitantes, como así también ciertas visiones, interpretaciones sobre esos mismos contenidos, puntos de vista, o versiones, entre otros. En tanto, este mensaje se verá reforzado por el tipo, cantidad y particularidad de los objetos para ser mediadores del mensaje que se pretende explicar, además de los medios museográficos desde el cual se presenten al público. A continuación citamos fragmentos que manifiestan intenciones por parte del museo de haberles transmitido creencias y valores,

“Lo que aprendí fue que los soldados tienen voluntad, humildad, responsabilidad, y educación” (Estudiante N° 4, Grupo 3, 11 años)

Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1992) afirman que los contenidos refieren a un conjunto de saberes o formas culturales, esenciales para el desarrollo y socialización de los estudiantes. Este desarrollo no se produce nunca en el vacío, sino que tienen lugar en un contexto social y cultural determinado. Por lo tanto, tanto la educación, como las prácticas educativas, ya sean familiares, escolares y extraescolares, contribuyen a la asimilación de estas formas y saberes culturales. Es así que se distingue, dentro de toda propuesta curricular, tres tipos de contenidos escolares, los conceptuales, procedimentales y actitudinales. Zabala (2000), agrega que cada uno de ellos nos ofrece un modo de entender su naturaleza, como así también una idea de cómo se aprende, y de cómo se pueden enseñar.

Aspectos destacados por los estudiantes de las visitas escolares a museos

Entre los aspectos destacados por los estudiantes se evidencia, a) experiencias sensoriales, b) objetos y c) propuestas inesperadas.

En el caso del *grupo 3* y *grupo 4*, pudimos apreciar que los estudiantes otorgaron gran significación e importancia a las diversas experiencias y vivencias que el museo les brindó, y que les resultaron novedosas, como se aprecia en los siguientes fragmentos,

“Lo que más me gustó del museo fue el avión y los perros, porque pude conocer por primera vez un avión por dentro, (...9 los perros me encantaron por lo bien que estaban entrenados, los saltos que hacían me encantaron” (Estudiante N° 6, Grupo 3, 11 años)

“Me gustó el avión de la Segunda Guerra Mundial, las réplicas de aviones en vidrieras, el avión que se podía manejar, y los perros entrenados, la nave para ir al espacio, los motores en exposición, los artefactos que utilizaron para las guerras” (Estudiante N° 21, Grupo 3, 11 años)

Los niños del *grupo 1*, en general destacaron los objetos exhibidos en el museo, en este caso obras puntuales de arte. Lo que parece frecuentemente es una apreciación hacia ciertas técnicas específicas, como por ejemplo,

“Poder ver distintos tipos de pintura” (Estudiante N° 32, Grupo 1, 11 años)

“Las pinturas de óleo” (Estudiante N° 18, Grupo 1, 11 años)

Además de las experiencias señoriales y los objetos, los niños destacaron *la sorpresa y lo inesperado* de algunas propuestas. En este sentido, lo que despertó la fascinación en los estudiantes del *grupo 1*, fue la escultura del genio que “guarda secretos de una tumba”, objeto presente en el MBA y destacado por la gran mayoría de los estudiantes que lo visitaron. Recalamos la forma en que las educadoras del museo relatan el mensaje que pretenden transmitir, tratando una temática que para cualquier persona puede resultar intrigante y suscitar muchos interrogantes, realizando una adecuación del mensaje, apelando a recursos comunicativos como la gestualidad, la entonación, para llamar la atención de los estudiantes, resultando para ellos un momento fascinante y novedoso. Pensamos que esto puede tener relación con la curiosidad que despierta el misterio, y los misterios de la muerte, sobre todo a la edad de estos visitantes, en la que hay muchos enigmas por descubrir. Así lo expresaron los estudiantes, respondiendo a lo que más les gusto del museo,

“La escultura que se titula: Genio guardando lo secretos de una tumba” (Estudiante N° 9, Grupo 1, 11 años)

“Lo que más me gustó fue la escultura (replica) ‘genio guardando el secreto de una tumba’” (Estudiante N° 10, Grupo 1, 11 años)

En el MTA, también encontramos algunos elementos que resultaron inesperados para los estudiantes del *grupo 3*, que resaltaron que los mismos no es usual encontrarlos en cualquier otra parte. Algunas de las respuestas que ellos dieron, al preguntarles sobre las cosas que más les gusto de la visita al museo, fueron las siguientes,

“Fue subir al avión y sentarnos en la cabina. Porque nunca me había subido a uno y me sorprendió” (Estudiante N° 2, Grupo 3, 11 años)

“Lo que más me gustó a mi fueron los aviones y los motores porque nunca vi esas cosas” (Estudiante N° 1, Grupo 3, 11 años)

Elisondo (2011) manifiesta que la sorpresa está vinculada a la creatividad, ya que los productos creativos siempre contienen algo sorpresivo, impredecible y no esperado, que en cada persona se manifiesta con características distintivas. Acordamos con la autora en que lo inesperado abre puertas a nuevas respuestas, que implican para ello salir de lo rutinario y preestablecido, lo que motiva a las personas, e impulsa a la búsqueda de nuevas interpretaciones, y formas de resolución de tareas. Esto permite que tengan lugar los procesos creativos.

En cuanto a la *satisfacción con sus experiencias en el museo*, la totalidad de los estudiantes culminaron la visita escolar al museo, con un alto grado de satisfacción, generando en ellos deseos de volver, y no únicamente solos, sino también en ocasiones acompañados por adultos, familiares, y demás.

Brida, Monterubbianesi, y Zapata-Aguirre (2013), retoman la definición de Rojas y Camarero (2008) sobre satisfacción, definiéndola como un conjunto de factores o sentimientos formados no solamente por los aspectos de orden cognitivo sino también por aquellos más de tipo emocionales. Esto puede apreciarse a partir de las siguientes respuestas recolectadas,

“Si, porque me encantó y lo re disfruté” (Estudiante N° 1, Grupo 1, 11 años)

*“Si, porque me encanta el arte y me gustaría ver como exponen otros artistas”
(Estudiante N° 32, Grupo 1, 11 años)*

“Lo volvería a visitar porque me encantó” (Estudiante N° 20, Grupo 4, 10 años)

En un estudio realizado por el Laboratorio Permanente de Público de Museos (2010), se retoma los aportes de distintos autores para estudiar la satisfacción en los ámbitos museísticos. Entre ellos se cita a Hudson, para sostener que la prueba de un buen acogimiento del museo y así obtener una respuesta positiva de parte del visitante, tiene que ver con si se ha despertado el interés en la persona, si se ha sentido bien durante la visita. Esto requiere por parte del museo, el poder crear una atmósfera en la que los visitantes se sientan esperados, deseados e importantes, y que además se les estimule su deseo de aprender. Ante esto, pudimos evidenciar que estas características se hacen presentes en los siguientes fragmentos,

“Si, porque fue muy interesante” (Estudiante N° 8, Grupo 3, 11 años)

*“Si, porque es re lindo, y me reciben muy lindo, y como que es un lugar muy lindo”
(Estudiante N° 3, Grupo 1, 11 años)*

“Si lo volvería a visitar porque fue fabuloso. Porque: hay cosas que nosotros no conocíamos” (Estudiante N° 4, Grupo 3, 11 años)

Es así que se hace alusión a que la percepción del público, del trato, atención y servicios percibidos se vincula en cierta medida, con el comportamiento verbal y no verbal de las personas que están cara al público en cualquier institución, ya que es a partir de allí, que se transmite los intereses, objetivos y características de la institución misma. Por ello, sostienen que no cabe duda que la selección, formación y entrenamiento de habilidades de comunicación del personal el museo, entendemos que sobre todo los educadores de museo, deben ser tenidos en cuenta al momento de promover una mayor satisfacción de los visitantes que pasan por los museos.

Continuando con esta idea, podemos encontrar una similitud con lo que expresa Ojeda (2008), que en la satisfacción el museo no puede tener control sobre las experiencias previas, ya que estas son propias de las personas, y que definen las expectativas que tendrá el visitante para con la visita. Pero sin embargo, si puede pretender controlar la percepción que obtiene el visitante, debido a que es el museo quien le presta los servicios, intentando que estos, se puedan acercar lo más próximo a las expectativas de la personas.

En este sentido, el Laboratorio Permanente de Público de Museos (2010), menciona que la calidad de la exposición que brinda el educador del museo, está fuertemente vinculada a la formación que este tenga para realizarla. Y que ello influirá finalmente en la percepción que el visitante tenga de la experiencia misma en el museo.

Por su parte, Ojeda (2008) parte de la idea de que la satisfacción que el visitante tiene luego de visitar a un museo, es un factor que incide para que no solo vuelva a visitarlo, sino también lo recomiende a otras personas. Cada visitante, se planteará un conjunto de expectativas previas que lo impulsan a realizar la visita, y que luego comparará con la experiencia en el museo, definiendo así, la satisfacción final. La satisfacción es positiva, cuando la percepción supera las expectativas, o negativa cuando las expectativas superan la percepción del visitante. En relación a este aspecto, nos llamó la atención la respuesta de un estudiante que no solo pretende volver al museo, sino que en cierta medida también se los recomienda a otras personas,

*“Sí, porque quisiera que mi familia lo visitara para que vean lo hermoso del museo”
(Estudiante N° 10, Grupo 1, 11 años)*

Otros simplemente, volverían por el solo hecho de conocer algo nuevo, o bien, observar cosas que no pudieron apreciar durante la visita,

“Sí. Porque siempre habría algo nuevo para apreciar” (Estudiante N° 9, Grupo 1, 11 años)

“Sí, me gustaría volver porque hubo cosas que no pude ver bien” (Estudiante N° 1, Grupo 3, 11 años)

Otra de las expresiones que nos llamó la atención es la que hace alusión al que el museo puede ofrecer algo novedoso y sorprendente, que para el estudiante no es frecuente encontrarlo en algún lugar determinado, como se expresa a continuación,

“Si me volvería a visitarlo porque las cosas que vimos no es común encontrarlas en cualquier lado” (Estudiante N° 23, Grupo 3, 12 años)

“Sí, porque me gustó mucho y me sorprendió” (Estudiante N° 20, Grupo 3, 11 años)

Aun así, si bien la mayoría de las respuestas que obtuvimos fueron satisfactoriamente positivas, también evidenciamos respuestas negativas en cuanto a volver a visitar el museo, en este caso se atribuye al disgusto por la temática del museo,

“No, porque no me gusta mucho el arte” (Estudiante N° 30, Grupo 1, 11 años)

Percepciones de los docentes acerca de las visitas escolares a museos

En la mayoría de las respuestas obtenidas en los cuestionarios realizados a las docentes, al solicitarles que identificaran del museo aquello que consideraban como fortaleza, como así también lo que se registró como debilidad, encontramos que en la mayoría de las respuestas resaltan fortalezas, ya que en relación a las debilidades, no se destacan ningún aspecto. Sin embargo, una de ellas considera necesario que el museo podría implementar actividades para los estudiantes, que los inviten a participar más activamente, con la finalidad de poder mejorar sus visitas.

En relación con las fortalezas las docentes destacaron la dinámica del trabajo que ofrece el museo, la adecuación de los mensajes acorde a la edad evolutiva de los niños, el valor otorgado a la cultura, la ciencia y la tecnología, entre otras. En contraposición a ello, cuando preguntamos sobre las debilidades del museo, señalaron la posibilidad de que se ofrezcan otras formas de mediación como talleres.

Me gustaría que los niños tuvieran una sala en donde pudieran expresarse a través de la pintura, el modelado con diferentes materiales (arcilla, masa de sal, yeso, etc.). Ofrecer también en una visita diferentes talleres de expresión coordinados por algún artista de la ciudad” (Grupo 2)

“Como lo exprese en el punto 8, y además agregaría talleres temáticos, como por ejemplo construcción con material descartable, con elementos naturales, como piedras, troncos, hojas secas, etc., con diferentes tipos de papeles, con telas. Ofrecería un taller por mes, ya que el espacio no lo permite” (Grupo 2)

A colación de lo que nos compartió la docente del *grupo 2*, queremos citar lo que menciona Dujovne, (1995) sobre los espacios culturales para la infancia. El integrar a los niños a los museos, supone esfuerzos que garanticen que ellos puedan aprovechar con naturalidad el espacio. La autora considera que un espacio para niños, no debe ser entendido únicamente como lugar, sino como actividad, como ámbito que les otorgue la posibilidad del desenvolvimiento autónomo, correspondiente con sus intereses y necesidades. Crear lugares y actividades en el que puedan sentirse libres, se promueva la creatividad, la solidaridad, la curiosidad, donde abra espacios para la interacción con otros, permitiéndoles así la posibilidad de ser protagonistas.

5. Consideraciones finales

En el presente trabajo nos propusimos conocer las características que adoptan las diferentes experiencias de las visitas escolares a los museos desde el punto de vista de los estudiantes y docentes que lo visitan, como así también de los educadores de los museos encargados de ser los mediadores.

Los aportes teóricos sobre los que nos apoyamos y los resultados obtenidos en nuestro trabajo de campo, evidencian la necesidad de un análisis crítico y profundo acerca de la impronta que tiene para el aprendizaje la utilización de los espacios de educación no formal. Las escuelas eligen visitar museos, y a su vez, para éstos, las escuelas son uno de los públicos prioritarios que lo visitan.

En el desarrollo de la investigación destacamos la importancia del trabajo compartido entre las instituciones escolares y los museos, para hacer de las experiencias museísticas una herramienta educativa enriquecedora. Es necesario trabajar en la articulación de ambas instituciones, sus objetivos y propuestas a partir de una planificación que promueva una posición dinámica e interactiva del museo, que propicie, a su vez a sus visitantes, una mayor posibilidad de implicarse y ser partícipes activos de la experiencia.

A continuación presentaremos sintéticamente los principales resultados alcanzados en nuestra labor, a partir de las categorías de análisis planteadas:

Antes de la visita. Planificación de la propuesta desde la escuela y desde el museo

Los momentos previos a una visita escolar resultan clave para su posterior desarrollo, ya que lo que se haga o no aquí, es lo que caracterizará y distinguirá los resultados en cuanto a la calidad de cada experiencia. Planificar una salida escolar, según Escribano et.al (2015), y Pascual y Aranzabal (2014), da lugar a la investigación, exploración y adquisición de nuevos aprendizajes, y la vivencia de nuevas experiencias que promuevan el interés de los estudiantes. En este sentido en la investigación observamos que las visitas escolares estuvieron en algunos casos planificadas en el marco del PEI de la institución educativa y en otros integrada a alguna unidad didáctica.

Dentro de la planificación, también se debe tomar en consideración la definición de objetivos, propósitos educativos, como así también los intereses y motivaciones tanto de los estudiantes como de los docentes, para que la visita escolar sea adecuada y ajustada a estas finalidades. El énfasis en los objetivos que se plantean para cada visita al museo, reside en que no todas las escuelas proponen este tipo de experiencias bajo un mismo fin. Algunas de ellas los proponen para promover experiencias culturales específicas y otras con motivo de conseguir

una articulación entre teoría y práctica, es decir, establecer vinculaciones entre lo que se ve en el aula y lo práctico que puede aprovecharse en la visita. En el presente trabajo, se evidencia que los docentes han realizado actividades previas y posteriores a la visita, tales como la consulta bibliográfica acerca del tema que se expone en el museo, al igual que lo hizo el grupo 2.

Otro aspecto destacable, es el hecho de que los docentes puedan anticipar previamente a sus estudiantes los temas que presenta el museo, al mismo tiempo que resaltar aquellos que se consideran de relevancia, lo que resulta de guía para los niños que se acercarán al museo.

Ahora bien, desde el punto de vista de los museos, también hay mucho que puede hacerse en la planificación de las visitas escolares, lo que define a su vez la identidad, los ideales que transmiten el museo, sus objetivos y finalidades, entre otros. En relación a esto, Dujovne (1995) afirma que el museo cuando se plantea un proyecto específico, debe considerar ciertas características de sí mismo, que le son propias. Entre ellas, la libertad de elección que posee el visitante, respecto a los recorridos y tiempo de atención; la posibilidad de manipular materiales y objetos; cualidad de espectáculo, que resulta para motivar, pero que debe cuidar también las posibilidades para la reflexión; y por último la relación de los museos con un territorio en específico, vinculando a su vez con conceptos de validez universal con la vida de un lugar en concreto.

En los museos observados en esta investigación las actividades previas se orientan a recolectar información, ya sea a través de fichas o por contacto telefónico, para adaptar la planificación de la visita. Estamos de acuerdo con Xanthoudaki (2003) en que el museo debe planificar sus visitas tomando en consideración la edad de los estudiantes, sus conocimientos básicos y la forma en que toman y expresan los contenidos.

En el MTA, en cuanto a la planificación de las visitas escolares, lo hacen en función del colegio y edad de los estudiantes, no ofreciendo ningún material didáctico a tal fin. Respecto al contacto previo, se realiza vía correo electrónico, a través del cual se les envía dos notas a las escuelas; una de agradecimiento y otra de solicitud de la visita, en la que se indica las temáticas y muestras del museo, y las instituciones educativas seleccionan aquellas que son de interés.

En cambio, en el MBA, anteriormente a la visita, el museo le comenta a la docente lo que van a ver y hacer. De acuerdo al grupo, se les ofrece una actividad, una propuesta de hacer algo sobre lo que más les gusta de las obras de artes. En el caso de niños más grandes, de cuarto, quinto y sexto grado en adelante, la educadora les provee a las docentes de una guía para trabajar en el aula, como una manera de continuar con lo trabajado en el museo. Con los grupos de pre escolar y primer ciclo, mencionan realizar una actividad más recreativa y libre.

Para lograr un mejor aprovechamiento de la visita escolar, sería necesario lograr cierta flexibilidad en la planificación del museo, poder concertar sobre qué temas, objetivos y contenidos se pretende trabajar, ofrecer una variedad de propuestas, más allá de la visita guiada. Un aspecto interesante sería que los museos permitan la libre exploración de los objetos y mayores espacios de libertad durante la visita.

Creemos que plantear objetivos educativos, no necesariamente implica limitaciones para quienes lo visitan, sino que plantea un punto de partida desde las escuelas, un marco de referencia que contribuye a comprender las metas educativas que se plantean de la escuela, pero que se verían sumamente enriquecidas a partir de los objetivos e ideales que transmite el museo, junto a la disponibilidad de recursos que puede poner al servicio de la educación, siendo que esta es una de las funciones que estos ámbitos no formales tienen.

Por otra parte, y en cuanto a la formación de los educadores, es menester que además de apuntar a ampliar el público que los visita, deben orientarse a propuestas formadoras que los doten de amplios contenidos educativos y que de esta manera las visitas escolares puedan estar más ajustadas a las necesidades que se planteen. Además de la vinculación con las temáticas del museo. En los museos estudiados, encontramos que el educador del MTA, cuenta con una formación específica en el área y temática que ofrece el museo. Si bien, esta formación no reside en lo pedagógico, los educadores realizan esfuerzos para adecuar la información que se les brinda a los niños, transmitiéndola de una manera más sintética y dinámica, a su entender.

Pensamos que es importante ofrecer recursos didácticos, conocimientos sobre Psicología Evolutiva, y otros aspectos, para lograr experiencias educativas más enriquecedoras en los museos. Por otro lado, en el caso del MBA, se observó que los educadores cuentan con recursos pedagógicos, lo que hace que el recorrido de la visita resulte más ajustada e interesante para los niños, ya que respetan sus tiempos, se interesan por vincular lo que se ve en el museo con sus conocimientos previos, entre otros.

Diversas líneas de investigación pueden desprenderse de estos resultados, por un lado, aquellas que permitan identificar qué recursos emplean los docentes previamente a la visita a museos y en qué medida favorecen la configuración de contextos poderosos y creativos para aprender. Por otro lado, podrían investigarse cómo se logra la formación de los educadores de museos, qué aspectos se consideran, en qué espacios, entre otros.

Pensamos que los psicopedagogos cuentan con herramientas que permitirían aprovechar las características de los espacios museísticos en este sentido, desarrollando un trabajo de manera colaborativa, tanto con los docentes de las instituciones educativas y los educadores el museo. Por eso, creemos que todavía hay mucho por trabajar en la vinculación, establecimiento y fortalecimiento de redes entre estas instituciones, y en el que el psicopedagogo podría aportar desde su formación.

Durante la visita. Características del espacio físico y participación e interacciones de estudiantes, docentes y educadores del museo.

En el marco del análisis que hemos desarrollado para conocer las características que tienen las visitas escolares a museos, nos basamos en los datos recolectados a partir de observaciones y cuestionarios realizados principalmente a los docentes. A partir de allí, visualizamos que resulta muy importante la configuración y los aspectos que destacan al espacio físico de los museos para entender como resulta el fluir de la circulación de los visitantes en su interior, lo que a su vez se ve vinculado al tipo de circuito ya sea cerrado o abierto que se puede interpretar a partir de allí. Constatamos que el MTA se basa en un circuito cerrado, que ejerce un mayor control, centralización, y visión general de la estructura museística. Mientras que en el MBA es un circuito abierto el que propone al público, que deja explorar libremente a las personas. Y a su vez el tipo de circuito adoptado por el museo, es un factor influyente para las características del rol que asume el educador del mismo, ya que ambos aspectos se ven influidos. Respecto a los circuitos abiertos y cerrados, no se puede decir que uno es mejor que otro, ya que eso depende de las características de los visitantes, sería importante que ambos circuitos sean simultáneos, de manera tal que sea el visitante quien solicite recorrer solo el museo o pedir ayuda a los educadores.

En cuanto a las intervenciones y actitudes durante la visita, los estudiantes del *grupo 1* y *grupo 2*, se mostraron activos, aspecto que podría estar relacionado con la posibilidad de una libre circulación brindada por el museo, a la preparación previa, al tipo de participación de la docente, a las actividades propuestas. También activas resultaron las actitudes del *grupo 3*, a pesar de que en este caso se observaron menores posibilidades de exploración por cuenta propia. El *grupo 4*, por el contrario tuvo una actitud pasiva, puntualmente por los expresos

pedidos de las docentes. Este último grupo, tomó nota en la mayor parte del recorrido de la visita. Respecto a ello, pensamos que para que la visita resulte significativa, es importante que no se base únicamente en la copia de la información que presenta la cartelería, sino que el espacio del museo, resulte enriquecedor para construir aprendizajes significativos por el hecho de que se encuentra en un contexto que está fuera de la escuela, pero que contiene conocimientos que es posible utilizarlos en otros ámbitos de la esfera social, aprovechar el espacio para explotar, observar, sintetizar la información, crear, etc.

En función de las participaciones docentes, resulta de gran impacto el hecho de que el mismo planifique y prepare previamente la visita para de esta manera poder estar más implicado y a gusto con la visita. En la medida en que los docentes posean conocimientos específicos acerca de la temática que tiene el museo, contarán con una amplia disponibilidad de recursos para ofrecer a sus estudiantes. Aquí, es importante que el docente actué como puente entre el mensaje que transmite el museo y sus estudiantes.

Encontramos que el grupo de docentes que se mostró activo durante la visita se corresponden con el *grupo 1* y *grupo 2*, ya que incitaban a la participación de los estudiantes mediante la realización de preguntas, contribuyendo a una adecuación de los mensajes. En el de las docentes del *grupo 3*, no mantuvieron una regularidad en su comportamiento a lo largo de toda la visita en el museo, debido a las características que fue asumiendo las actividades propuestas para el desarrollo del recorrido. En los momentos en que se mostraron activos, aprovecharon estas instancias de mayor libertad para realizarles señalamientos e invitaciones para acercarse a otros objetos, a los estudiantes y cuando su actitud fue pasiva, asumieron un rol más de cuidadoras.

En el caso del *grupo 4*, fueron pasivas asumiendo también un rol de cuidadoras, lo que influyó en limitaciones de la libre circulación y desplazamiento de los estudiantes. Algo similar ocurre con las docentes del *grupo 2*, con la diferencia de que estas últimas sí tuvieron una posición activa, pero no adoptando el papel de cuidadoras, sino que fueron más bien mediadoras del mensaje que se les transmitía a sus estudiantes, realizando preguntas, señalamientos, y demás.

Por el contrario, las docentes del *grupo 1* y *grupo 3*, se mostraron más permisivas en relación a este último aspecto, permitiendo el libre desplazamiento de los estudiantes por el museo, siendo ellas mismas también las circularon con suma libertad, volviendo, en ocasiones a objetos observados con anterioridad para realizar señalamientos y comentarios a los niños.

Observamos que las visitas a museos habilitan múltiples aprendizajes, algunos ligados más a lo cognitivo, otros a lo emocional y actitudinal. Los docentes y los educadores de museos ocupan un papel clave ya que con sus intervenciones pueden promover en los estudiantes un mayor interés y curiosidad. Además de ello, las posibilidades de aprovechamiento, son significativamente más amplias cuando existe una preparación previa de los estudiantes, permitiéndoles aprovechar el espacio del museo, de manera más amplia significativa.

Vinculado a la participación de los educadores de museo durante la visita, se destaca el papel del mediador que asumen, tal como se lo considera desde una perspectiva vigotskyana, en la que el educador debe crear situaciones que promuevan el aprendizaje. En este sentido, el educador del museo debe ayudar al visitante, mediante la selección de objetos o temas a tratar, y ofreciendo diversas estrategias o actividades que le permita poder interactuar con ellos, motivando sus procesos creativos, imaginación y sus procesos reflexivos y de análisis de los aspectos más significativos y relevantes para el visitante.

Para ello, es importante además que el educador desarrolle habilidades comunicativas, que posea una formación adecuada en el tema, estar abierto a diversas opiniones, presentar de manera comprensiva los contenidos, adecuados a las características del público. Retomando

los aportes de Rubiales (2013), el papel de mediador del educador del museo es la de proporcionar experiencias, motivando el diálogo y la interacción de los visitantes, no solamente con el educador sino también con los objetos que allí se exponen.

De acuerdo a las características observadas en los educadores de los museos, en el *grupo 1*, *grupo 2* y *grupo 3*, si bien los educadores eran diferentes, asumieron un papel más activo haciendo de la visita más dinámica, flexible, fomentando la participación de los estudiantes, y adecuando la información. No sucede así, en el *grupo 4* en el que el educador se mostró más pasivo, con un relato estructurado, con muchos datos históricos e información conceptual, lo que limitó la participación de los estudiantes.

En cuanto a la circulación por el espacio museístico, en el *grupo 1*, *grupo 2*, y *grupo 3* el educador del museo, permitió a los estudiantes el libre desplazamiento por el museo, destinando un tiempo para ello, dándoles la posibilidad de dirigirse hacia aquellas obras de interés. Por el contrario, los educadores del *grupo 4*, optaron por mantener la cercanía grupal, y solicitando la atención de los estudiantes.

Retomando la idea inicial que compartimos, sobre la necesidad de una mayor articulación entre museo y escuela, los museos esperan que los docentes tengan una actitud más activa, y que a su vez tenga conocimientos específicos sobre la temática que ofrece el museo, enriqueciendo de este modo la visita. Es decir, que los docentes sean considerados como sujetos, con sus propios intereses, curiosidades, responsabilidades, planteamientos, y no como objetos, meros encargados de organizar la visita.

Respecto a los museos, compartimos con Dujovne (1995), quien sostiene que las visitas guiadas actúan como intermediarios entre la exposición y su público. Es importante que se planteen como acompañadas, más que guiadas, y así lograr que no se limite a reproducir verdades absolutas, sino que dé lugar a que el visitante utilice creativamente el museo.

De acuerdo a estos resultados, surgen ciertas líneas de indagación con las que se podría ampliar los mismos. En primera instancia, sería importante conocer qué actividades pedagógicas proponen los educadores del museo, y de qué manera los docentes, desde su formación pedagógica, podrían contribuir al logro de aprendizajes más significativos. En segunda instancia, retomando la idea de que no hay un tipo de circuito más importante que otro, creemos que sería importante poder desarrollarlos de manera simultánea, generaría amplios recursos por el que el visitante podría valerse durante el transcurso de una visita, y en este sentido, echar luz sobre los modos en que esto se podría desarrollar.

Después de la visita. Percepciones acerca del museo y los aprendizajes logrados en los niños

Nos interesó conocer en este momento de la visita, por un lado, lo que los estudiantes perciben acerca de lo que es un museo, y los aprendizajes logrados durante la experiencia, identificando los aspectos más destacados por ellos, y la satisfacción que la visita al museo generó. Por otro lado, tomar conocimiento sobre lo que el docente identifica como fortaleza o debilidad del museo.

En primer lugar, pudimos encontrar diversas significaciones que los estudiantes atribuyen al ámbito del museo, destacándose como espacios de arte, de admiración y prestigio social, como espacio para la relajación, o bien, vinculándose de acuerdo a sus funciones.

En lo que hemos analizado en esta investigación, constatamos que existen en los estudiantes diversas concepciones y representaciones acerca de lo que es un museo. En la mayoría de las respuestas que obtuvimos de los estudiantes, se vislumbra una concepción del museo como almacén, concepto asociado a un edificio, contenedor de colecciones de gran importancia, que

debían ser conservados por su calidad de patrimonio, almacenando objetos para acumular información, que estuviese siempre a disposición del visitante. Estos resultados resultan desafiantes para diseñar experiencias que promuevan nuevas percepciones acerca de los museos. En este sentido, museos y escuelas tienen el compromiso de generar diversas experiencias que permitan ampliar la mirada sobre los museos.

Para Asensio y Pol (2002) el aprendizaje tiene lugar tanto en contextos formales como en los no formales, y en cada uno de ellos se obtienen efectos distintos en cuanto a los contenidos que se aprenden. En los no formales el aprendizaje se da de forma más natural pero sobre todo se resalta que adquieren mayor relevancia los contenidos actitudinales y con ellos las ideas previas de los estudiantes. Mientras que en los contextos formales, los aprendizajes se vinculan más a los contenidos procedimentales que mantienen una relación estrecha con la forma en que se define el planteamiento didáctico.

En relación a esto, destacamos el papel que asume el educador del museo en la transmisión de la temática o de la información, ya que esto influye en que el aprendizaje desarrollado durante una experiencia museística. Es así que pudimos vislumbrar, que si bien ambos museos han generado en los estudiantes conocimientos actitudinales, en el MTA han primado los contenidos conceptuales, mientras que en el MBA, se focalizaron más bien en contenidos de tipo procedimental.

Refiriéndonos ahora a los aspectos destacados por los estudiantes, encontramos que a los mismos hacen mención a las experiencias sensoriales, a los objetos exhibidos, y a los elementos inesperados. El primero de ellos, es el que aparece con más frecuencia, que involucra situaciones en las que se involucraron un poco más, utilizando sus capacidades sensoriales. En el caso del *grupo 3* y *grupo 4*, los estudiantes otorgaron mayor significación e importancia a las diversas experiencias que el museo les brindó, resultando novedosas. A propósito de ello, Zabala y Roura Galtés (2006) resaltan que en la adquisición de un nuevo conocimiento, las capacidades sensoriales permiten un aprendizaje más significativo frente a nuevos contenidos. Asimismo, Alderoqui y Pedersoli (2011) señalan que es importante trabajar en el diseño de experiencias fluidas, interactivas e imaginativas que se conviertan en memorables para lograr renovar el contrato futuro con los visitantes, es decir, para generar ganas de seguir yendo al museo.

Otro de los aspectos destacados es en relación a los objetos exhibidos en los museos, refiriéndose a obras puntuales, o bien, hacia ciertas técnicas particulares, más específicamente en el MBA, respecto al arte. O por el contrario, lo destacado refiere a elementos inesperados, despertando la fascinación en los estudiantes, y como sostiene Elisondo (2011), la sorpresa está vinculada a la creatividad, a lo impredecible e inesperado, manifestándose de forma diferente en cada persona dando lugar a nuevas respuestas que salen de lo rutinario y preestablecido.

En lo que respecta a la satisfacción de la experiencia museística, comprobamos que la misma, en la mayoría de las ocasiones, fue positiva, valiéndose del impacto emocional, o bien, se corresponde con la elección de objetos que más hayan llamado la atención del visitante.

Otro de los aspectos que hacen a una satisfacción positiva tiene que ver con un buen recibimiento, atención, por parte del educador del museo, para lo cual resulta necesario que el mismo brinde un ambiente en la que los visitantes se sientan esperados, deseados e importantes, motivándolos a aprender. Relacionado a esto y, entre los factores influyentes en la satisfacción positiva de los visitantes, la buena atención o recibimiento puede ser sinónimo de una buena formación del educador del museo. En este sentido, considerando la satisfacción con la visita, el Laboratorio Permanente de Estudios de Público (2013) en un estudio realizado con adultos encontró que en general las personas se muestran satisfechas con su experiencias

en los museos, destacan que son vivencias agradables donde pudieron aprender, disfrutar y conocer.

En relación con las docentes, destacaron como fortalezas la experiencia en el museo, y sugirieron como modificación propuestas con una mayor participación por parte de los estudiantes.

Para finalizar, destacamos al igual que Dujovne (1995) en que integrar a los niños a los museos implica tomar en consideración acondicionamientos que contribuyan a aprovechar el espacio con naturalidad, el desenvolvimiento autónomo correspondiente con sus intereses y necesidades, la promoción de la creatividad, solidaridad, curiosidad, y abriendo el espacio para la interacción con otros.

Otras líneas de investigación futura que proponemos, se orientan a investigar las experiencias previas de las docentes en museos para desde allí pensar nuevas intervenciones, y conocer las ideas que poseen acerca del patrimonio cultural. Por otra parte, se podría indagar sobre si las docentes continúan con la experiencia museística en clases, que características asume, lo que se hace en este momento, y de qué manera se lo podría mejorar.

Del mismo modo, es esencial investigar sobre las experiencias previas en los museos que tienen los educadores, y de esta manera poder conocer cómo estas experiencias pueden intervenir en sus prácticas, y a partir de allí identificar qué factores inciden en un mejor aprovechamiento. Respeto a las actividades que se pueden llevar a cabo al interior del museo, es menester tener conocimiento desde la perspectiva de los estudiantes, cuáles podrían llevarse a cabo, como así también cuáles los docentes proponen realizar.

Por último, y a modo de síntesis resulta necesario perfilar algunas líneas de investigación que nos servirán para continuar nuestro trabajo. La primera de ella, refiere a continuar con un análisis más detallado de las percepciones de los estudiantes sobre el museo, plasmado en producciones graficas que demuestran las imágenes mentales que el término museo suscita.

La segunda línea, estaría basada en la implementación de un trabajo que nos permita conocer la modalidad de trabajo tanto previa como posterior a la visita al museo. Para ello, se llevarían a cabo observaciones en el ámbito áulico para tener constancia de lo expresado por las docentes en los cuestionarios y lo que sucede en el ámbito áulico. Este enfoque de trabajo nos posibilitaría una mayor aproximación sobre la participación del docente con los estudiantes, en cuanto a su motivación, interés, representaciones, conocimientos previos, y demás.

Finalmente, y a partir de lo analizado hasta aquí, podemos decir que los museos resultan espacios en donde no solo se aprenden contenidos, sino que también otorgan posibilidades para el diálogo, la escucha, la reflexión y el análisis dando lugar a la curiosidad y al rol activo de los visitantes, de acuerdo a sus intereses, objetivos, propósitos, y motivos. A su vez, permiten la transmisión y aprendizaje de valores, emociones, que supone la implicancia de la subjetividad de cada persona que visita el museo.

Ante la importancia que tienen los museos como espacios de aprendizaje para los estudiantes de los distintos niveles del sistema educativo, nos preguntamos cuál es nuestro rol como Licenciadas en Psicopedagogía para potenciarlos como “contextos poderosos de aprendizaje” (Rinaudo, 2014).

Por ello, consideramos que desde el campo de la Psicopedagogía podríamos estar generando propuestas psicopedagógicas orientadas a distinguir las potencialidades del museo, fortaleciéndolo como espacio educativo. Esta labor podría enmarcarse en dos direcciones distintas, pero a la vez complementarias. Una de ellas, se plantea dentro del museo y otra fuera

de él. Con respecto a la primera, podemos participar como asesoras en el área educativa del museo, colaborando en la formación de sus educadores a través de la organización y desarrollo de proyectos previo a la visita escolar, entre ellos, seminarios, talleres y encuentros de diversa índole. Pensamos que esta formación también podría estar destinada a los docentes de las escuelas que visitan el museo, otorgándoles así herramientas para aprovechar mejor este espacio, bajo objetivos educativos. Además de ello, se podría generar material didáctico, que estén planteados y adecuados a las necesidades e intereses del público escolar.

Al mismo tiempo, el psicopedagogo podría orientar su accionar para la contribución de la calidad de la experiencia durante la visita escolar, generando propuestas que colaboren en la labor del educador del museo, en la creación de diversas actividades, tales como recorridos específicos, o juegos de distinta índole que habilitarían al intercambio y participación entre estudiantes de distintos niveles e instituciones educativas.

En cuanto al después de la visita, es muy importante que el museo pueda realizar una evaluación de la planificación y puesta en marcha de programas educativos de las visitas que se llevaron a cabo, a fines de identificar los objetivos alcanzados, y los que no se han podido concretar. Reflexionar sobre las modificaciones, estrategias y recursos que se podrían acoplar a la propuesta para que las visitas resulten exitosas.

Esta valoración por parte del museo, podría realizarse en forma conjunta con las instituciones educativas que participaron de las visitas y ser planteadas como continuidad de las propuestas y acciones realizadas en el museo, además del establecimiento de contacto posterior a la visita, del museo con las escuelas. Todo ello, hace posible que en este momento se produzca una retroalimentación, como promotor de aprendizajes para ambas instituciones, enriqueciendo así las propuestas educativas trazadas. Aquí la escuela podría compartir los trabajos realizados en el aula, a la vez de que el museo tome conocimiento sobre los resultados y el impacto que esta vivencia ha tenido en dicho grupo.

Desde afuera del museo, en especial con las instituciones educativas, podemos participar también mediante el asesoramiento antes de la visita, en la elaboración de proyectos específicos colaborativos entre museos y escuelas, pero que podrían definirse dando lugar al tratamiento de temáticas específicas y de interés mutuo referidas a la necesidad de potenciar las exposiciones y muestras artísticas, culturales propias de nuestro medio y de la región; la intención es fomentar desde el museo y desde las escuelas el interés y el gusto por conocer las diversas expresiones artísticas como así también las tecnológicas. A esto podría sumársele el asesoramiento en el diseño e implementación de las actividades previas, durante y posteriores a la experiencia museística.

Durante las visitas, en lugar de pensar en planificaciones, resultan acordes recomendaciones que podrían favorecer a las visitas escolares aún más. Así, partiendo del hecho de que, promover en los docentes, por un lado, una formación para el aprovechamiento de las visitas escolares en general y por otro una más específica y relacionada a la temática del museo, aportarían conocimientos que les permitan actuar con mayor efectividad como medidor o puente entre lo que el museo expone y sus estudiantes.

Después de la visita al museo, es recomendable emplear redes sociales, por ejemplo, por medio de la creación de talleres que se aboquen al tratamiento de temáticas específicas, de interés mutuo entre museos y escuelas. Esto podría surgir a partir de convocatorias a docentes a los museos, con el objetivo de reflexionar y dialogar sobre las experiencias en su interior, y que desde allí se desplieguen las ideas para llevar a cabo. Pensamos que esto podría generar además, la posibilidad de que sean otras escuelas las que también tengan interés en participar, y porque no otros museos, lo que significaría grandes aprendizajes para las instituciones involucradas.

Del mismo modo, podemos pensar nuestro rol profesional desde la Municipalidad de la cual dependen algunos de los museos de la ciudad. En este caso nuestro accionar podría estar orientado a asesorar a los equipos de gestión en construir “redes de museos” a nivel de provincia, país, entendiéndolas como comunidades de aprendizaje en tanto se enriquecen mutuamente a partir de la solución de problemas, el compartir proyectos, metas, objetivos, intereses. La configuración de redes sociales beneficiaría al plano educativo en los museos y a las escuelas, contribuyendo a compartir recursos educativos que favorezcan al aprovechamiento de las visitas escolares, y de esta manera el área educativa del museo y el curriculum escolar, sean herramientas que puedan mantener una vinculación más cercana.

En definitiva, estamos convencidas que desde la formación que nos brindó esta universidad y desde los aprendizajes que hemos construido a partir de este trabajo, podemos intervenir en estos nuevos contextos educativos con verdadero compromiso, responsabilidad y conocimientos.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, M., Fernández, Z., y Tuninetti, V. (2016) El Museo Histórico Regional de Río Cuarto como escenario educativo para el Nivel Inicial. Universidad Nacional de Río Cuarto. FCH.
- Alderoqui de Pinus, D. (2006). Museos adaptados a los niños y adoptados por lo niños. En Alderoqui, S. S. Museos y escuelas: socios para educar. Paidós
- Alderoqui, S y Pedersoli, C (2011). La educación en los museos. De los objetos a los visitantes. Argentina: Buenos Aires. Paidós.
- Alderoqui, S. (2006) Museos y escuelas: socios para educar. Paidós.
- Arocho, W. C. R., & Alemán, A. A. (2009). El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. Universidad de Costa Rica, Costa Rica, 9, 1-21. Disponible en http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35886543/co.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1484061733&Signature=exfkENfD5TLrDI8ceTiBcyo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEL_ENFOQUE_SOCIOCULTURAL_EN_EL_DISENO_Y.pdf
- ArticketBCN (2010). Diseño de exposiciones y accesibilidad. Recomendaciones para un diseño para todos. Jornadas sobre accesibilidad. Disponible en http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/251/Diseno_de_exposiciones_y_accesibilidad.pdf
- Asensio M. y Pol E. (2006) La historia interminable: una visión crítica sobre la gestión de audiencias infantiles en los museos. Mus-A El museo y los niños. Revista de los museos de Andalucía año IV N°6. Disponible en http://www.juntadeandalucia.es/cultura/museos/media/docs/PORTAL_musa_n6.pdf
- Asensio, M. y E. Pol. (2002). Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad. Aique. Buenos Aires.
- Avilés, R. M. H. (2010). Museos para la inclusión. Estrategias para favorecer experiencias interactivas. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, (69), 105-124. Disponible en: https://scholar.google.com.ar/scholar?q=hervas+aviles+museos+para+la+inclusion&btnG=&hl=es&lr=lang_es&as_sdt=0%2C5
- Badía, A. y Mauri T. La práctica psicopedagógica en contextos de educación no formal. En Badía, A.; T. Mauri y C. Monereo (coords) (2004). La práctica psicopedagógica en educación no formal. Barcelona Editorial UOC Cap. II
- Blanco, A. G. (1988). Didáctica del museo: el descubrimiento de los objetos (Vol. 10). Ediciones de la Torre.

- Botero Giraldo, N. A. (2010). La relación museo-escuela desde la perspectiva de la institución museística. Disponible en <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1890/1/JE0723.pdf> Consultado en Enero del 2017.
- Brida, J. G., Monterubbianesi, P. D., & Zapata-Aguirre, S. (2013). Determinantes del grado de satisfacción en la visita a un atractivo cultural: El Caso del Museo de Antioquia-Colombia. *Estudios y perspectivas en turismo*, 22(4), 729-744. Disponible en <http://www.scielo.org.ar/pdf/eypt/v22n4/v22n4a06.pdf> Consultado en Abril del 2017
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje*, 11(41), 131-142. Disponible en https://scholar.google.com.ar/scholar?q=ausubel+aprendizaje+significativo+&btnG=&hl=es&lr=lang_es&as_sdt=0%2C5 Consultado en Marzo del 2016
- Coll, C; Pozo, J.I; Sarabia, B; Valls, E (1992). Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Santillana. España.
- De Museos, L. P. D. P. (2010). Conociendo a nuestros visitantes: Estudio de público en museos del Ministerio de Cultura. Ministerio de educación, cultura y deporte. Subdirección General de Publicaciones, Información y Documentación. Disponible en <http://es.calameo.com/read/0000753353c6f6cc139ef> Consultado en Abril de 2017
- De Museos, L. P. D. P. (2012). Conociendo a todos los públicos ¿Qué imágenes se asocian a los museos. Ministerio de educación, cultura y deporte. Subdirección General de Publicaciones, Información y Documentación. Disponible en <http://www.gestorcultural.org/images/noticias/noticia227172512.pdf> Consultado en Enero de 2017
- De Museos, L. P. D. P. (2013). Conociendo a nuestros visitantes. La experiencia de la visita al museo. Ministerio de educación, cultura y deporte. Subdirección General de Publicaciones, Información y Documentación. Disponible en <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=14548C> Consultado en Junio del 2017.
- Doris, A., Molly L. Y Jill H. (2005). ¿Qué come? Preguntas para la significación de conceptos científicos. *Publi. Sinectica* Febrero-Julio. Disponible en https://scholar.google.com.ar/scholar?q=Doris%2C+A.%2C+Molly+L.+Y+Jill+H.+%282005%29.+%C2%BFQu%3%A9+come%3F+Preguntas+para+la+significaci%C3%B3n+de+conceptos+cient%C3%ADficos.+Publi.+Sinectica+Febrero-Julio.&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5 Consultado en Marzo 2016
- Dujovne, M. (1995). Entre musas y musarañas: una visita al museo. Fondo de cultura Económica.
- Dujovne, M., Calvo, S., & Staffora, V. (2001). Ir al museo: notas para docentes. Disponible en <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/irmuseo.pdf> Consultado en Marzo de 2017.
- Elisondo, R. C., Danolo, D., & Rinaudo, M. C. (2011). Docentes inesperados y creatividad: experiencias en contextos de educación superior. *DOCREA*, (1), 103-114.
- Elisondo; R. (2015). La Creatividad Como Perspectiva Educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 15, número 3. Pp. 1-23.
- Escribano-Miralles, A., & Puche, S. M. (2015). La importancia de salidas escolares y museos en la enseñanza de las ciencias sociales en Educación Infantil. Análisis de un caso a partir del modelo CIPP Clío: *History and History Teaching.*, (41), 20. Disponible en <http://clio.rediris.es/n41/articulos/EscribanoMolina2015.pdf> Consultado en Marzo del 2017
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. Disponible en <https://scholar.google.com.ar/scholar?hl=es&q=pedagog%C3%ADa+del+oprimido&lr=&og=pedagogia+del> Consultado en Diciembre del 2016
- Garganté, A. B., & i Font, C. M. (2006). La práctica psicopedagógica en educación no formal (Vol. 2). Editorial UOC. Disponible en https://books.google.com.ar/books?id=sW6dK4Mh2jUC&pg=PA61&lpg=PA61&dq=psicopedagogia+y+museo&source=bl&ots=bek6MHKGik&sig=bXyuf_vQqxt5qPnolhoSAC

- [uedQ&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjni4WNmJzRAhUEHJAKHcnRAdMQ6AEISjAI#v=onepage&q=psicopedagogia%20y%20museo&f=false](#) Consultado en Diciembre de 2016.
- Guisasola, Aranzabal, J., &Morentin, M. (2009). Concepciones del profesorado sobre visitas escolares a museos de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, (Extra), 0592-595. Disponible: <https://ddd.uab.cat/record/129452> Consultado en Abril del 2017.
- Guisasola, J., &Morentin, M. (2007). ¿Qué papel tienen las visitas escolares a los museos de Ciencias en el aprendizaje de las Ciencias? Una revisión de las investigaciones. *Enseñanza de las Ciencias*, 25(3), 401-414. Disponible en <https://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v25n3/02124521v25n3p401.pdf> Consultado en Abril del 2017
- Guisasola, J., Azcona, R., Etxaniz, M., Mujika, E., &Morentin, M. (2005). Diseño de estrategias centradas en el aprendizaje para las visitas escolares a los museos de Ciencias. Disponible en http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/16401/Guisasola_et_al_2005.pdf?sequence=1&isAllowed=y Consultado en Abril del 2017
- Gvirtz, S., S. Grinberg y V. Abregú (2007). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Aique, Buenos Aires. Cap. 1.
- Hooper-Greenhill, Eleane (1998) *Museos: ámbitos perfectos de aprendizaje*. En los museos y sus visitantes. Madrid: Tren. Disponible en http://recursos.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/123456789/1737/1/museos_ambitos_perfectos.pdf Consultado en Octubre 2016
- Huerta, R. (2009). ¿Qué esperan los museos de los maestros?. *Invisibilidades*, num. 1, p. 54-65. Disponible en <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/33823/058645.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Consultado en Marzo de 2017
- Huerta, R. (2009). Maestras y museos. Matrimonio de conveniencia. *Revista de Educación y Pedagogía*, 2009, vol. 21, núm. 55, p. 89-103. Disponible en <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/33819/058644.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Consultado en Mayo de 2017.
- Huerta, R. R. (2010). *Maestros y Museos: educar desde la invisibilidad*. Universitat de València. Disponible en <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=RiZyWFyEoRQC&oi=fnd&pg=PA11&dq=p+reparacion+de+docentes+al+museo&ots=i2Qyc7A3v4&sig=SpC6VCxtZae4a98lzdwnjKra5ME#v=onepage&q=preparacion%20de%20docentes%20al%20museo&f=false> Consultado en Marzo de 2017.
- Huerta, R. y De la Calle, R. (2005), *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. Valencia: PUV. Disponible en https://books.google.com.ar/books?id=Ak_IDMpb8IMC&pg=PA173&lpg=PA173&dq=la+mirada+inquieta:+educacion+artistica+y+museos&source=bl&ots=ZYPGYZIIQ&sig=zq6_KrmvAvSrgQrsv72N8bBYYAM&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjA3seUnLbRAhUllqFQKHRyAzQQ6AEISDAJ#v=onepage&q=la%20mirada%20inquieta%3A%20educacion%20artistica%20y%20museos&f=false Consultado en Enero de 2017.
- León, A. (1990). *El museo: teoría, praxis y utopía*. Quinta Edición. Cuaderno de Arte. Cátedra.
- Martínez, J. J. B., & Sequera, M. T. (2011). Caracterización del diálogo guía-estudiante en un Museo Interactivo de Ciencia y Tecnología de Bogotá (Colombia). *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 10(2), 289-177. Disponible en http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen10/ART4_VOL10_N2.pdf Consultado en Marzo de 2017.
- Martini, Y. A. (2007). *Teoría y práctica de un museo. Balance de una pasión*. Ediciones del Boulevard. Córdoba
- Melgar, M. F y Elisondo, R (2016) *Museos, Formación Profesional e Innovación Educativa en la Universidad*. *Revista Contexto de Educación*. (En prensa). Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas.

- Melgar, M. F. y Elisondo, R. C. (2017). Museos y Educación. Buscando musas. Cuadernos de educación 06. La laguna (tenerife). Latina.
- Moyetta, L. y M. Valle (2006) Asesoramiento psicopedagógico y cambio en el sistema escuela. Jornadas de Investigación Facultad de Ciencias Humanas. En Revista Cronía Vol. 5 N° 1 2005/2066 Sociedad, Educación y Aprendizaje. UNRC
- Núñez, A. (2008) La transmisión de los saberes en el museo. Decisio. Disponible en http://repositoriodigital.academica.mx/jspui/bitstream/987654321/21796/1/decisio20_saber2.pdf Consultado en Enero de 2017
- Ochoa, L. M. (2008). Los museos en la educación de personas jóvenes y adultas. Revista Interamericana de Educación de Adultos, 30(1), 47-76. Disponible en <http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2008-1/exploraciones1.pdf> Consultado en Enero 2017
- Ojeda Sánchez, C. (2008) La visita al museo como experiencia. Medición del grado de satisfacción del visitante. En revista de los museos de Andalucía año vinº10. p 58-71. Disponible en http://www.juntadeandalucia.es/cultura/museos/media/docs/PORTAL_musa_10_ok.pdf Consultado en Abril de 2017
- Ojeda Sánchez, C. (2008) La visita al museo como experiencia. Medición del grado de satisfacción del visitante. En revista de los museos de Andalucía año vinº10. p 58-71. Disponible en http://www.juntadeandalucia.es/cultura/museos/media/docs/PORTAL_musa_10_ok.pdf Consultado en Abril de 2017
- Pascual, M. M., & Aranzabal, J. G. (2014). La visita a un museo de ciencias en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 11(3), 364-380. Disponible en [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Mis%20documentos/Downloads/2890-10406-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Mis%20documentos/Downloads/2890-10406-1-PB%20(1).pdf) Consultado en Abril del 2017
- Ramón, R. H (2001) Maestros y museos: educar desde la invisibilidad. Universitat de Valencia. Disponible en <https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=RiZyWfYeoRQC&oi=fnd&pg=PA11&dq=visitas+escolares+a+museos&ots=i2Qt7eA7A5&sig=AcPHirsUuRZ4V5CPqTM3oe4vuHY#v=onepage&q=visitas%20escolares%20a%20museos&f=false> Consultado en Enero de 2017
- Reynoso Haynes, E. (2000). El museo de las ciencias: un apoyo a la enseñanza formal (Doctoral dissertation, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Posgrado). Disponible en <http://ru.ameyalli.dgdc.unam.mx/bitstream/handle/123456789/402/tesis29-el-museo.pdf?sequence=5&isAllowed=y> Consultado en Marzo del 2017
- Rinaudo, M. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. P. Paoloni, MC Rinaudo, y A. González Fernández, (comps.). Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo. Sociedad Latinoamericana de
- Rubiales, Ricardo (2013) Educación en museos: notas sobre aprendizaje, interpretación y sociedad del conocimiento. Educación e interpretación en museos. Documentación
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. Sinéctica. Disponible en <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/282> Consultado en Septiembre 2016
- Salas, A. L. C. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. Revista Educación, 25(2), 59-65. Disponible en http://www.uv.mx/personal/yvelasco/files/2012/08/Implicaciones_educativas_de_la_teor%C3%ADa_sociocultural_de_Vigotsky.pdf Consultado en Diciembre del 2016
- Serrano, A. V. (2010). Los museos didácticos y el museo musical: un estudio conceptual. Espiral. Cuadernos del profesorado, 3(5), 5. Disponible en <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LosMuseosDidacticosYEIMuseoMusical-3160915.pdf> Consultado en Enero de 2017

- Serrano, L. A. (1990). El papel del público en el museo de hoy. *Boletín de la ANABAD*, 40(2), 179-188.
- Terigi, F. (2000). *Curriculum*. Santillana. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Terigi_1_Unidad_3.pdf Consultado en Marzo del 2017
- Tocco, M. A. (2005). Salidas Educativas. Documento de apoyo N° 2. Subsecretaría de Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. http://www.formadores.org/default_archivos/resolucion1472-02docapoyo.htm Consultado en Marzo del 2017
- Woodlin, P. (1997). El museo de arte en el curriculum escolar. *Revista Arte, individuo y sociedad*, (9), 79.
- Xanthoudaki, M. (2003). Un lugar para descubrir: la enseñanza de la ciencia y la tecnología en los museos. Impaginazione e stampa T&T Studio, San Donato Milano, Italia. en http://www.museoscienza.org/smec/pdf_spa/Libro_espanol_web.pdf#page=28 Consultado en Mayo de 2017
- Zabala, A. (Coord), Alsina, P., Bantulá, J., Carranza, M., Dilmé, D., Forrellad, M., Gratacós R., Noguerol A., Oliver M., Oró, I., Perez, P., Rios, J., (2000) *¿Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula?* (Vol. 148). Grao. Barcelona
- Zabala, M., y Roura Galtés, I. (2006). Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11, 233-261.

Capítulo 2

Aprendizaje en Museos Virtuales

Valoraciones de estudiantes

Anahí Rocío Usorach

“Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre.”

Paulo Freire

2.1. Introducción

Como dice el maestro, siempre aprendemos y cada día es una oportunidad de aprendizaje. No importa el contexto, sino la predisposición para aprender. En el presente trabajo se aborda la temática de museos virtuales como contextos de aprendizaje. A lo largo de esta investigación se recaban significados y valoraciones de estudiantes sobre experiencias en estos contextos. El capítulo reconstruye el estudio presentado en la Universidad Nacional de Río Cuarto en el marco del Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía titulado *Aprendizaje en museos virtuales. Valoraciones de los estudiantes*. El objetivo general de este estudio se orientó en comprender significados y valoraciones de los estudiantes de Licenciatura en Psicopedagogía y Licenciatura y Profesorado en Educación Especial de la Universidad Nacional de Río Cuarto respecto de una innovación educativa que implicó la enseñanza-aprendizaje en museos virtuales. Este objetivo se especificó en a) Identificar qué aspectos positivos y negativos atribuyen los estudiantes a las innovaciones educativas llevadas a cabo en las asignaturas Teoría y Técnica de los Test/ Exploración Psicométrica /Psicometría Educacional b) Comprender valoraciones y significados construidos por los alumnos respecto del rol de docentes y estudiantes en las innovaciones educativas en contextos virtuales c) Conocer qué aportaban desde la perspectiva de los estudiantes las innovaciones educativas a la formación académica en las carreras de Licenciatura en Psicopedagogía y Licenciatura y Profesorado en Educación Especial.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se están incorporando cada vez más a todos los ámbitos de nuestra vida, ámbitos personales, sociales, laborales y académicos. Los museos como espacios propicios para la educación, no quedan afuera de las TIC. En la actualidad existen múltiples plataformas de museos virtuales donde es posible conocer innumerables obras y objetos. Internet permite romper los límites, ya que no es necesaria la presencia física para la visita y se puede acceder desde cualquier lugar del planeta (Carreras, Munilla y Solanilla 2003).

Los museos virtuales tienen la ventaja de ser visitados sin la necesidad de viajar, permiten un acceso inmediato y gratuito, admiten explorar detalladamente obras u objetos ubicados a miles de kilómetros. Los museos virtuales nos incitan a aprender, presentan grandes posibilidades para la educación universitaria. Existen investigaciones que destacan las potencialidades educativas que presentan estas páginas webs. Un estudio realizado en el marco de una tesis doctoral (Melgar 2012), demuestra una experiencia estructurada en dos partes: trabajo áulico y extra áulico. En la primera instancia se visitaron varios museos virtuales y se realizó una tarea de aprendizaje. En la segunda instancia los alumnos realizaron un análisis didáctico de dos museos virtuales según la información propuesta en un artículo especializado. Las conclusiones del estudio permitieron conocer que los estudiantes tienen valoraciones positivas hacia estas instituciones como contextos para el aprendizaje. En otro estudio (Melgar y Chiecher 2016), se presenta una investigación realizada en museos virtuales, en ella se solicitaba a los estudiantes que visiten una página de museos y luego den respuesta a una tarea académica. En las conclusiones se destacan las grandes posibilidades de los museos virtuales como contextos de aprendizaje.

Otra interesante investigación (Cano y Ruiz 2004) presenta una experiencia sobre museos virtuales como nuevos ámbitos para aprender a enseñar el patrimonio histórico-artístico. Fue una experiencia en la formación de maestros. El estudio se desarrolló en tres fases y trató de analizar los estilos de aprendizaje que generan los alumnos en los museos virtuales. Los estudiantes valoraron positivamente la participación en la experiencia, la flexibilidad y la adaptación a sus necesidades.

Por otro lado, Labra (2010), al igual que la investigación anterior, presenta un proyecto de formación inicial de maestros. En esta investigación, se involucró a futuros profesores y se desarrolló el proyecto mediante herramientas webs 2.0, donde el diálogo y la utilización de multimedia fueron fundamentales (tanto para formar docentes como para recuperar la memoria y la presencia de la comunidad en torno a la temática de los recursos de la escuela).

Correa Gorospe e Ibañez Etxeberría (2005) realizaron una investigación sobre museos, tecnología e innovación educativa en el territorio Menosca. En la experiencia se efectuaron actividades antes, durante y después de la visita al lugar. Antes de la visita los alumnos desarrollaron actividades a través de la web del museo y allí contaron con orientaciones previas que les permitieron estar mejor preparados para la visita. Entre las conclusiones se destacó que la experiencia fue de construcción social, no sólo individual y fue una propuesta de reflexión y aprendizaje compartido.

Estas investigaciones destacan que los estudiantes valoran positivamente las tareas relacionadas a los museos virtuales y los consideran como contextos propicios para la enseñanza y el aprendizaje. El interés de este trabajo reside en presentar una propuesta educativa innovadora realizada en el contexto de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) referida a la exploración de museos virtuales y la edición de un blog. Se pretende recabar significados y valoraciones sobre dichos contextos para el aprendizaje. La propuesta educativa, objeto de estudio en la presente investigación, se desarrolló en el marco de un proyecto PIIMEG (Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado) aprobado y subsidiado por la Secretaría Académica de la UNRC. Dentro de este proyecto, estuvieron implicadas materias de dos facultades de esta universidad. Las intervenciones fueron realizadas por docentes de las asignaturas, especialistas en educación y estudiantes de carreras de grado. La experiencia involucró a estudiantes ingresantes y estudiantes avanzados. Específicamente en lo que respecta a este estudio, se intervino durante el primer cuatrimestre del año 2016 en las asignaturas Teoría y Técnicas de los Test (correspondiente al tercer año de la Licenciatura en Psicopedagogía) y Exploración Psicométrica (del cuarto año de la Licenciatura en Educación Especial). Asimismo, durante el segundo cuatrimestre del mismo año se intervino en la asignatura Psicometría Educativa correspondiente al quinto año de psicopedagogía. La tarea académica que se implementó fue

diseñada de acuerdo a los temas de cada asignatura y se les propuso a los alumnos que la resuelvan de manera grupal y mediante comunicación virtual en el contexto de grupos cerrados de Facebook. En todos los casos los grupos fueron conformados de forma aleatoria por los docentes.

Siguiendo los aportes de Bolívar (1999) y Libedinsky (2005) en Melgar y Elisondo (2017), las actividades en los museos (actividades de enseñanza y aprendizaje que pueden desarrollarse tanto en museos virtuales como físicos) pueden considerarse como innovaciones educativas, estas innovaciones provocan rupturas en las prácticas cotidianas e implican nuevos recursos. La psicopedagogía en nuestro país es una disciplina reciente y necesita de nuevos conocimientos, de nuevas líneas de abordaje. El estudio de innovaciones y contextos de enseñanza-aprendizaje que involucren TIC, resultan de especial interés en nuestra universidad, es por ello que se decide investigar en esta línea.

2.2. Perspectivas teóricas

2.2.1. Nuevos escenarios para el aprendizaje. Creatividad e innovación

Siguiendo los aportes de Martín Laborda (2005), las TIC e internet, se van incorporando a nuestra vida apresuradamente. Esta autora menciona que se fue configurando una Sociedad del Conocimiento que tiene la característica de acceder a información y conectarse con cualquier parte del mundo, sin importar el tiempo o la distancia. Las TIC han invadido todos los ámbitos de nuestra vida, ámbitos personales, sociales, académicos y ciudadanos. La educación no puede quedar afuera de este fenómeno. Las TIC aportan un ámbito propicio para la enseñanza y el aprendizaje, y son los docentes y los alumnos los que deben aprovecharlas para obtener su máximo beneficio. Todo ello implica cambios en la enseñanza superior hacia modelos de educación más flexibles.

En la universidad, tanto los estudiantes como los docentes le dan diferentes usos a las nuevas tecnologías para favorecer la enseñanza y el aprendizaje. Algunos de los usos más comunes son: campus virtuales, páginas informativas con noticias de la comunidad universitaria, presentaciones en Power Point, Prezi u otros programas para realizar exposiciones de temas de estudio, trabajo en Word o Excel, entre otros.

Como plantea Moya (2009), las nuevas tecnologías son recursos fundamentales para la enseñanza y el aprendizaje. Su incorporación en la educación superior genera cambios en la cultura universitaria (Rama 2010). La universidad debe trabajar en el diseño de propuestas educativas de ALFIN que permitan a los estudiantes poder desarrollar habilidades para aprender y desenvolverse en ambientes virtuales (Melgar, Chiecher, Elisondo y Donolo 2016). Las propuestas de ALFIN tienen como objetivo que los estudiantes puedan aprender con otros y acceder a diferentes informaciones (Elisondo y Donolo 2014).

Barraza Macías (2005), expone en su artículo que el término innovación proviene del latín innovare y se deriva de novus que significa "Nuevo". Además, Sánchez (2005) en Barraza Macías (2005) sostiene que los tres componentes léxicos que constituyen el concepto de innovación orientan su significado. El primer componente léxico "in" significa ingreso o introducción. El segundo componente "nova" significa renovar, cambiar, hacer algo nuevo y el tercer componente "ción" implica actividad, acción o proceso. El autor sostiene que gracias a sus componentes léxicos se puede definir la innovación como la introducción de algo nuevo.

Por su parte, Libedinsky (2001), sostiene que la innovación no es sólo la introducción de algo nuevo, la autora manifiesta que la innovación debe ser una revisión de prácticas

pedagógicas rígidas. Mantiene que deben darse ciertos cambios en las instituciones educativas como cambios en la enseñanza y en el currículum. Además invita tanto a docentes como a estudiantes a reflexionar sobre las prácticas tradicionales con el objetivo de transformarlas en prácticas verdaderamente innovadoras, con nuevas formas de enseñar y nuevas metodologías que favorezcan el aprendizaje.

Lucarelli (2004) entiende a la innovación como ruptura, es decir, como la interrupción de una determinada forma de comportamiento que se fue repitiendo en el tiempo. La ruptura nos obliga a recordar el escenario del aula y los contenidos que se enseñan en ella. Al mismo tiempo, la autora sustenta que la innovación implica protagonismo, los sujetos son responsables de propagar la experiencia de las nuevas prácticas de enseñanza.

Salinas (2004) sostiene que la innovación se puede interpretar de diferentes maneras. Se la puede interpretar desde una perspectiva funcional, entendiéndola como la incorporación de una idea dentro de un conjunto, es decir, el cambio se genera en partes y luego es esparcido al resto del sistema. Y desde otra perspectiva, se la puede considerar como forma creativa de selección, organización y utilización de recursos humanos y materiales. Es decir, se habla de cambios que producen una mejora y responden a un proceso planeado, no de novedades o cambios del momento. El término innovación adopta un sentido positivo, es decir, no todo cambio supone que haya una innovación, pero toda innovación implica un cambio (Poggi 2011).

La creatividad es un término que se puede relacionar con la innovación, el aprendizaje y las nuevas tecnologías. Amabile en Fernández Fernández et al, (2012) explica la creatividad como una producción de ideas nuevas y eficaces que pueden ser aprovechables en cualquier ámbito. Luego, define la innovación como la implementación exitosa de esas ideas creativas. Los autores expresan que la creatividad es el punto de partida de los procesos innovadores, que la misma es necesaria pero que no es lo único que se necesita para que se produzca la innovación.

Por su parte, Merchán Cruz y Lugo González (2013), expresan que la creatividad es un proceso, en donde se debe presentar un problema y luego tratar de resolverlo de acuerdo a líneas no convencionales, la innovación consiste en convertir esa idea creativa en la solución al problema o la necesidad.

Chacón Araya (2005) sostiene que la creatividad es una herramienta muy importante en diferentes campos de trabajo, por ejemplo, para la búsqueda de personal en las empresas. Además, dice que puede relacionarse con la música, el arte, la ciencia. Este autor menciona que la creatividad puede ser muy útil para renovar la educación y cambiar el futuro. La creatividad está relacionada con la curiosidad, con el saber. No es virtud de algunos pocos, todas las personas somos creativas de alguna manera (Usorach, Melgar y Elisondo 2016).

En la universidad existen numerosas propuestas relacionadas a la creatividad e innovación, sin embargo, siguen existiendo limitaciones en estos espacios educativos. Para que se pueda desarrollar la creatividad e innovación es necesario que el docente se comprometa con su tarea de modo tal que beneficie el aprendizaje de sus estudiantes. Acordando con Elisondo (2015), la creatividad genera ocasiones para aprender, pensarla desde la educación propicia interacciones con otros.

2.2.2 Tecnologías en el aula

En la universidad se torna necesario repensar la enseñanza y aprendizaje que se imparten en las aulas. A pesar de que son muchas las cosas que han ido cambiando en estos últimos tiempos, también hay otras cosas que no han cambiado nada (Monereo y Pozo 2003). Donato

(2000) sostiene que el aula universitaria es un aspecto crucial dentro de lo que corresponde a la pedagogía universitaria. Esta autora sostiene que el aula universitaria conforma una estructura contextualizada y compleja, formada por elementos y procesos que para ser estudiados requieren abordar enfoques pedagógicos, sociológicos, psicológicos, éticos, etc.

Por otro lado, siguiendo los aportes de Martínez Martínez y Heredia Escorza (2010), en la universidad lo más estudiado sobre las TIC quizás sea la educación a distancia, pero sin embargo, se hace cada vez más común la aplicación de las tecnologías en las aulas tradicionales. En la actualidad, las TIC ofrecen una manera diferente de enseñanza y aprendizaje centrada en el alumno siendo éste capaz de desarrollar un pensamiento crítico y creativo.

Soto, Senra y Neira (2009) enumeran una serie de ventajas del uso de las TIC en la docencia universitaria: Una de las ventajas es la ruptura de las barreras espaciotemporales en las actividades de enseñanza, donde se reconoce el valor del ciberespacio como contexto para aprender. En este sentido, las universidades pueden ofrecer cursos y programas virtuales. Otro beneficio, es que los procesos formativos son abiertos y flexibles y posibilitan la educación en centros no necesariamente próximos. Además, se mejora la comunicación entre los distintos agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, los alumnos pueden plantear dudas a los docentes sin límites de espacio y tiempo. Por otro lado, la enseñanza es más personalizada, las TIC posibilitan la adaptación de cada usuario. Se presenta un acceso rápido a la información, tanto para docentes como para estudiantes. Se posibilita la interacción con la información, el estudiante se convierte en un constructor significativo de la misma. Otro aspecto es que se eleva el interés y la motivación de los estudiantes, las TIC se constituyen como motivadoras para los alumnos. Se mejora la eficacia educativa, gracias a las tecnologías se dispone de nuevas herramientas, más recursos y más información. Se permite que el profesor disponga de más tiempo para otras tareas, como realizar cursos para mejorar sus competencias profesionales. Por último, se permiten las actividades complementarias de apoyo al aprendizaje, donde alumno puede auto-controlarse y abastecerse de materiales e información.

Litwin (2005) sostiene que las TIC facilitan la tarea de los docentes, aseguran que los alumnos comprendan y además sirven de ayuda en temas difíciles. Dentro de las aulas universitarias se puede ver como las TIC se van implementando cada vez más. Los docentes ya no se resisten tanto a los cambios y comienzan a amigarse con las nuevas tecnologías. Es común que en las aulas los profesores implementen el uso de computadoras y proyectores de imágenes para exponer sus clases. En algunas se permite que los estudiantes asistan con notebooks para visitar páginas webs, utilizar programas informáticos, realizar trabajos prácticos en el aula, entre otras cosas.

Sin embargo, todavía queda mucho camino por andar, las universidades aún necesitan realizar grandes cambios para poder pasar de ese paradigma centrado en la transmisión de contenidos, en donde el protagonismo del profesor era lo principal, a modelos de educación más flexibles, es decir, una educación que pueda adaptarse a las circunstancias de sus alumnos (Elstein, Solivellas y Verde 2013). Siguiendo los aportes de Chiecher (2014), es importante que se puedan emplear los contextos virtuales en las clases tradicionales, con el objetivo de generar innovaciones en las aulas universitarias.

2.2.3 ¿Qué son los museos virtuales?

Durante muchos años, los museos dirigían sus mensajes a un público especializado, centraban sus acciones en la conservación de los objetos. En el siglo XX se propuso un cambio, tanto en las ideas como en las prácticas llevadas a cabo en estos espacios, y se pasó de museos muy conservadores a museos más dinámicos en donde fue posible el acceso de la comunidad y la producción de la cultura y el ocio. En estos nuevos museos se pueden desarrollar múltiples

actividades (Martini 2007, Watson, Ithurburu y Marchisio, 2009 en Melgar, Chiecher, Elisondo y Usorach 2016).

Internet y los avances tecnológicos ofrecen una nueva dimensión social en la que interactuamos como sujetos virtuales (Otero, 2016). Los museos hacen importantes esfuerzos por adaptarse al mundo informático, varios de ellos, cuentan con sitios webs que permiten cumplir las funciones de conservación, exposición y divulgación, ofreciendo experiencias educativas significativas sin necesidad de recurrir a un espacio físico.

En la red no existen barreras geográficas, cualquier persona, desde cualquier lugar, puede acceder a los recursos virtuales que se ofrecen. El público de la institución “museo” deja de ser sólo local, y comienza a adquirir una dimensión global (Tirado 2005 en Domínguez y Cobano 2011).

Según el ICOM el término museo virtual ha sido definido como:

“Colección de objetos digitales relacionados lógicamente entre sí, compuesto mediante diferentes medios que, gracias a su capacidad de ofrecer conectividad y diferentes puntos de acceso, se brinda a trascender los métodos tradicionales de comunicación e interacción con los visitantes (...) no tiene una ubicación o espacio real, sus objetos y la información relativa a ellos pueden diseminarse por todo el mundo” (Schweibenz 2004 Pp.1).

Schweibenz (2004) expone las siguientes categorías de museos virtuales:

- El *museo catálogo*, es aquel que presenta un sitio web similar a un folleto, en el que se muestra información básica del museo (colecciones, ubicación, datos de contacto, entre otros).
- El *museo de contenido*, se caracteriza porque invita al visitante virtual a explorar colecciones online. Se comunican aspectos centrados en los objetos, y su objetivo reside en posibilitar la exploración de las colecciones.
- El *museo educativo*, es un sitio didáctico que ofrece diferentes informaciones según la edad del usuario y sus conocimientos. Intenta establecer una relación con el usuario para lograr que éste vuelva a visitar el sitio. Además, va presentando la información de acuerdo a los contextos.
- El *museo virtual*, el objetivo es crear conexiones digitales que no tienen el equivalente museo físico. Es decir estos museos solo existen en el mundo virtual.

Casado Poyales y González Mozos (2010) mencionan en su artículo que existen múltiples definiciones sobre museos virtuales planteadas por diferentes teóricos de la museología, entre ellas se puede exponer la siguiente definición:

“Museo Virtual es un museo que aprovecha los medios digitales para mostrar, preservar, reconstruir, diseminar y guardar la cultura material de la humanidad: (pinturas, fotografías, esculturas, cerámicas, antigüedades, textiles, entre otras) como artefactos digitales y bases de datos que son guardadas en el servidor de dicho Museo Virtual.” (Casado Poyales y González Mozos 2010 Pp. 1).

Por su parte, Melgar y Donolo (2011) definen a los museos virtuales como:

“Sitios webs que constituyen entornos de aprendizaje vinculados al patrimonio cultural o natural que pueden o no tener un referente físico y que colaboran en las funciones de conservación, exposición y divulgación (comunicación y educación) de los museos” (Melgar y Donolo, 2011 Pp.329).

Los museos virtuales permiten el acceso a bienes de la creación humana y la entrada gratuita en todo momento. Permiten realizar la visita a un museo sin la necesidad de realizar gastos, excepto aquellos vinculados a la conexión de internet (Elisondo y Melgar 2015). En algunos casos, sirven para poder conocer los museos físicos y poder planificar una visita futura (Bellido Gant 2001; Sabbatani 2004 en Elisondo y Melgar 2015). En otros casos, permiten visualizar de manera inmediata numerosas obras ubicadas en lugares remotos o lejanos que quizás jamás visitaríamos, así como también aquellas obras cercanas relacionadas a lo local.

Otra de las ventajas que poseen estos sitios webs, es que permiten conocer e investigar cada objeto de manera minuciosa, cada parte del museo desde diferentes dimensiones y puntos de vista. Los museos virtuales posibilitan trascender tanto los límites físicos como los límites de tiempo del clásico museo tradicional. Estas páginas presentan la posibilidad de reunir diferentes elementos multimedia y permiten experimentar diversas experiencias (Sabbatini 2004).

Gracias a los diferentes recursos informáticos disponibles actualmente, podemos disfrutar de una visita totalmente interactiva. Regil Vargas (2006) sostiene que la interactividad va más allá del simple clic para ir de un lugar a otro, además menciona que la interactividad propone un diálogo entre usuarios y contenidos que nos permite manipular los objetos virtuales que se presentan. La autora sostiene que es una estrategia para conseguir que el público se pueda involucrar y relacionar con los contenidos.

2.2.4 Potencialidades de los museos virtuales en educación

Los museos virtuales son considerados como contextos informales de aprendizaje. Estas páginas permiten complementar las prácticas de educación formal (Elisondo y Melgar 2015). Las visitas virtuales permiten que sus usuarios conozcan y aprendan por medio de la observación, el análisis, la imaginación, entre otras cosas (Melgar y Donolo 2011).

Los museos virtuales dan acceso a innumerables experiencias de aprendizaje, fuera y dentro de las aulas. Es importante que en la educación formal se incentive a la visita de los mismos, ya que estas páginas cuentan con numerosas potencialidades educativas, por ejemplo, permiten a los estudiantes relacionarse con contenidos que quizás jamás hubieran visto, conectarse con obras de arte importantísimas y ubicadas a miles de kilómetros. Además permiten la interacción entre los estudiantes, dando espacios para el debate y el intercambio de opiniones. Sería importante que se realicen actividades con los estudiantes de todos los niveles educativos (inicial, primario, secundario y superior), estos sitios webs constituyen herramientas que posibilitan el aprendizaje, tanto de los docentes como de los estudiantes. Incluso, los docentes gracias a estos recursos educativos como son los museos virtuales, pueden observar de qué manera aprenden sus alumnos, que los motiva y les interesa, que los sorprende y los entusiasma. En un estudio realizado por Melgar y Chiecher (2016), los estudiantes de nivel superior valoran positivamente la visita a museos virtuales y reconocen el papel de la escuela en la promoción de estas visitas.

Los museos virtuales constituyen contextos poderosos para aprender, estos contextos permiten que las personas tengan participación y se logren nuevos conocimientos a través de tareas académicas (Rinaudo 2014 en Elisondo y Melgar 2015). Acordando con Elisondo y Melgar (2015), es interesante poder mirar a los museos como espacios de educación donde se puede aprender. Estas páginas logran mejorar las prácticas docentes y los procesos educativos (Melgar 2012).

2.2.5 Experiencias educativas en museos virtuales

Gracias a la revisión de antecedentes, es posible identificar una serie de experiencias educativas en museos virtuales que se realizaron en la Universidad Nacional de Río Cuarto y otras universidades del mundo.

En la Universidad Nacional de Río Cuarto existen diversas experiencias educativas realizadas en museos virtuales. Algunas de ellas son:

Aprendizaje y Contexto. Estudio de los museos desde la Psicología Educativa (Melgar 2012). En el marco de esta tesis doctoral, se realizaron varias experiencias en museos. Entre ellas, una experiencia estructurada en dos partes, una de trabajo en el aula y otra de trabajo fuera del aula. En la instancia de trabajo áulico se visitaron varios museos virtuales y se realizó una tarea afín. En relación al trabajo fuera del aula los alumnos debían realizar un análisis didáctico de dos museos virtuales según la información propuesta en un artículo especializado. En las conclusiones se puede identificar que los estudiantes tienen connotaciones positivas hacia estas instituciones como contextos para aprender.

De paseo por un museo virtual. Aprendizajes y valoraciones de estudiantes universitarios (Melgar y Chiecher 2016). En esta experiencia se presenta un estudio realizado con estudiantes universitarios. El estudio involucró la visita a museos virtuales del Google Cultural Institute. Participaron de la investigación 38 estudiantes quienes en grupos debían dar respuesta a una tarea académica, luego de la visita a un museo virtual. En las conclusiones se destacan las posibilidades de los museos virtuales como contextos para aprender.

¡Dale me gusta!, Facebook, blog y museos. Innovaciones en la universidad (Melgar, Chiecher, Elisondo y Usorach 2016). En el trabajo se presenta una innovación educativa realizada con un grupo de estudiantes de la UNRC. La innovación implicó el desarrollo de una tarea de alfabetización informacional en un entorno virtual empleando las herramientas de grupos cerrados en Facebook, la exploración de museos virtuales y la edición de contenidos de un blog. La propuesta fue valorada positivamente porque permitió a los estudiantes aprender sobre nuevos contextos, trabajar en equipo con personas que no conocían y desarrollar nuevas habilidades informacionales.

Así como en la Universidad Nacional de Río Cuarto, en otras universidades del mundo, como en universidades de España se han realizado experiencias similares:

Los museos virtuales. Nuevos ámbitos para aprender a enseñar el patrimonio histórico-artístico. Una experiencia en la formación de maestros (Cano y Ruíz 2004). En el artículo se presenta una experiencia de formación inicial del profesorado que se desarrolló con estudiantes a maestro de educación primaria en la asignatura Didáctica del Arte y la Cultura Andaluza. La experiencia fue en tres fases y se trató de analizar los estilos de aprendizaje que generan los alumnos en los museos virtuales. Los estudiantes valoran positivamente la participación asincrónica de la experiencia, la flexibilidad del medio y la adaptación a las necesidades de los alumnos. El factor más importante para los estudiantes a maestro ha sido el ambiente de aprendizaje que se creó en el aula, de reflexión autocrítica y precisión de lo que se dice en cuanto a la clasificación de los museos virtuales en función de los modelos estudiados, lo que potencia la motivación y la comunicación entre ellos.

Museos, Tecnología e innovación educativa: Aprendizaje de patrimonio y arqueología en territorio Menosca (Correa Gorospe y Ibañez Etxeberría 2005). La experiencia se realizó siguiendo el modelo clásico de actividades antes, durante y después de la visita al territorio Menosca. Los alumnos pueden desarrollar actividades de introducción y estar mejor preparados para la experiencia que van a desarrollar durante su visita. Antes de la visita

realizaron actividades a través de la web del museo y allí pudieron contar orientaciones para la experiencia que luego realizaron en Menosca. Entre las conclusiones se destaca que la experiencia es de construcción social, no sólo individual y es una propuesta de reflexión y aprendizaje compartido.

Museo pedagógico virtual vivo. Un proyecto de formación inicial en una universidad expandida hoy para una escuela expandida mañana (Labra 2010). El artículo presenta un proyecto vivo de formación inicial de maestros. Se involucra a los futuros profesores en un proyecto que se desarrolla mediante herramientas webs 2.0, donde el diálogo y la utilización de multimedia son fundamentales tanto para formar docentes como para recuperar la memoria y la presencia de la comunidad en torno a la temática de los recursos de la escuela.

Como se puede advertir en las experiencias anteriores, los museos virtuales constituyen excelentes recursos para el aprendizaje. Los estudiantes valoran positivamente las actividades realizadas en estos contextos. Concluyendo, los museos virtuales desde las TIC aportan un nuevo reto al sistema educativo, se pasa de un modelo unidireccional a modelos más abiertos y flexibles (Cano y Ruíz 2004). En ellos se puede enseñar y aprender. Los museos virtuales poseen una capacidad educativa interesante.

2.2.6 Las redes sociales y los estudiantes universitarios

Las redes sociales se han incorporado a la vida de los seres humanos, se encuentran presentes en todos los ámbitos. Incluso aquellas personas que no emplean una computadora o un celular han escuchado hablar de ellas (Valenzuela Argüelles 2013).

Boyd y Ellison (2007 en Flores Cueto, Morán Corzo y Rodríguez Vila, 2009) definen a las redes sociales como:

“Servicio que permite a los individuos construir un perfil público o semipúblico dentro de un sistema delimitado” “articular una lista de otros usuarios con los que comparten una conexión” “ver y recorrer su lista de las conexiones y de las realizadas por otros dentro del sistema”. (Boyd y Ellison 2007 Pp. 3).

Siguiendo los aportes de Gómez, Roses y Farías (2012), la universidad se enfrenta a aulas que demandan nuevos tipos de enseñanzas. Estas aulas están colmadas de nativos digitales. Los nativos digitales enfocan su vida de nuevas formas. Para ellos la información multimedia puede ser asimilada mejor que si fuera sólo texto. Además, esperan respuestas inmediatas y pueden estar comunicados permanentemente (García, Portillo, Romo y Benito 2007). Roig, López y Álvarez (2014) manifiestan que los niños y jóvenes que son criados con una computadora tienen pensamientos diferentes a las generaciones anteriores. Sus mentes se desarrollan como hipertextos.

Los estudiantes universitarios están conectados simultáneamente a las distintas redes mientras estudian para un parcial o un final. Los jóvenes tienen la capacidad de estar hiperconectados permanentemente a través de diferentes dispositivos tecnológicos como celular, tablet, computadora, entre otros. La universidad no debe quedar afuera de estas redes para poder ir al ritmo de sus estudiantes, es por ello que debe potenciar las posibilidades educativas de las TIC y darle un uso provechoso con respecto a la enseñanza y el aprendizaje.

De Iedo (2011) sostiene que las redes sociales actúan como puntos de encuentro a tiempo real, y que gracias a ellas, se puede acceder a múltiples informaciones. Siguiendo los aportes de Montoliu y Abaitua (2016), internet y las TIC no se imaginaron pensando en la educación y su mejora. Su finalidad tenía que ver con lo económico y social. Los creadores de las redes sociales como Facebook o Twitter nunca pensaron que sus inventos podrían llegar a tener un

uso educativo. Incluso, la empresa Google, nunca pensó que su buscador llegaría a ser una herramienta tan importante y universalmente utilizada por estudiantes y profesores para el acceso a la información educativa.

2.2.7 Facebook y educación

La naturaleza social, interactiva y comunicativa de las redes sociales (principalmente de Facebook) permite que las tecnologías puedan ser utilizadas como un recurso educativo. Gracias a las redes sociales los docentes y alumnos pueden interactuar y favorecer la enseñanza y el aprendizaje a través de diferentes intercambios (Rama y Chiecher 2013).

Es importante que los docentes busquen maneras de aprender a integrar Facebook en sus planes de estudio y enriquecer las experiencias educativas de los alumnos. Quizás esto sea un desafío muy grande para muchos docentes, pero en aquellos que lo implementan es posible visualizar los grandes beneficios que aportan a la enseñanza y al aprendizaje.

De acuerdo con los resultados de la investigación realizada por Gallardo Echenique, Marqués Molías y Bullen (2015), los estudiantes universitarios desarrollan ciertas habilidades respecto a la utilización de tecnologías digitales. El medio tecnológico es visto como mecanismo de socialización y comunicación en los estudiantes, y las redes sociales desempeñan un papel fundamental.

Phillips, Baird y Fogg (2013), exponen algunas características del aprendizaje digital: es interactivo, centrado en los estudiantes, auténtico, colaborativo, y a petición. Esto significa que los estudiantes pueden crear su propio contenido e interactuar a través de medios de comunicación donde manifiestan su identidad y creatividad; la responsabilidad de aprender se centra en el estudiante y los profesores deben investigar el uso que sus alumnos le dan a los medios de comunicación fuera del contexto áulico. El aprendizaje debe ser colaborativo, es decir, los docentes y los estudiantes deben trabajar en conjunto. Además, los contenidos deben estar siempre disponibles de manera virtual para que los estudiantes puedan tener acceso a ellos cuando lo requieran.

Asimismo, estos autores mencionan que Facebook puede ser un excelente recurso para la comunicación de docentes y alumnos. A través de los grupos cerrados es posible interactuar y compartir con los demás infinidad de información, materiales, entre otras cosas. La implementación de esto puede considerarse como una oportunidad para extender el aprendizaje fuera del aula tradicional. Al usar un grupo de Facebook como complemento a la enseñanza del aula se da a los estudiantes diversas oportunidades para que aprendan según sus propias necesidades.

2.2.8 Blogs y educación

En la actualidad, cualquier joven es usuario al menos de una de las tantas redes sociales que existen, incluso si les preguntamos nos dirían que su uso es de vital importancia, ya sea para comunicarse con sus pares, entretenerse, realizar tareas escolares, entre otras cosas.

Así como las redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram, etc) en el mundo de internet también existen páginas webs personalizables que permiten a los usuarios hacer publicaciones de ciertos temas específicos o libres. Estas páginas webs son los blogs (gratuitos o no) que se caracterizan por ofrecer contenidos valiosos para sus lectores, incluyendo fotos, videos, noticias, promociones, entre otras cosas. Se puede decir que un blog es un espacio en internet que permite la libre expresión y puede ser creado con diferentes fines, ya sea personal, de negocio, profesional, artístico, educativo, etc.

Siguiendo los aportes de Blood (2000) y Huffaker (2005) en López y Lorente (2010) un blog es una publicación en la red que puede ser creada o editada con un mínimo conocimiento técnico. Es un recurso digital que crece cada día más y a una velocidad vertiginosa.

Los blogs son sitios en internet que ponen la red al alcance de todos. Basta con poseer una computadora que esté conectada a internet para poder crear un propio blog gratuitamente (Orihuela Colliva 2006).

Estas páginas, gracias a su organización, posibilitan la participación de sus visitantes con el contenido, pudiendo dejar comentarios e interactuar con otros lectores. La blogosfera es formada por los autores de los blogs y los lectores de los mismos. Sin embargo, no son solo una publicación de contenidos, sino que, son sitios que deben estar abiertos para conversar activamente con sus visitantes. La comunicación es fundamental (Bernal Galindo 2015).

Williams y Jacobs (2004) en López y Lorente (2010) sostienen que los blogs se constituyen como tecnologías para la transformación de la enseñanza y el aprendizaje. Los autores manifiestan que existen blogs orientados exclusivamente a la educación, estos sitios son denominados "Edublogs". Lara (2005), también alude al concepto y explica que se forma uniendo los términos de educación y blog.

Los Edublogs permiten que haya una evolución, que se pase de un aprendizaje activo (como aprender) a un aprendizaje creativo que permita (aprender haciendo) (Sánchez y Muiña 2009). Estos mismos autores clasifican los Edublogs en cuatro grandes grupos: blogs personales de docentes o expertos, que expresan pensamientos referidos a la educación; blogs de instituciones, donde se comparten las actividades de la organización; blogs de aula, tienen que ver con una materia particular y los administra el docente a cargo; y los blogs temáticos, pueden tener varios autores y tratan áreas de conocimiento en profundidad. Orihuela Colliva (2006) sostiene que los blogs ayudan a los alumnos a convertirse en expertos. Además aumentan el interés de los estudiantes. También constituyen una plataforma adecuada para la enseñanza y el aprendizaje de ciertas disciplinas que pueden exigir una cultura de red. El estudiante mantiene un rol activo y puede expresar sus ideas y experiencias (López y Lorente 2010).

Para finalizar, se puede decir que los blogs son excelentes recursos educativos y al igual que las redes sociales contribuyen a la enseñanza y aprendizaje en la universidad. Es importante que los educadores busquen nuevas maneras de enseñar conformes a nuestros tiempos, introduciendo el aprendizaje en entornos virtuales para la formación de futuros profesionales.

Chiecher, Ficco y Bersía (2014) expresan:

"Las planificaciones docentes no deberían ignorar el uso y aprovechamiento de las redes sociales, contextos que los alumnos transitan cotidianamente y que además valoran como potencialmente beneficiosos para la educación, para la integración en la vida universitaria y la socialización con sus pares" (Chiecher, Ficco y Bersía 2014 Pp. 54).

2.3 Estudio de valoraciones y aprendizajes en una tarea en museos virtuales

2.3.1 Diseño metodológico

La presente investigación se circunscribió en una lógica cualitativa o interpretativa, debido a la complejidad de la problemática. Sirvent (1999) sostiene que la investigación cualitativa o

también llamada intensiva, busca penetrar en la complejidad de los hechos sociales, así como también en los diferentes procesos de construcción que realizan los sujetos. Se optó por este tipo de enfoque ya que la finalidad fue comprender significados y valoraciones que le atribuyen los estudiantes de Licenciatura en Psicopedagogía y Licenciatura y Profesorado en Educación Especial al aprendizaje y la enseñanza en Museos Virtuales.

La investigación consistió en un estudio de dos casos, inclusivo no comparativo y longitudinal. El caso 1 correspondió a la innovación llevada a cabo con el primer grupo de estudiantes (alumnos cursantes de la asignatura Teoría y Técnicas de los Test y Exploración Psicométrica durante el primer cuatrimestre del año 2016) y el caso 2 correspondió a la innovación llevada a cabo con el segundo grupo de estudiantes (alumnos cursantes de la asignatura Psicometría Educacional durante el segundo cuatrimestre del año 2016). Según la clasificación de Echevarría (2011), es inclusivo no comparativo porque se incluyen diferentes unidades de análisis o instrumentos de medición y no se busca la comparación entre los casos. Y es longitudinal, porque la investigación se realiza en diferentes momentos (antes, durante y después de la tarea).

Lo dicho anteriormente se justifica de acuerdo a lo que sustenta Echevarría (2011) en su libro:

“Para evitar ambigüedades, llamo caso a la unidad principal y unidad de análisis a las subunidades que incluye el caso. Las unidades de análisis son los objetos o sujetos a los que se les aplican los instrumentos de recolección de datos, mientras que los casos son los objetos que las contienen, aunque a veces pueden coincidir” (Echevarría 2011 Pp. 19).

Siguiendo los aportes de Hernández Sampieri y Mendoza (2008) en Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014) el estudio de caso es una investigación en donde se analiza profundamente una unidad para responder de manera integral a un problema, probar distintas hipótesis y desarrollar teoría.

El diseño metodológico fue flexible (Mendizábal, 2006). Para el análisis de datos se crearon categorías y subcategorías interpretativas en base a las respuestas de los estudiantes y siguiendo el método de comparación constante. Peña (2006) sostiene que este método comprende cuatro etapas: comparar los datos, integrar las categorías con sus propiedades, delimitar la teoría y redactarla. Es decir, hacer al mismo tiempo comparación, análisis y generar teoría, a partir de los datos recolectados. El método de comparación constante supone la codificación, codificar supone leer los datos, descubrir relaciones. El análisis de datos se realizó mediante tres procesos (Creswell 1998 en Vasilachis 2006), primero la codificación abierta, que es cuando se generan teorías sobre un fenómeno dividiendo la información. Dentro de cada categoría el investigador debe encontrar propiedades o subcategorías. Luego se realizó una codificación axial, reuniendo la información de nuevas formas. En este caso el investigador debe identificar una categoría central sobre un fenómeno. Por último se puso en práctica una codificación selectiva, que es cuando se elige una categoría central y se relacionan las demás categorías con ella. La idea principal es construir teoría.

El contexto de estudio fue dado por una innovación educativa que estuvo organizada en dos partes. En la primera de ellas los sujetos fueron los estudiantes de 3º y 4º año de las carreras de Licenciatura en Psicopedagogía y de Profesorado y Licenciatura en Educación Especial que cursaban las asignaturas Teoría y Técnicas de los Test y Exploración Psicométrica durante el primer cuatrimestre del año 2016. Se diseñó e implementó una tarea de alcance amplio que consistía en que los estudiantes universitarios, distribuidos en grupos previamente designados y creados por los docentes en la red social Facebook, interactuaran y resolvieran una actividad en la que se solicitaba explorar sitios webs de museos virtuales, elegir uno de los sitios y elaborar un comentario sobre su contenido en forma grupal. Luego optar por un tema de interés observado en el sitio y editar un blog –previamente creado– en la página

<http://es.simplesite.com/>. Los sitios webs de museos virtuales que se les ofreció para trabajar fueron los siguientes:

- <http://www.aamnba.com.ar/audioguia/> Museo Nacional de Bellas Artes (MNBA)
- <http://museosvivos.educ.ar/> Museos Vivos es un sitio web argentino que está compuesto de recorridos por el patrimonio de tres instituciones (Museo Argentino de Ciencias Naturales – Museo Nacional de Bellas Artes – Museo Histórico Nacional).

Los Blogs que los estudiantes editaron durante la tarea de aprendizaje son: “Los museos Virtuales” ¿Qué sabemos sobre la paleontología? <http://mvirtuales1.simplesite.com/> Museos Virtuales. Antonio Berni. <http://mvirtuales2.simplesite.com/> Museos Virtuales. Museo Nacional de Bellas Artes. <http://mvirtuales3.simplesite.com/> ¿Listos para informarse? Bienvenidos!!!. “LA VENUS DE MILO”. <http://mvirtuales4.simplesite.com/> Museos Virtuales. Museo Nacional de Bellas Artes. <http://mvirtuales5.simplesite.com/> Bellas Artes. <http://mvirtuales6.simplesite.com/>, Contextos Poderosos y Creativos para Aprender: El arte contando historia. <http://mvirtuales7.simplesite.com/> EL ARTE como expresión creativa de pensamientos y sentimientos. <http://mvirtuales8.simplesite.com/>, Museo Nacional de Bellas Artes. Museos Virtuales. <http://mvirtuales9.simplesite.com/>, Museos Virtuales. Museo Nacional de Bellas Artes. <http://mvirtuales10.simplesite.com/> Museo de Bellas Artes. Costumbrismo. <http://mvirtuales11.simplesite.com/> Museos Virtuales. Un viaje a la era mesozoica. <http://mvirtuales12.simplesite.com/>, Museo Histórico Nacional. <http://mvirtuales13.simplesite.com/>, La experiencia del arte en un click. “Juanito Laguna” de Antonio Berni. <http://mvirtuales14.simplesite.com/>.

En la segunda parte, los sujetos de estudio fueron los estudiantes de 5º año de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía que cursaban la asignatura Psicometría Educacional durante el segundo cuatrimestre del año 2016. En este caso, se optó por hacer modificaciones en la tarea inicial en función de los resultados obtenidos en la primera parte del estudio. Previamente varios estudiantes habían mencionado que la tarea no se relacionaba con los contenidos de las asignaturas que cursaban, los estudiantes no podían asignar estos contenidos a los programas de las asignaturas, a pesar de que eran parte de ellos. Por lo tanto, se decidió modificar la tarea ofreciendo otras páginas de museos virtuales y pidiendo a los estudiantes que eligieran, en vez de la página que más les gustó, aquella página que se relacione más con los contenidos de la asignatura Psicometría Educacional y la carrera que estaban cursando. Los sitios que se les ofrecieron en esta oportunidad fueron:

- <http://www.psi.uba.ar/extension.php?var=extension%2Fmuseo%2Findex.php> Museo de la Psicología Experimental en Argentina "Dr. Horacio G. Piñero" Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.
- <http://museosvivos.educ.ar/> (Museo Argentino de Ciencias Naturales – Museo Nacional de Bellas Artes – Museo Histórico Nacional)
- <https://www.google.com/culturalinstitute/home?hl=es-419> Este sitio es una iniciativa de Google a través de la que es posible conocer los mejores museos y sitios arqueológicos del mundo. El sitio se encuentra organizado en tres propuestas: Art Project, World Wonders y Momentos Históricos.

Los Blogs que los estudiantes editaron durante la tarea de aprendizaje fueron: Museos Virtuales. Museo de Naturales. <http://museosv1.simplesite.com/> Museos Virtuales. <http://museosv2.simplesite.com/> Cuadernos de Taller: Museo Dr. Horacio G. Piñero. Facultad de Psicología – U.B.A 1991 – 2014. <http://museosv3.simplesite.com/> Museo de Psicología Experimental (Dr. Horacio G. Piñero). <http://museosv4.simplesite.com/> Museo Virtual. El pueblo argentino retratado por sus artistas a través de los años. <http://museosv5.simplesite.com/> Museo de Psicología Experimental. Un contexto poderoso y creativo para aprender. <http://museosv6.simplesite.com/> Museos Virtuales. CATÁLOGO ON-LINE DEL MUSEO DE PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL ARGENTINO HORACIO PIÑERO.

<http://museosv7.simplesite.com/> Museos Virtuales. Bellas Artes.
<http://museosv8.simplesite.com/> Museos virtuales. Contextos Poderosos y Creativos para Aprender. <http://museosv9.simplesite.com/>

Es sorprendente la manera en cómo los estudiantes relacionaron los contenidos de las páginas de museos virtuales con los contenidos del programa de la asignatura y la carrera a la que correspondían. Según Paoloni (2010. En Rinaudo, 2006), las tareas académicas de alcances amplios requieren de procesos cognitivos y motivacionales complejos. Si bien demandan algunos requisitos, brindan a los estudiantes la libertad necesaria para que lo que realizan sea único y original. Los estudiantes pueden elegir el tema que quieran, seleccionar información y poner en juego sus conocimientos previos.

La población total del estudio fue de 114 alumnos que participaron de las actividades llevadas a cabo en el contexto de las tres asignaturas nombradas con anterioridad. En las asignaturas Teoría y Técnica de los Test y Exploración Psicométrica (de ahora en más TyT/Exp.) se trabajó con 67 estudiantes, mientras que en la asignatura Psicometría Educativa (de ahora en más P.E) fueron encuestados 47 estudiantes. Se utilizaron diferentes instrumentos y técnicas que intentaron captar las percepciones de los estudiantes. Las técnicas elegidas permitieron recolectar datos desde una perspectiva metodológica teniendo en cuenta qué se quería conocer y cómo.

Cuestionarios: El proceso de construcción de cuestionarios fue sobre la marcha, a partir de los resultados obtenidos en el primer cuestionario se crearon los demás. Este instrumento se empleó en tres momentos. En una primera instancia, antes de la tarea, con el objetivo de indagar las concepciones que tenían los estudiantes sobre los museos virtuales. En una segunda instancia, durante la tarea de aprendizaje, se administró otro cuestionario con la finalidad de conocer las dimensiones del contexto personal, físico y socio-cultural de la actividad. En la última y tercera instancia, se administró un cuestionario para indagar apreciaciones generales de la tarea llevada a cabo.

Los cuestionarios administrados (de preguntas abiertas y cerradas) fueron de resolución individual y permitieron comprender, a partir de la voz de los propios participantes, significados y valoraciones respecto del aprendizaje y la enseñanza en museos virtuales. Para el análisis de cuestionarios se hizo especial hincapié en las preguntas abiertas, que permitieron obtener amplia información y detalles más profundos de las voces de los estudiantes. Los cuestionarios administrados en la presente investigación, tanto antes, durante y después de la tarea permitieron obtener información respecto a las percepciones de los estudiantes sobre los museos virtuales.

Análisis de documentos: Se analizaron los informes escritos que los propios grupos de estudiantes fueron elaborando a medida que realizaban el trabajo. Para el análisis de documentos se tuvieron en cuenta las conclusiones respecto a la tarea. Se estudió específicamente el apartado “consideraciones finales” de los trabajos realizados por los alumnos. Se consideraron los aspectos mencionados por los estudiantes acerca de la tarea y sus aprendizajes.

Análisis de interacciones en la red social Facebook: En este caso se tuvo en cuenta el registro de interacciones en los grupos cerrados de Facebook donde la información solo estaba disponible para los miembros del grupo. La finalidad era observar qué tipo de intercambios aparecían a medida que los estudiantes iban resolviendo la tarea. Acordando con Rama (2010), Facebook puede ser beneficioso para la educación. El diseño que posee esta página invita a los estudiantes a compartir y expresar sus experiencias, a vincularse con sus pares, así como también con profesores y usuarios de la red. Los invita a participar activamente mediante métodos diferentes a los del aula.

Las redes sociales son posibles de utilizar en el ámbito universitario, y su mayor fortaleza para lo educativo es su alta tasa de uso en el mundo. Mayormente quienes usan estos beneficios son aquellas personas evocadas a la educación como por ejemplo profesores, bibliotecarios o estudiantes. Además a través de los años, fueron creadas aplicaciones que facilitaron y facilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje en la red. Sin embargo, a pesar de los grandes beneficios que posee Facebook, también se presentan algunas limitaciones como por ejemplo la privacidad. Se debe tener especial cuidado a la hora de compartir trabajos y asegurarse de que solo sea visible para aquellos miembros del grupo cerrado (Gómez y López 2010).

Zurita, García, Vences, Segura, Gómez y Pérez (2012), fundamentan en su estudio que la utilización de Facebook como herramienta docente permite el dinamismo y la conexión con el grupo clase. Los alumnos pueden utilizarla fácilmente porque es una herramienta de comunicación de la que están acostumbrados.

2.3.2 Análisis e interpretación de datos

El análisis de datos implicó un proceso que se realizó de manera articulada con la recolección de los mismos. Cada categoría de análisis incluye dimensiones y subcategorías, se presentan interpretaciones que intentan integrarlas a la luz de teorías y estudios previos. A continuación se presentan las categorías y subcategorías creadas en base a las respuestas de los estudiantes:

1. Las voces de los estudiantes sobre los museos virtuales
<i>Conocimientos sobre museos virtuales</i>
<i>Funciones de los museos virtuales</i>
<i>Aprendizajes</i>
2. Percepciones sobre el contexto de aprendizaje
<i>Contexto personal</i>
<i>Contexto socio-cultural</i>
<i>Contexto físico</i>
<i>Aspectos favorecedores de la tarea</i>
<i>Aspectos obstaculizadores de la tarea</i>
<i>Aprendizajes adquiridos durante el desarrollo de la tarea virtual</i>
<i>Blogs</i>
3. Interacciones en el desarrollo de la tarea
<i>Presentaciones</i>
<i>Acuerdos</i>
<i>Comunicar avances en el grupo</i>
<i>Crear y Socializar</i>

2.3.2.1. Las voces de los estudiantes sobre los museos virtuales

Esta categoría se establece a partir del análisis de cuestionarios administrados antes de realizar la tarea. Este análisis permitió identificar las concepciones y experiencias previas de los estudiantes, así como también las funciones que los mismos les atribuyen a los museos virtuales.

Conocimientos sobre museos virtuales

Los museos virtuales son espacios que permiten ampliar el acceso al conocimiento. Posibilitan a las personas conocer aspectos culturales y naturales de otros lugares. En ellos se pueden descubrir otras realidades y maravillarse (Elisondo y Melgar 2015).

Acordando con Melgar y Chiecher (2016), los museos virtuales son contextos de aprendizaje novedosos y tienen las potencialidades de impactar en la formación de las personas. Son sitios en internet, pueden tener un referente físico o no, y forman entornos de aprendizaje vinculados al patrimonio. Además permiten la conservación, investigación, divulgación, comunicación y educación (Elisondo y Melgar, 2015). También, los museos ofrecen objetos y cuentan historias, siempre que se disponga de las tecnologías necesarias, se pueden visitar museos virtuales y aprender en ellos (Usorach, Melgar y Elisondo 2016).

Los museos ya no se dirigen sólo a un determinado público, a partir del siglo XX se propuso un cambio que implicó el paso de museos conservadores a museos más dinámicos (Martini 2007, Watson, Ithurburu y Marchisio, 2009 en Melgar, Chiecher, Elisondo y Usorach 2016). En la actualidad, contando con la tecnología necesaria, se puede realizar una visita totalmente interactiva. La interactividad propone un diálogo entre usuarios y contenidos y les permite manipular los objetos virtuales que se presentan en los museos (Regil Vargas 2006).

Sin embargo, más allá de las múltiples potencialidades que los museos virtuales ofrecen, cuando se indagó sobre las concepciones que los alumnos universitarios tienen sobre estos sitios y sus funciones, de la totalidad de la muestra estudiada (83 cuestionarios) sólo dos personas mencionaron haber visitado algún museo virtual, mientras que el resto nunca lo había hecho.

“Si, pero no recuerdo en este momento. Pero es una página donde contiene información diversa, es contenida en diferentes ventanas. Se hace un recorrido del museo por la web. Hoy en día las tecnologías nos acercan muchísimo a tener acceso a esa realidad real plasmada en imágenes, etc.” (C. 85)

“Recuerdo que durante la escuela primaria visité un museo virtual (no recuerdo el nombre), pero en ese momento lo había hecho por medio de la aplicación Encarta”. (C. 73)

La mayoría de los estudiantes universitarios no tenían conocimientos sobre estas plataformas educativas. Estos sitios necesitan más divulgación, que las personas los conozcan. Es importante que puedan llegar a todos los actores de la sociedad y que se puedan aprovechar sus potencialidades. Sobre todo sus potencialidades educativas, como la interacción entre estudiantes y el espacio para el debate entre docentes y alumnos. Los estudiantes universitarios, a pesar de no haber visitado estos sitios, tenían diferentes nociones sobre los museos virtuales. Se pueden identificar dos conceptos recurrentes: museos virtuales como extensión de los museos físicos y museos virtuales como espacio de conocimiento en línea.

Del total de la población fueron recolectados 83 cuestionarios antes de la tarea. 61 correspondientes a las asignaturas TyT/Exp. y 22 correspondientes a la asignatura P.E, ambos en el contexto de clases teórico/prácticas. De los cuestionarios recolectados, 45 alumnos, consideran a los museos virtuales como extensión o parte de los museos físicos, mientras que 38 estudiantes los consideran como espacio de conocimiento en línea.

Siguiendo los aportes de Sabattini (2004), se pueden distinguir diferentes categorías de museos virtuales. Una de ellas, se corresponde con esta subcategoría y es “el museo en el mundo virtual”, es decir, la proyección del museo físico en un ambiente virtual. En estos sitios

se presenta información sobre las distintas colecciones y exhibiciones del museo real y además se hacen otras exposiciones en línea. En algunos casos, este tipo de museos, presentan en su espacio virtual aquellas exposiciones que ya han sido retiradas del museo físico o enseñan elementos que no pueden estar disponibles en el museo real.

El museo virtual debe funcionar como recurso para proporcionar soporte a aquellas exposiciones presentes en el museo físico, incentivando a la comunidad a visitar el museo, generando interés en las personas. Otra alternativa del museo virtual puede ser, que funcione como un recurso de profundización para aquellas personas que ya han visitado el museo real recientemente. El museo en el mundo virtual debería considerarse una extensión del propio museo, obteniendo las ventajas de las capacidades del museo digital para crear exposiciones interactivas y diseñadas específicamente para el contexto de la red y utilizando áreas que no se pueden tratar en un museo físico (Tinkler 1998 en Sabattini 2004).

La mayoría de los estudiantes de la muestra (45 alumnos) mencionaron que un museo virtual es una parte o una extensión de un museo físico. Que tiene la ventaja de conocer museos de todo el mundo en cuestión de segundos y sin la necesidad de viajar y gastar dinero. A pesar de que existen otras categorías de museos virtuales, los estudiantes tenían concepciones acertadas respecto a ellos, y la mayoría los relacionó como espacios virtuales con su respectivo referente físico. Esta categoría también la explica Schweibenz (2004) y se retoma en el capítulo dos de este trabajo. El autor caracteriza a este tipo de museos como “museo catálogo” es decir, aquellos sitios que presentan información básica del museo, sus colecciones, ubicación, datos de contacto, con la posibilidad de que el visitante conozca el museo real a través de la página web y luego pueda asistir físicamente.

“Para mí un museo virtual es una página que muestra sobre la cultura e historia de otros lugares, con la función de que las personas que no tengan la posibilidad de acceder a un museo, ya sea porque no cuentan con el dinero o porque no disponen de uno cerca de su localidad, puedan acceder por este medio a los mismos e informarse” (C. 68)

“Para mí un museo virtual es un sitio web en donde se encuentran imágenes y archivos de la información que se encuentra en los verdaderos museos. Se puede decir que sirve como una instancia de búsqueda de información y aprendizaje” (C. 2)

“Para mí es una página de internet donde puedes acceder para obtener información sobre el arte o historia y puedes ver diferentes museos del mundo y recorrerlos de forma virtual, estando en tu computadora” (C: 41)

“Un museo virtual desde mi punto de vista, pienso, que son plataformas virtuales que nos permiten conocer diversos museos del mundo, esto permite que conozcamos diversas culturas, sin salir de nuestras casas (...) (C. 78)

Así como algunos estudiantes relacionaron a los museos virtuales como parte de los museos físicos, otros, aludieron que estas páginas conformaban un espacio de conocimiento en línea. Es frecuente que en los estudios sobre museos suelen aparecer percepciones relacionadas al conocimiento. Generalmente los estudiantes relacionan los contextos de museos virtuales a la educación y el aprendizaje. Acordando con Carreras (2005), las TIC permiten desarrollar aprendizajes tanto directos como indirectos. Los aprendizajes directos son los que se dan en el centro y los indirectos son los que se dan a través de internet. Estos últimos facilitan aún más la adquisición de conocimientos.

Existen algunos términos como aprendizaje en red, educación virtual, entre otros, que se refieren a todo tipo de formación que esté mediada por las TIC. Las instituciones educativas están obligadas a repensar sus estrategias educativas y tecnológicas teniendo en cuenta el auge de lo virtual (Ortíz 2007).

Las nuevas tecnologías pueden hacer posible la creación de entornos de enseñanza-aprendizaje especialmente motivadores, toda institución educativa ha de ser reflejo de la sociedad actual, contribuyendo en la transformación profunda de la educación, y responder a los nuevos retos y campos de estudio (Álvarez Domínguez 2011).

Ante la pregunta ¿qué es para usted un museo virtual?, algunos estudiantes mencionaron que son espacios de conocimiento en línea, en donde se puede conocer, investigar e informarse con la ventaja de la accesibilidad:

“Un museo virtual es una página a la cual podemos acceder por medio de la web. En el creo que se pueden conocer temas interesantes para mi formación (...)” (C.82)

“Supongo que un museo virtual es un espacio de conocimiento on-line, donde se puede acceder a diferentes historias, información tanto de culturas antiguas y nuevas, etc” (C. 4)

“Es una página en internet en donde se encuentra información de diferentes áreas” (C. 24)

“Es una plataforma o un sitio web donde se suben informaciones, investigaciones de interés de una cierta comunidad científica (...)” (C. 47)

De acuerdo con las categorías de Schweibenz (2004), y retomando planteos de capítulos anteriores, estas concepciones mencionadas por los estudiantes se corresponden con la de “museo virtual”, donde el objetivo es crear conexiones digitales en red, es decir, colecciones que no tienen un equivalente físico, sino que solo existen en el mundo virtual. Los estudiantes no solo consideran a los museos virtuales como extensión de los museos físicos sino también los ven como espacios propicios de conocimiento a través de la red.

Funciones de los Museos Virtuales

Retomando planteos anteriores, los museos virtuales posibilitan trascender límites, tanto físicos como de tiempo, con respecto al museo tradicional. Son páginas interactivas que a través de sus elementos multimedia permiten experimentar diversas experiencias a los usuarios (Sabbatini 2004). Cuando se les pregunto a los estudiantes sobre las funciones de los museos virtuales, ellos atribuyeron algunas relacionadas a los museos como extensión de los físicos, es decir, relacionadas a los museos catálogos. Según Schweibenz (2004), en este tipo de museos los principales objetivos son informar, comunicar, proporcionar datos de contacto y ubicación del museo real, etc.

En cuanto a las respuestas de los alumnos, de 83 cuestionarios administrados, 17 no respondían a la pregunta sobre funciones. Por lo tanto, de las 66 respuestas obtenidas, surgen las siguientes subcategorías de análisis. Algunos estudiantes mencionaron más de una función:

Del total de respuestas obtenidas, 27 estudiantes mencionaron que los museos virtuales tienen la función de informar y comunicar, reconociéndolos como espacio de conocimiento.

“(...) La función es brindar información necesaria para poder tener conocimientos y profundizar algún tema determinado” (C. 14)

“(...) La función principal sería poder dar información actualizada y verdadera sobre investigaciones necesarias” (C. 47)

“(...) informar, dar a conocer, brindar un espacio de conocimiento durante las 24 horas del día los 365 días del año (...)” (C.69)

“(...) la función principal es informar, brindar conocimientos a quienes buscan conocer algo” (C. 81)

En este caso, 16 estudiantes, mencionaron que los museos virtuales tienen la función de brindar información sobre el museo físico del que forman parte. Es decir, estos estudiantes también consideran a los museos virtuales como extensión de los museos físicos:

“(...) supongo que es una manera de conocer los distintos museos que existen en el mundo a través del acceso a las computadoras de manera virtual. Me imagino que una de sus funciones es ofrecer la oportunidad de conocer diferentes museos virtualmente” (C. 23)

“(...) la función de que las personas que no tengan la posibilidad de acceder al museo, ya sea porque no cuentan con el dinero o porque no disponen de uno cerca de su localidad, puedan acceder por este medio a los mismos e informarse” (C. 68)

“(...) Puede servir para conocer museos de otros lados que por ahí no podríamos acceder ya sea porque están en otros países o no tenemos acceso a ellos” (C. 88)

“(...) tiene la función de poder brindar información sin la necesidad de visitar el museo. Tiene la comodidad de poder conocer y informarse sobre el museo desde la casa” (C. 53)

En esta ocasión, 12 estudiantes señalaron que los museos virtuales tienen la función de brindar información del pasado, sea sobre nuestra historia o sobre nuestra cultura. Se evidencia que los alumnos continúan atribuyendo la función de informar a estas páginas web, característica que es fundamental en los museos catálogos.

“(...) brindan información/conocimientos de nuestra historia y de otras reconociendo diferentes culturas para demostrar que no somos únicos y cómo llegamos a ser lo que hoy somos, como se dieron los avances” (C. 71)

“(...) funciones como la de exponer fragmentos históricos, muestras de un pasado (...)” (C. 3)

“(...) sus funciones son las de informar, mostrar, exponer diversas situaciones o materiales que han tenido una gran importancia a lo largo de la historia” (C. 19)

Por otro lado, a diferencia de las funciones anteriores que se relacionaban solo con informar, aparece una nueva afín al aprendizaje y la enseñanza. Sin embargo, los estudiantes no dejan de mencionar la posibilidad de informar como una función, pero le agregan la relación con el conocimiento y el aprendizaje:

“(...) sirve como una instancia de búsqueda de información y de aprendizaje” (C. 2)

“(...) con la función de poder informar, enseñar en la actualidad” (C. 51)

“(...) Dentro de sus funciones deben estar: informar, mostrar información, dar a conocer un tema y que las personas conozcas o aprendan más sobre ese tema” (C. 89)

Un grupo de estudiantes hacen más explícita la relación con los museos físicos y expresan que los museos virtuales tienen la misma función que ellos:

“(...) La función que tienen para mí es la misma que la de los museos que existen en alguna ciudad, pueblo, tratan de demostrar arte, cultura, etc” (C. 50)

“(...) cumple la misma función que otros museos, solo que permite el ingreso por medio de internet, sin contar necesariamente con un medio físico” (C. 76)

Otros estudiantes manifestaron que la función principal es exhibir sus contenidos y su información:

“(...) Como funciones me parece que la principal es difundir lo que presentan en la plataforma” (C. 78)

“Yo creo que es una página con muchas fotos y videos y tiene que exhibirlas” (C. 32)

Algunos alumnos atribuyeron otras funciones a los museos virtuales. Sin embargo, los estudiantes no dejan de expresar que estas páginas tienen la función de informar:

“(...) Tiene la función de poder acercarse virtualmente a observar y contemplar estas expresiones artísticas (pinturas, esculturas) e información histórica” (C. 9)

“(...) sirve para intercambiar opiniones, hacer plenarios sobre diferentes temáticas (...)” (C. 55)

“(...) Tienen la función de explorar, investigar, conocer, informar” (C. 74)

Parece ser, de acuerdo a las voces de los estudiantes, que la idea más extendida se vincula con la de museo catálogo donde el museo virtual es una especie de folleto, y en él se presenta la información del museo tradicional.

Aún antes de visitar los museos virtuales, los estudiantes atribuyeron funciones a los mismos. En casi todas las respuestas aparece la función de informar, comunicar, brindar conocimiento, brindar aprendizaje y enseñanza. Quizás esto sea recurrente por ser estudiantes de Licenciatura en Psicopedagogía y Educación Especial que son carreras abocadas al aprendizaje.

Más allá de las respuestas de los alumnos, desde la perspectiva de las nuevas tecnologías, la función de los museos virtuales se centra en construir colecciones de conocimientos más que de objetos (Keene y Worcman 2004). En el estudio realizado por Melgar y Chiecher (2016), los estudiantes otorgan tres funciones: Que los museos virtuales sirven para aprender y educar, que permiten conocer un museo físico, y que tienen las mismas funciones que los físicos. En

este estudio también los estudiantes vinculan a los museos virtuales directamente con los museos físicos, mencionan que son parte de ellos o bien que tienen las mismas funciones. Siguiendo los aportes de Zanini y Estrada (2014), es importante la creación de nuevos ambientes educativos, ambientes artificiales creados a través de una computadora y que puedan propiciar el autoaprendizaje de sus usuarios. La educación en la actualidad invita a que sus estudiantes sean capaces de compartir espacios de comunicación y reflexión, a valorar el mutuo conocimiento, a cambiar actitudes y comportamientos (Elstein 2014).

Para concluir con el análisis respecto a las funciones, en general, desde las voces de los estudiantes, se observa algo similar a lo que sucede con la percepción de los museos físicos. En estos, los estudiantes perciben los espacios tradicionales como lugares donde priman las imágenes centradas en los objetos y edificios, y donde se les da una menor importancia a las personas que los visitan y sus experiencias. Poder avanzar en la interactividad de los museos virtuales, es afrontar un gran desafío. Es importante que estos sitios puedan llegar a ser vistos como escenarios distintos de aprendizaje, incluso mejores que los museos físicos (Melgar 2016).

Aprendizajes

El patrimonio cultural y los museos como los más veteranos espacios de presentación del patrimonio en particular, son buenas oportunidades de aprendizaje (Correa Gorospe e Ibañez Etxeberria 2005).

Especialistas en museos dicen que la educación no formal que ofrecen estos espacios, requieren de un tratamiento diferenciado, que sea capaz de combinar el entretenimiento con el aprendizaje, ya que la visita en la mayoría de los casos, se realiza como un pasatiempo personal (Carreras 2005). Alderoqui (2015) en su estudio menciona que los visitantes de los museos están interesados en aprender y experimentar, pero todos tienen una forma diferente de hacerlo. Es por ello que es importante conocer de qué manera aprenden los estudiantes y adaptarse a sus intereses y necesidades.

Retomando planteos del marco teórico de este estudio, se considera a los museos virtuales como contextos poderosos para aprender. Estos espacios permiten que las personas puedan participar y logren nuevos conocimientos a través de tareas académicas (Rinaudo 2014 en Elisondo y Melgar 2015).

Indagar sobre los aprendizajes posibles antes de comenzar la tarea, fue un aspecto que permitió tener un panorama general de las concepciones que tenían los estudiantes que nunca habían visitado un museo virtual. Los alumnos, además de explicitar sus concepciones respecto a los museos y las funciones que estos cumplen, respondieron a las preguntas referidas al aprendizaje. De 83 respuestas obtenidas, 76 estudiantes respondieron que si es posible aprender de los museos virtuales, mientras que un estudiante manifestó que no se puede aprender, 1 respondió no sé y 5 estudiantes no respondieron a la pregunta. De los 76 sujetos que respondieron que si es posible aprender y sobre qué, se pueden identificar las siguientes subcategorías. Algunos estudiantes mencionaron más de un aprendizaje posible:

En este caso, 47 estudiantes mencionaron que en los museos virtuales es posible aprender sobre diferentes disciplinas, como por ejemplo sobre historia, culturas, arte, entre otras.

“(...) Aprender sobre diferentes culturas, hechos históricos, momentos importantes del lugar del que trata el museo” (C. 68)

“(...) Se puede aprender sobre historia” (C. 1)

“(…) se pueden aprender cosas sobre diferentes disciplinas, sobre arte, historia, sobre la actualidad, entre otras” (C. 11)

“Se puede aprender otras historias, culturas” (C. 86)

Los estudiantes relacionan los museos virtuales directamente a la educación. Mencionando que en ellos es posible aprender. En este caso, señalaron aspectos relacionados con el pasado y la historia. Es importante que los estudiantes puedan relacionar estos espacios con la educación, los museos virtuales tienen grandes potencialidades educativas. Acordando con Elisondo y Melgar (2015) y retomando planteos anteriores, poder mirar a los museos como espacios para aprender, puede mejorar las prácticas docentes, los procesos educativos y ofrecer recursos necesarios para la enseñanza-aprendizaje (Melgar 2012).

Algunos estudiantes señalaron que se puede aprender de todas maneras, sin importar lo que el museo en particular exponga:

“Si, se pueden aprender contenidos variados según lo que trate dicho museo” (C. 7)

“Si se puede aprender, todo lo relacionado a los temas que expone el museo” (C. 17)

“(…) supongo que aprendemos la información que te brinde” (C. 25)

Otros señalan que más allá de lo que exponga el museo, el visitante puede aprender lo que le llame la atención y le interese:

“(…) el aprendizaje será en función de la información que se busca en ellos” (C. 2)

“Pienso que si se puede aprender a través de los museos virtuales en cuanto a lo que se quiera investigar” (C. 29)

“(…) yo creería que de lo que uno esté interesado” (C. 49)

Según las respuestas anteriores, los estudiantes recurrirían al museo virtual en busca de algún tema de interés y profundizarían sobre ello. El estudiante cumpliría un rol activo en su proceso de aprendizaje, es decir, participando en él, en lugar de permanecer de manera pasiva observando lo que se explica. Esta teoría se denomina constructivismo y fue acuñada por Piaget. Este tipo de aprendizaje tiene la particularidad de enfocarse en la construcción del conocimiento a través de actividades basadas en experiencias ricas en contexto (Requena 2008). Los estudiantes buscan el conocimiento aplicando métodos investigativos, se apoyan en la observación y en su propia experiencia para participar activamente en el intercambio de conocimientos. Estos intercambios no deben faltar en la educación virtual (Ossa 2002).

Algunos estudiantes le atribuyen a los museos virtuales las mismas funciones que a los museos físicos y por lo tanto consideran que en ellos se aprende lo mismo:

“(…) aprender las cosas del museo y del espacio tecnológico” (C. 59)

“(…) supongo que lo mismo o aún más que cualquier otro museo” (C. 75)

“Si, se puede aprender, porque cumple funciones similares a los museos que comúnmente conocemos a diferencia de que no se puede estar físicamente presente en el lugar” (C. 89)

Los estudiantes señalan que los museos virtuales son espacios propicios para aprender y visualizan sus potencialidades educativas. Parafraseando a Ossa (2002), la virtualidad del saber no es saber menos, la virtualidad del saber corresponde a la transformación de los procesos de aprendizaje. Recuperando planteos anteriores, se puede decir que las visitas virtuales permiten a las personas conocer y aprender por medio de la observación, el análisis, la imaginación, la comparación y el juego. Permiten aprender a través de diversas actividades (Melgar y Donolo 2011).

Un grupo de estudiantes relacionan los museos virtuales directamente con la innovación. Según planteos del capítulo uno de este estudio, el término innovación significa la incorporación de algo nuevo (Barraza Macías 2005). Sin embargo, Libedinsky (2001) manifiesta que no es solo la introducción de algo nuevo sino que debe ser una revisión de prácticas pedagógicas rígidas. Por su parte, Lucarelli (2004) entiende la innovación como ruptura, como la interrupción de un comportamiento que se fue repitiendo en el tiempo. La autora además expone que la innovación implica protagonismo, es decir, los sujetos son responsables de propagar la experiencia de las nuevas prácticas de enseñanza y son responsables de su aprendizaje. Esto se relaciona directamente con la subcategoría de “aprender lo que a uno le interesa y quiera investigar”, donde el estudiante toma un rol activo en su proceso de aprendizaje, es decir, construyendo el conocimiento a través de su experiencia.

Por otro lado, también se puede visualizar que los alumnos siguen relacionando a los museos virtuales con los contextos tradicionales. Parece ser que la idea de museo catálogo expuesta por Schweibenz (2004) está totalmente arraigada en los estudiantes. La idea de que el museo virtual es como un folleto que sirve para informarnos sobre el museo real. Algunos ejemplos de las respuestas de los estudiantes:

“Se puede aprender sobre avances tecnológicos, innovaciones de diferentes temas de diferentes lugares y no solo de nuestro país, conocer museos de otros países” (C. 71)

“Si se puede aprender (...) innovaciones” (C. 80)

Cuatro estudiantes que mencionaron que es posible aprender sobre cosas de la antigüedad en los museos. Los estudiantes suelen concebir a los museos como espacios donde se exhiben objetos antiguos, del pasado con una historia o hecho importante. Aquí también se evidencia la estrecha relación que los alumnos aplican entre los museos virtuales y los museos tradicionales:

“(...) se podría aprender sobre materiales, hechos, situaciones desconocidas que han sucedido antiguamente” (C. 45)

“Si, se puede aprender (...) como eran nuestros antepasados, nos permite que conozcamos cosas que antes no sabíamos, informarnos de aspectos importantes de la antigüedad” (C. 6)

“(...) podemos aprender sobre los animales que han habitado la tierra, qué máquinas utilizaban para trabajar (en épocas pasadas), como eran las primeras máquinas, etc” (C. 46)

Al decir de Llonch Molina y Santacana Mestre (2012), cuando un objeto ingresa a un museo queda despojado de sus usos. El objeto entra vivo al museo y pasa a estar muerto, es decir el lugar se transforma en un “almacén de cadáveres”. Según los autores, hay que devolverles a los objetos partes de sus funciones para que puedan recuperar su significación. Para que un museo sea propicio para la educación debe parecerse a una escuela, a un laboratorio o a un foro de debate. Es importante repensar al museo, no solo como edificio sino también como lugar. Los museos virtuales que existen solo en la red rompen un poco con estas ideas, en el sentido en que no se necesita del objeto físico para exponer, solo basta con una fotografía o video del mismo. Es decir, el objeto puede estar presente en el museo virtual y a la vez seguir siendo útil en las funciones para las que fue creado.

Algunos los estudiantes señalaron que en los museos virtuales se puede aprender sobre el patrimonio. De acuerdo con Zabala y Galtés (2006) en Melgar (2012), una de las principales características de los museos es que son conservadores y difusores de objetos del patrimonio. La educación patrimonial promueve reflexiones, y las visitas educativas a estos espacios, permiten la construcción de conocimientos. La educación patrimonial se puede entender como una práctica para acceder al conocimiento y la valoración de los bienes patrimoniales naturales y culturales.

Según Melgar y Donolo (2011) los museos son instituciones sociales que divulgan el patrimonio cultural, lo conservan, lo exponen e investigan. A continuación se retoman las voces de los estudiantes:

“Se puede aprender sobre otras costumbres, otros países (...)” (C. 78)

“(...) conocer el patrimonio cultural de tal o cual sociedad, pueblo, nación” (C. 85)

Recuperando planteos expuestos en el marco teórico de este trabajo, Casado Poyales y González Mozos (2010) también apuntan que los museos virtuales tienen la función de mostrar y preservar la cultura material de la humanidad. Esto se relaciona con la categoría anterior, donde los estudiantes señalaron que se puede aprender sobre antigüedades. Los museos conservan historias del pasado y hechos importantes que luego se comunican al público.

De las respuestas obtenidas, solo 1 estudiante manifestó que es posible aprender sobre actualidad. Sin embargo, hoy en día gracias a las TIC estamos constantemente informándonos, no solo sobre hechos del pasado, sino también sobre acontecimientos de la actualidad. Los museos virtuales son sitios webs innovadores porque permiten romper con lo que se venía dando anteriormente en los museos tradicionales.

La mayoría de estudiantes manifestaron que en los museos virtuales se puede aprender sobre diferentes disciplinas, historia, culturas, arte, pero sobre todo, reconocieron la posibilidad de aprender. Acordando con Elisondo y Melgar (2015) los museos virtuales constituyen contextos poderosos para aprender y amplían los límites de la educación. Además, generan entornos para construir historias y relatos sobre diferentes lugares o hechos científicos, culturales, entre otros. El cuestionario administrado antes de la actividad fue fundamental porque permitió comprender a partir de la voz de los estudiantes algunas concepciones previas sobre los museos virtuales. Estas concepciones son importantes porque nos dan un panorama general de lo que piensan los estudiantes respecto a estos sitios y sus posibilidades educativas. Además, estas respuestas se relacionan con el análisis de documentos realizado a partir de los informes finales de los grupos de estudiantes. Aquí aparecen respuestas en cuanto al aprendizaje adquirido durante la actividad. Estas respuestas se relacionan con las concepciones que los alumnos tenían antes de realizar la tarea. Es decir, se evidencia una congruencia entre lo que pensaban que iban a aprender y lo que aprendieron durante la actividad.

A modo de síntesis, y para finalizar con esta primera categoría, de la totalidad de estudiantes de la muestra (83) sólo 2 conocían los sitios. Sin embargo, tenían algunas concepciones acertadas respecto a estas páginas. En general las relacionaban con los museos físicos mencionando que los virtuales eran una parte o extensión de ellos. Esta concepción no es errónea, a pesar de que existen museos virtuales que no poseen un referente físico y solo están en la red, también están aquellos que se denominan “museos catálogos” donde la información se presenta a modo de folleto y se exponen datos del museo físico (Schweibenz 2004). Por otro lado, algunos estudiantes aludieron a los museos virtuales como espacio de conocimiento en línea, es decir, que solo existen en la red. De acuerdo a las categorías que expone Schweibenz (2004) se relaciona con la de “museo virtual” donde el objetivo es crear conexiones que no tienen un equivalente físico.

Otras de las dos grandes categorías que se analizaron en el cuestionario administrado antes de la tarea fueron las funciones que los estudiantes atribuían a los museos y los aprendizajes que ellos consideraban que estas páginas proporcionaban. En cuanto a las funciones, la mayoría de los estudiantes aludían a objetivos similares de los museos físicos, es decir, informar, comunicar, proporcionar datos de contacto entre otras cosas. Estas funciones se relacionan directamente con la categoría de museo catálogo. En este tipo de museos la función principal es informar. En cuanto a los aprendizajes, se destaca que los estudiantes aún antes de conocer los museos virtuales, se imaginaron que podían aprender en ellos. Además al final de la tarea, los estudiantes mencionaron que la actividad les permitió adquirir aprendizajes significativos. En este caso, hay una congruencia entre las concepciones previas en cuanto al aprendizaje y el aprendizaje realmente adquirido en la actividad. Esto se pudo analizar gracias al instrumento de recolección de datos “documentos”.

2.3.2.2. Percepciones sobre el contexto de aprendizaje

Esta segunda categoría se establece de acuerdo al cuestionario administrado durante la actividad. Este cuestionario permitió explorar diferentes aspectos referidos a las dimensiones personales, socio-culturales y físicas de la tarea.

Contexto Personal

Siguiendo los aportes de Melgar y Chiecher (2016), el contexto personal refiere a aspectos que tienen que ver con las características de cada persona, su estructura de conocimiento y experiencias previas. También tiene que ver con sus motivaciones, intereses y creencias. En este caso en particular, se pueden identificar tres aspectos que constituyen esta categoría: expectativas, motivación y conocimientos previos.

Expectativas

Como parte del contexto personal se indagó sobre las expectativas que tenían los estudiantes al iniciar el proceso de exploración de los museos virtuales. Esta categoría se relaciona con la anterior, es decir, las preguntas sobre expectativas también podían formar parte de las concepciones que tenían los estudiantes antes de la tarea. Pero en este caso, se decidió abordarlas en el cuestionario administrado durante la actividad, con el objetivo de que luego pudieran analizar si estas expectativas se habían cumplido o no a medida que conocían los museos virtuales.

De acuerdo con González Torres (1999), es necesario que los docentes generen en los alumnos ciertas expectativas de las asignaturas o actividades que van a realizar (para qué

sirve, qué aplicaciones tiene o qué importancia tienen) para lograr ciertas metas. Las expectativas ayudan a concentrar la atención y facilitan el procesamiento de la información.

En la actualidad hay un creciente interés por aquellas expectativas que posee el alumno universitario. Se investiga sobre las perspectivas del alumnado con la intención de conocer que esperan de la universidad en general y también sobre lo específico del proceso de enseñanza-aprendizaje (Pichardo Martínez, García Barbén, De la Fuente Arias y Justicia Justicia 2007).

En este caso en particular, de la totalidad de la población, 114 alumnos (67 estudiantes correspondientes a las asignaturas TyT/Exp. y 47 correspondientes a la asignatura P.E), solo un estudiante no respondió a la pregunta sobre expectativas previas, mientras que el resto (113 estudiantes) identificaron tener ciertas perspectivas que conformaron las siguientes subcategorías:

Dieciséis estudiantes manifestaron cierta curiosidad o intriga, así como también estar entusiasmados y motivados por conocer los museos virtuales:

“Al comenzar la exploración de los museos sentí mucha intriga, interés y curiosidad por saber de qué se trataban, debido a que en esta materia es que escuché por primera vez lo de Museos Virtuales (...)” (C. 13)

“(...) Sentía curiosidad, y me intrigaba saber cómo iba a poder hacer la relación con la teoría (...)” (C. 95)

“Intriga, motivación, ganas de saber si lo que yo creía que era un museo virtual se asimilaba a lo que luego vi, coincidiendo en gran parte” (C. 20)

“En cuanto a mis expectativas al iniciar el proceso de exploración de los museos, claramente cabe destacar que, al no poseer conocimiento sobre estos sitios, las expectativas eran demasiadas, por un lado, sentía un gran interés por conocer los museos virtuales y por el otro lado un gran entusiasmo para descubrirlos ya que me imaginaba que sería solo una página para leer (...)” (C. 29)

Alonso Tapia (1997) menciona que los alumnos no están motivados o desmotivados en abstracto. Sostiene que si se examinaran las actuaciones de los profesores en una clase, se podrían observar grandes variaciones. Estas variaciones también definen contextos de aprendizaje donde el significado para los alumnos es diferente. Empezar una clase planteando un interrogante que despierte la curiosidad de los estudiantes es diferente a empezar una clase pidiendo que saquen libros y haciendo exposiciones magistrales.

Bargalló y Tort (2009) sostienen que la pregunta tiene una gran importancia, ya que con ella se consigue la motivación de los alumnos en el aprendizaje, la curiosidad y el deseo por conocer.

Los museos ofrecen experiencias enriquecedoras de aprendizaje, son interactivos y permiten entre otras cosas estimular la curiosidad, el deseo y el disfrute (Guisasola y Morentín 2007). Salmi (2003). En Guisasola y Morentín (2007) ha realizado varios estudios para conocer la motivación de los estudiantes a la hora de visitar un centro de ciencia. Entre los resultados se destaca que las visitas aumentaron la motivación de los estudiantes, incluso aún más en aquellos niños y niñas con problemas de aprendizaje. Los estudiantes con mayor motivación obtuvieron mejores resultados cognitivos.

Retomando planteos de Bertoglia Richards (2008), hablar de ansiedad es hablar sobre los estados que experimentan las personas cuando se enfrentan a hechos o situaciones importantes que las comprometen. De acuerdo a las investigaciones de este autor, la ansiedad

en las tareas simples favorece el rendimiento de los estudiantes, sin embargo, en las tareas complejas juega un papel perturbador, principalmente cuando se requiere de respuestas originales y creativas.

En el caso de este estudio, de las respuestas obtenidas, 15 estudiantes manifestaron estar ansiosos por conocer los museos virtuales:

“Mi expectativa era conocer sobre los museos virtuales ya que desconocía su existencia y es una herramienta útil para el desarrollo de aprendizajes. Me interesó mucho la temática” (C. 71)

“Mis expectativas al iniciar el proceso de exploración de los museos eran poder conocer sobre que se trataba un museo virtual, ver los diferentes lugares a los cuales se podía acceder y por último si era igual o muy diferente a un museo real (lugar físico).” (C. 19)

“Mis expectativas fueron conocer de qué se trataba, que había en esos museos, que información te brindaban” (C. 59)

“Mis expectativas fueron poder conocer de qué se trata cada museo, informarme sobre cada pintura, escultura o la colección que contienen (...)” (C.17)

Quizás a la hora de explicar la propuesta se deberían haber aplicado otras estrategias que favorezcan los aprendizajes sin generar demasiada ansiedad en los estudiantes. Bertoglia Richards (2008) considera a la ansiedad como un factor negativo en las clases y sostiene que los docentes deben tratar de minimizar los efectos de esta aplicando estrategias adecuadas.

Un grupo de estudiantes manifestaron no estar ansiosos ni tener demasiadas expectativas porque desconocían sobre el tema:

“Al iniciar la exploración de los museos no tenía demasiadas expectativas, nunca había visitado, ni siquiera oído sobre los museos virtuales, solo pensé que me iba a encontrar con información sobre historia, pero no sabía de qué forma” (C.1)

“La verdad, no conocía sobre éstos por lo tanto no sabía que me esperaba (...)” (C. 27)

“A decir verdad, no tenía muchas expectativas sobre cómo serían los museos virtuales, ya que no tenía conocimientos acerca de ellos” (C. 89)

Quizás en la explicación de la actividad no se generaron las expectativas necesarias en los estudiantes. Recuperando lo dicho anteriormente por González Torres (1999), es importante que se generen expectativas de las actividades a realizar para lograr en los estudiantes ciertas metas. Las expectativas facilitan el procesamiento de la información, además los ayudan a concentrarse.

Acee et al. (2010), Net et al., (2010, 2011), Pekrun (2006, 2009) y Pekrun et al., (2010) en González, Paoloni y Rinaudo (2013), sostienen que el aburrimiento es una emoción desagradable. El estudiante experimenta esta sensación cuando considera poco controlable una actividad. El aburrimiento da la sensación de tiempo estático, además se caracteriza por posturas o gestos que expresan falta de interés e ilusión.

Los estudiantes manifestaron que antes de la tarea sentían que la misma iba a ser aburrida y tediosa.

“Realmente me parecía muy aburrido lo que teníamos que hacer ya que la palabra museo inmediatamente lleva cargada ese sentimiento” (C. 2)

“Mis expectativas al iniciar el proceso de exploración de los museos era que se trataba de algo interesante en cuanto a contenido pero aburrido, creía que nos informarían sobre historia, sobre arte, pero de una manera menos atractiva” (C. 11)

“Me imaginaba una página aburrida con muchos textos largos de información sobre los artistas y la historia del mismo museo. Pero me encontraba encontré con una página super didáctica (...)” (C. 56)

“Mis expectativas antes de iniciar el recorrido fueron diversas, principalmente creí que iba a ser una actividad tediosa y aburrida. Luego de que las profesoras nos explicaran en qué consistían los museos virtuales, me fue interesando y así comenzar la actividad con un mayor entusiasmo (...)” (C. 61)

Sin embargo, es importante resaltar, que los estudiantes a medida que iban avanzando en la actividad consideraban que habían tenido expectativas erróneas respecto a la misma, ya que luego se encontraron con páginas didácticas e interactivas que les permitieron interesarse y entusiasmarse cada vez más.

Los estudiantes mencionaron que tenían expectativas de encontrar actividades, imágenes, videos, textos relacionados al museo. En algunos casos mencionan esto como algo negativo o sin sentido, por ejemplo:

“Al empezar con la exploración de los museos esperaba encontrarme muchas imágenes, como una galería interminable de fotos con sus respectivas descripciones” (C. 3)

“Me imaginaba una página web con diferentes archivos, los cuales debíamos visitar para conocer diferentes cosas. Archivos en Word o PDF relacionados a la materia” (C. 25)

“No tenía bien en claro con qué me podía encontrar al explorar los museos virtuales, pero imaginaba que podía haber documentos, imágenes relacionadas con la temática del museo” (C. 108)

Estas respuestas se relacionan con la concepción de museo catalogo expuesto por Schweibenz (2004) anteriormente. Parecería que estos estudiantes ven al museo virtual como un folleto o página donde se presenta toda la información del museo tradicional.

No obstante, en otras respuestas, pareciera que estas expectativas tomaban una connotación más positiva que la anterior:

“Mis expectativas eran que cuando entrara a la página iba a tener como varios videos donde ibas recorriendo el museo y te iban contando todo lo que contenía cada uno” (C. 44)

Siguiendo las categorías de Schweibenz (2004), pareciera que se deja de lado la idea de museo catálogo y se reconoce la idea de museo virtual, es decir, los estudiantes reconocen a los museos virtuales como aquellas páginas que tienen el objetivo de crear conexiones digitales desde la interactividad, permitiendo el diálogo entre los estudiantes.

A pesar de las respuestas anteriores, más adelante se les preguntó a los alumnos si sus expectativas se habían cumplido. En el caso del primer ejemplo, donde el estudiante tenía una connotación negativa, se puede evidenciar como luego señala que sus expectativas cambiaron y adquirieron un sentido positivo:

“Una vez que ingresé no sabía dónde entrar primero, ya que me encontré con muchas opciones, a su vez me encantó la estructuración de las páginas, no solo eran imágenes, sino audios, recorridos, actividades. Todo llamaba mi atención y eso se debe a las estructuras que presentaban las páginas” (C. 3)

Una vez más, los estudiantes caracterizan a los museos virtuales como museo catálogo, relacionándolos directamente con los museos físicos:

“Mis expectativas en cuanto a la exploración de los museos era encontrar información sobre los diferentes sectores del museo y de los elementos que en el mismo se encuentran (...)” (C. 68)

“Mis expectativas erran muchas, imaginaba cuanta información valiosa se puede obtener de estos tres museos y cuanto queda por aprender” (C. 91)

“(...) imaginaba que era un sitio en donde podías encontrar información acerca del arte, de pinturas muy reconocidas y otras que jamás había escuchado, ni visto (...)” (C.43)

Aquí también aparece claramente la concepción de museo virtual como una extensión del museo tradicional, 9 estudiantes tenían la expectativa de que estas páginas web sean igual que los museos físicos:

“Mis expectativas al iniciar el proceso de exploración de los museos, era en un principio encontrarme con museos más parecidos a los que conozco, es decir que muestren cosas más sobre lo cultural o lo propio del lugar, no sabía que existían museos que cuenten la historia de la psicología (...)” (C. 75)

“No sabía bien con lo que me iba a encontrar, porque nunca había accedido a un museo virtual, pero pensaba que se asemejaría a un museo real (...)” (C. 9)

“Como expectativas al iniciar la exploración de los museos fue encontrarme con alguno muy similar a un museo que he ido a visitar, simplemente con la exposición de más videos, ya que al ser un museo virtual debe buscar los recursos necesarios para motivar a la gente a la visita del mismo” (C. 34)

Sabattini (2004) sostiene que “los museos virtuales pueden destacar en relación con los museos tradicionales exactamente por aquello que es su principal característica: la virtualidad” (Pp. 286). El autor manifiesta que hay diferentes características en lo virtual y lo real. Por un lado está la realidad estática y fragmentada del museo tradicional y por otro esta la realidad dinámica e interactiva de los museos virtuales. La clave del éxito de los museos virtuales sería poder transformar el espacio real y virtual de manera que posibilite el descubrimiento individual y un ambiente estimulante de interacción social (Hazan 2000 en Sabattini 2004).

También aparece la duda como obstáculo ante las expectativas de los estudiantes. Retomando las categorías anteriores, ni la ansiedad ni la falta de expectativas favorecen al estudiante en la adquisición de conocimientos. La duda les genera ansiedad a los alumnos y provoca que no se sientan demasiado motivados a la hora de realizar una actividad.

“Mis expectativas al iniciar el proceso de exploración de los museos estuvieron principalmente centradas en la duda ya que no sabía con certeza que eran los museos virtuales, tenía una leve idea sobre que podrían ser pero nunca había accedido a uno (...)” (C. 78)

“Al comenzar a explorar las páginas de los museos me encontraba un poco desorientada, ya que era la primera vez que iba a interactuar con páginas de este estilo, por lo que no sabía muy bien con lo que me iba a encontrar, y tampoco sabía cómo interactuar, por dónde comenzar” (C. 88)

“(...) la mayor expectativa rondaba sobre mi atención, si me iba a atraer o no” (C. 57)

Alonso Tapia (1995. En Rinaudo, Chiecher y Donolo (2003) sugiere que la motivación parece incidir sobre la forma en cómo piensan los estudiantes y sobre sus aprendizajes. El estudiante motivado intrínsecamente realiza actividades por interés y curiosidad. Además es posible que estos alumnos estén con mayor disposición a aplicar esfuerzos mentales significativos durante la realización de una tarea y utilicen estrategias de aprendizaje más efectivas (Lepter 1998 en Rinaudo, Chiecher y Donolo 2003).

Aquí los estudiantes relacionan una vez más los museos virtuales con los museos tradicionales. Los alumnos consideran que los museos virtuales son una extensión de los museos reales y mencionan que en ellos se exponen obras y objetos, así como también mapas de los museos tradicionales. De la totalidad de las respuestas, 5 estudiantes mencionaron que tenían la expectativa de que sólo sea una muestra o exposición de obras y objetos.

“Cuando comencé a realizar la exploración de dichos museos, creí que me encontraría con un lugar donde se presentan obras, o solo obras representadas en un orden, donde se brindaría información sobre cada una de ellas (...)” (C. 21)

“Mis expectativas al iniciar el proceso de exploración de los museos eran de encontrarme con una mera muestra o exposición de obras u objetos (...)” (C.72)

“Esperaba encontrarme con muestras o mapas interactivos de los museos (...)” (C. 87)

Como se mencionó anteriormente, el análisis de las expectativas previas de los estudiantes permitió indagar luego, si esas expectativas se habían cumplido o no a medida que los estudiantes fueron explorando los museos. Ante la pregunta si se cumplieron o no las expectativas que tenían al iniciar el proceso de exploración de los sitios, 53 alumnos respondieron que se cumplieron sus expectativas previas. Mientras que 38 mencionaron que además de cumplirse sus expectativas las superaron. 10 estudiantes mencionaron que las páginas de museos virtuales no cumplieron con sus expectativas, 9 sostienen que las cumplieron de manera limitada y 2 no respondieron a la pregunta.

Recuperando lo dicho anteriormente, entre las respuestas más frecuentes, aparece la curiosidad, la intriga, el entusiasmo y la motivación por conocer los museos virtuales. Todas estas características tienen que ver con la creatividad. Tener curiosidad es darse la oportunidad de explorar nuevos temas, dedicar tiempo a la creatividad, asumir ciertos riesgos y tener

confianza de sí mismo (De Bono y Castillo 1994). Acordando con Esquivias Serrano (2004), todos somos creativos en mayor o en menor medida y todos podemos desarrollarla.

Diversos autores señalaron una serie de rasgos de personalidad que pueden relacionarse al ser creativo, estos rasgos son: la imaginación, la apertura a la experiencia y nuevas ideas, la motivación intrínseca, la actitud favorable hacia la creatividad, el deseo de novedad, entre otros (Piirto 2004, Clark 2007 y Copley y Copley 2009 en Fernández Fernández et. al 2012).

Según Paoloni y Rinaudo (2009) ciertos estudios sugieren considerar la motivación académica desde una perspectiva contextual o situada. Las investigadoras sostienen que para lograr una mejor comprensión de los procesos motivacionales en ambientes académicos es conveniente considerar la complejidad a las interacciones desplegadas entre persona y situación (Corno y Randi, 1997, Pintrich y Schunk, 1996 en Paoloni y Rinaudo, 2009).

Motivación

Para incrementar la motivación y el interés de los estudiantes, el contenido a aprender debe ser significativo. Lo que se enseña debe tener relación con sus vidas y que sea algo relevante para ellos. Además, otro punto importante, es la expectativa, es decir que el estudiante sea capaz de esperar una tarea con una cierta incertidumbre (Alfonzo 2003). Dicho esto, aparece la relación entre la categoría anterior y la presente, para que el estudiante tenga interés y este motivado debe tener ciertas expectativas sobre la tarea que va a realizar.

Järvelä y Niemi- Virta (2001) definen a la motivación desde una perspectiva socio-cognitiva como “un proceso de construcción psicológica que realiza un estudiante individual y que toma la forma de las interpretaciones y valoraciones situacionales” (Järvelä y Niemi- Virta 2001 en Paoloni 2009. Pp. 3).

Además estos autores la definen desde un enfoque socio-constructivista, mencionando que la motivación focaliza en la independencia de procesos individuales y sociales que intervienen en la construcción del conocimiento. La enseñanza y la motivación académica de los alumnos son variables que se relacionan. Una buena enseñanza eleva la motivación de los estudiantes (Schunk 1991 en Paoloni 2009).

Por su parte, Polanco Hernández (2005) menciona que: “motivar supone predisponer al estudiante a participar activamente en los trabajos en el aula. El propósito de la motivación consiste en despertar el interés y dirigir los esfuerzos para alcanzar metas definidas” (Polanco Hernández 2005 Pp. 2).

En el presente estudio, se indagó a los estudiantes si se sentían motivados de alguna u otra manera realizando el recorrido por los Museos Virtuales. De 114 alumnos, 111 mencionaron que sí sentían motivación.

“Sí. Me sentí motivada y entusiasmada también. Fue una linda experiencia haber realizado este tipo de actividad” (C. 6)

“Me sentí motivada al realizar el recorrido por los diferentes sitios ya que fue una experiencia nueva para mí y un nuevo contexto de aprendizaje. El hecho de brindarnos otro espacio de estudio me genera gran motivación por el hecho de ser algo nuevo y además se van descubriendo nuevos conocimientos” (C. 72)

“Me sentí motivada en aquellos temas que más me interesaban, por ejemplo cuando ingresé al sitio web de Museos Vivos lo primero que hice fue ingresar al Museo Nacional de Bellas Artes y luego al Museo Argentino de Ciencias

Naturales, pero el Museo Histórico Nacional no lo recorrí con la misma curiosidad que a los anteriores” (C. 108)

“Me sentí motivada cuando ingresé al sitio web y vi la forma de presentar la información, y más aún cuando empecé a conocer la historia de cada una de las obras que estaban en los sitios” (C. 37)

En un estudio realizado por Rinaudo, De la Barrera y Donolo (2006) se rescata la importancia de las actuaciones del profesor como un aspecto clave para mejorar la motivación de sus alumnos, más aún si estas actuaciones se orientan a crear un clima de afecto, estimulante y de respeto durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, y retomando lo expuesto en el capítulo uno de este estudio, las TIC (en este caso los museos virtuales) tienen la ventaja de elevar el interés y la motivación de los estudiantes, convirtiéndose en uno de los motores del aprendizaje ya que incita a la actividad y al pensamiento (Soto, Senra y Neira 2009).

Conocimientos previos

Esta categoría es fundamental si entendemos a los conocimientos previos como el punto de partida para el aprendizaje.

Al respecto Alfonso (2003) manifiesta lo siguiente:

“Los individuos cuando aprenden deben centrar su atención en lo que están aprendiendo e ignorar otros estímulos a su alrededor. La información recibida se guarda momentáneamente en la memoria a corto plazo. Cuando eso sucede, el estudiante utiliza conocimientos que ya posee para entender la nueva información, estableciendo conexiones o enlaces entre la información reciente y sus conocimientos previos relacionados con ella. En el transcurso de este proceso, parte de la nueva información se almacena en la memoria a largo plazo, bien sea añadiéndose a la información que ya se poseía o bien modificándola” (Alfonzo 2003 Pp. 4).

Los alumnos presentan una determinada disposición para llevar a cabo el aprendizaje que se les plantea, ante una situación de aprendizaje tienen determinadas capacidades y habilidades para llevar a cabo el proceso, y desarrollan un conjunto de recursos que luego utilizan frente a cualquier tipo de aprendizaje (Miras 1993).

Díaz y Hernández (2002) exponen algunas estrategias de enseñanza para activar o generar conocimientos previos y expectativas en los alumnos. La activación del conocimiento previo puede servir al profesor para conocer lo que saben los alumnos y también para utilizar eso como base de promoción de nuevos aprendizajes.

La categoría de conocimientos previos se puede relacionar con la de expectativas, los estudiantes generan expectativas gracias a los conocimientos previos que poseen cuando se les presenta una determinada actividad.

En este caso los estudiantes manifestaron que sus conocimientos previos estaban relacionados a las TIC y que gracias a ellos pudieron abordar los nuevos aprendizajes. De la totalidad de respuestas, 38 estudiantes mencionaron que tenían conocimientos previos sobre las nuevas tecnologías y el manejo de internet. Ellos decían:

“(…) puse en juego mis conocimientos sobre el manejo de páginas web, el saber que tocar para ir a cada recorrido, o para seguir con la visita de dicho museo” (C. 3)

“Entre los conocimientos previos que puse en juego para visitar las páginas de los Museos Virtuales puedo nombrar, el saber utilizar una computadora, saber utilizar herramientas como internet, etc” (C. 4)

“Considero que los conocimientos previos que puse en juego estuvieron relacionados a como explorar una página web desconocida por primera vez (...)” (C. 23)

“Creo que uno ya está familiarizado con ciertas herramientas virtuales entonces puede recorrer el sitio de manera ágil (...)” (C. 104)

Para que haya una relación de lo nuevo con lo dado previamente, se debe analizar que conoce y desconoce el estudiante sobre un determinado tema. Además se debe tener constancia de cómo el alumno va integrando las nuevas informaciones en sus esquemas de conocimientos (Cuadrado y Fernández 2009).

Aquí otra vez vuelve a aparecer la relación directa con los museos tradicionales. 26 alumnos respondieron que abordaron los nuevos aprendizajes desde los conocimientos previos que poseían por haber visitado anteriormente museos físicos.

“Yo tuve la oportunidad de recorrer museos, y tenía una idea de los posibles contenidos que podía encontrarme si el museo era de bellas artes por ejemplo (...)” (C. 3)

“Se me vinieron en mente los conocimientos que tenía de los museos que había visitado personalmente antes de que se nos planteara la consigna (...)” (C. 40)

“En sí el conocimiento previo de haber visitado otros museos, de encontrar cosas similares y cosas nuevas y la verdad es que todo lo que deseaba encontrar estaba allí al alcance de nuestras manos” (C. 69)

“Los conocimientos previos que articule fueron los museos físicos que conocí anteriormente (...)” (C. 81)

El aprendizaje va a ser exitoso si se produce en un determinado contexto significativo y conocido por el estudiante, que le posibilite la conexión de sus conocimientos previos con los nuevos contenidos (Cuadrado y Fernández 2009).

Algunos estudiantes mencionaron que poseían conocimientos previos sobre temas estudiados en los colegios primario y secundario:

“(...) puse en juego muchos conocimientos que había obtenido durante la secundaria, en la vida en general y en la carrera también. Me remontaron mucho a años anteriores, ya que se me venía a la memoria las diferentes maneras con las cuales me habían enseñado alguno de los temas encontrados en estos museos” (C. 91)

“Mientras exploraba inmediatamente se me venían a la mente cosas que había aprendido en la secundaria y que siempre me parecieron tan aburridas y de esta manera, pude entender mucho más” (C. 2)

“Cuando ingrese al museo de Bellas Artes se me vinieron conocimientos adquiridos en el colegio y la escuela primaria (...)” (C. 19)

“Los conocimientos previos que puse en práctica cuando miraba los museos virtuales fueron todos los que recordaba de la escuela primaria y secundaria; ya que había temas sobre los cuales se hablaba de evolución humana, biología, historia, geografía, etc.” (C. 33)

Además de tener habilidades y saber utilizarlas para obtener buenos rendimientos es fundamental contar con lo que el alumno ya sabe, y de esta manera poder conseguir un verdadero aprendizaje significativo. Los conocimientos previos son cada vez más importantes en la educación y una falta de ellos puede imposibilitar los nuevos aprendizajes (González Pienda 2003).

De las respuestas obtenidas, 11 estudiantes mencionaron tener conocimientos previos sobre las diferentes temáticas que se presentaban en los museos. Esta subcategoría también se relaciona con los museos tradicionales. Los estudiantes ponen en juego conocimientos previos adquiridos en la visita física a los museos. Algunos fragmentos se exponen a continuación:

“Algunos museos y algunas de las obras e historias que se encontraban allí ya las conocía, e instantáneamente se activaron cuando comencé los recorridos. Algunos autores de pinturas, y sus respectivas historias vinieron a mi memoria cuando visite los museos” (C. 9)

“Conozco algunos contenidos del museo de ciencias naturales” (C. 17)

“Los conocimientos previos que fui poniendo en juego fue en el recorrido de Bellas Artes, tenía conocimiento sobre la vuelta del malón de Angel Della Valle, donde si bien era escaso, esto me permitió reforzar mis insuficientes conocimientos, también sobre los dos tipos de estatuas que se comparan, las pinturas de Idilio criollo, sobre las costumbres (...) con respecto a Museos Vivos del Museo Argentino de Ciencias Naturales, realicé una activación de conocimientos con respecto a Darwin, biólogo trabajado en primer año de la carrera (...)” (C. 21)

“Los conocimientos previos que puse en juego para visitar las páginas de Museos Virtuales fueron los vinculados a la temática que cada uno de ellos brindaba, como por ejemplo los de psicología, ciencias naturales e historia (...)” (C. 72)

Ciertos estudiantes manifestaron tener algunos conocimientos previos sobre algunas disciplinas como historia, psicología, arte, política, entre otras:

“(...) traer un poco de lo que conocía de la historia internacional, cultural, política y ambientarme en el contexto” (C. 12)

“Algunos conocimientos previos que puse en juego, fueron relacionados a algunos autores como Quinquela Martín que son de mi gusto personal, o también sobre historia y ciencias naturales (...)” (C. 30)

“Los conocimientos que puse en juego son los conocimientos que eh adquirido hasta entonces en los años de formación de mi carrera (...)” (C. 102)

“(...) seguramente estuvo en interjuego con los conocimientos que tengo del área de psicología” (C. 76)

Como se mencionó anteriormente, para conseguir verdaderos aprendizajes significativos, es importante tener en cuenta lo que el alumno ya sabe. El termino aprendizaje significativo

acuñado por Ausubel hace referencia a la adquisición de conocimientos que un individuo realiza cuando puede relacionar lo nuevo a aprender con algún elemento de su estructura de conocimiento, es decir, un alumno realiza un aprendizaje significativo cuando puede relacionar sus conocimientos previos con lo nuevo que tiene que aprender (Coll y Solé 1987).

De las respuestas obtenidas, 5 estudiantes manifestaron tener conocimientos previos en cuanto a la selección y búsqueda de información, así como también sobre observación, análisis y lectura comprensiva.

“Para visitar las páginas de los museos virtuales primero realice una lectura de la actividad planteada por las profes de la cátedra, como también una reflexión propia de los conocimientos previos que tenía sobre los museos virtuales” (C.53)

“Los conocimientos previos que puse en juego a la hora de visitar la página de los museos han sido la búsqueda, la observación, el análisis, la curiosidad, la lectura detenida y comprensiva, etc” (C. 70)

“(…) el de seleccionar o elegir la información a explorar según mis intereses, entre otras” (C. 113)

La riqueza de los significados que pueden atribuirse a un nuevo material va a depender de la complejidad de las relaciones que podamos establecer entre este nuevo material y los conocimientos previos (Coll y Solé 1987).

Algunos los alumnos mencionaron como conocimientos previos aquellos adquiridos recientemente, es decir, conocimientos que adquirieron en el momento en que se les presentó la tarea de aprendizaje:

“Los conocimientos previos fueron los comentarios por las mismas profes acerca de los museos (…)” (C.55)

“Los conocimientos que ustedes dieron en la consigna porque nunca había entrado a un museo virtual y no sabía cómo manejarlo” (C. 44)

“Ehhh... tuve en cuenta las explicaciones de las profes en clase (...)” (C. 73)

Todos los conocimientos previos que pongamos en juego constituyen puntos de partidas para los nuevos aprendizajes.

Varios estudiantes manifestaron tener conocimientos de la asignatura que estaban cursando en ese momento y que formaba parte de la tarea de aprendizaje.

“(…) También se pusieron en juego con los conocimientos previos vinculados a la psicometría, ya que debieron plantearse para ver que sitio se relacionaba más con estos contenidos” (C. 72)

“Al momento de ingresar a las páginas de los museos virtuales, recordé lo expuesto en clase sobre las normas técnicas y éticas de confiabilidad, validez y objetividad y algunos instrumentos de medición que vimos años anteriores” (C. 110)

“(…) puse en acción aquellos conocimientos que había aprendido en la materia teoría y técnica de los test, donde no solo nos enseñaron test sino que también a

tener una mirada más amplia y curiosa sobre lo que nos rodea, que de nuestro contexto nos influye y a cual influimos, que nuestra labor no termina en un consultorio o en una escuela (...)" (C. 78)

"Lo relacioné automáticamente con lo visto en teoría y técnica de los test" (C. 97)

Un grupo de estudiantes mencionaron que tenían conocimientos previos porque muchos de los temas tratados en la actividad formaban parte de sus intereses personales.

"Cuando ingrese al museo de Bellas Artes se me vinieron conocimientos adquiridos en el colegio y la escuela primaria, pero sobre todo los conocimientos adquiridos en la institución de arte a la cual asistía por interés propio extraescolar, es por ello que lo que más me interesó fueron los retratos de personas, paisajes y diferentes lugares del país" (C. 19)

"(...) conocimientos previos que tenía acerca de las ciencias naturales, psicología y bellas artes, pintores, artistas y demás, conocimientos que había conseguido por iniciativa propia, motivada por mis gustos en estos temas. Sin lugar a duda, estos conocimientos influyeron al momento de realizar cada recorrido y exploración" (C. 106)

Tres estudiantes que mencionaron otros conocimientos previos que pusieron en juego a la hora de recorrer las páginas webs:

"Puse en juego conocimientos tales como la creatividad, la exploración y la habilidad necesaria a la hora de visitar dicha página" (C. 111)

"(...) en uno de los links tuve en cuenta mis conocimientos sobre la historia, la cultura y el idioma inglés" (C. 99)

"Creo que más que nada fueron mis sentidos de escuchar y de ver..de entender que era de lo que se hablaba y explicaba" (C. 48)

Los estudiantes en general mencionan tener conocimientos previos relacionados a la educación. En casi todas las respuestas, mencionan conocimientos sobre la carrera que cursan, sobre alguna asignatura en particular, aspectos relacionados a la lectura, temas estudiados en el colegio primario o secundario, entre otros.

Retomando lo dicho anteriormente, los alumnos poseen contenidos previos desde los cuales es importante partir para la adquisición de nuevos aprendizajes. El alumno construye significados sobre la base de los que ha podido construir antes. El aprendizaje de algo nuevo es el producto de una actividad mental constructiva que tiene que llevar a cabo el alumno. Dicha actividad mental no puede llevarse a cabo partiendo de la nada. La posibilidad de aprender, pasa necesariamente por la posibilidad de entrar en contacto con el nuevo conocimiento (Miras 1993).

Contexto socio-cultural

Acordando con Melgar y Chiecher (2016), durante la visita a un museo, las interacciones sociales ocurren continuamente. El aprendizaje socialmente mediado no sólo ocurre dentro de un grupo, puede producirse entre personas que sin conocerse interaccionan y se reconocen compartiendo experiencias educativas. Por lo dicho anteriormente, para indagar aspectos referidos al contexto socio-cultural de la tarea, se les preguntó a los estudiantes si pensaban

que los museos virtuales permitían la interacción con otros. Si era así, qué ellos expresaran qué herramientas de las páginas webs permitían dicha interacción.

De la totalidad de estudiantes encuestados, 76 respondieron que las páginas permitían la interacción con otros (33 correspondientes a la asignatura P.E y 43 correspondientes a las asignaturas TyT/Exp.) mientras que 24 (10 estudiantes correspondientes a la asignatura P.E y 14 a TyT/Exp.) expresaron que no se permitía dicha interacción en las páginas de museos virtuales. Por otro lado, 6 estudiantes (3 de P.E y 3 de TyT/Exp.) respondieron que los sitios eran de interacción limitada, mientras que 8 estudiantes (de todas las asignaturas) no respondieron a la pregunta.

Según Falk y Dierking (2000. En Melgar y Chiecher 2016), durante las visitas a los museos las interacciones sociales ocurren continuamente. La facilitación sociocultural es característica del aprendizaje en estas instituciones. Los autores señalan que esta facilitación se puede entender de dos maneras diferentes: como mediación sociocultural dentro de un grupo y como mediación facilitada por otros. La primera son aquellas visitas que se realizan formando parte de un grupo, y la segunda, el aprendizaje socialmente mediado no solo ocurre dentro de un grupo social, puede producirse entre personas que no se conozcan pero que interactúen y se reconozcan compartiendo experiencias educativas, por ejemplo, interacciones con el personal del museo. A continuación se analizan las subcategorías conformadas a partir de las voces de los estudiantes:

Los estudiantes señalaron que las herramientas para la interacción con otros eran los espacios de comunicación con las personas a cargo de los museos. Esto se puede relacionar con la mediación facilitada por otros que exponen Falk y Dierking (2000. En Melgar y Chiecher, 2016), es decir, los visitantes aun sin conocer a los encargados de los museos virtuales pueden interactuar con ellos y compartir experiencias:

“Sí, considero que permite la interacción con otros ya que hay espacios para contactarse y comunicarse con las mismas personas que están a cargo del museo para informar, para ayudar, asesorar a quienes consulten (...)” (C. 70)

“Sí, considero que se puede dar la interacción con otros a través de trabajos que se realicen sobre los museos virtuales. Pero además, me resulta importante la posibilidad de contactarse con el museo. En la página de museos vivos, por ejemplo, en la barra inferior, está la opción de contacto, que permite dejar un mail y el mensaje sobre alguna inquietud o sugerencia para la página. Eso me parece muy válido” (C. 64)

“(...) posee una herramienta “contacto”, que permite enviar mensajes realizando preguntas, opiniones, etc. me pareció una herramienta realmente importante” (C. 53)

“Sí, creo que permite la interacción con otros, ya que pude ver en algunos que dejan contactos para que te comuniquen y puedas realizar visitar guiadas, o contactarse con el lugar” (C. 75)

Diecisiete estudiantes que mencionaron que las actividades que proponían los sitios webs permitían la interacción con otros.

“Sí. Creo que la parte en donde deja que participes, con la lupa, y el pincel. Cada vez que hacen alguna pregunta y esperan la respuesta. Más allá de que no esté en persona cara a cara. Uno va respondiendo, va escuchando cada cosa que van diciendo” (C. 48)

“Si, estos museos proponen determinadas herramientas como las actividades, donde se puede debatir, interactuar, sobre los contenidos expuestos en los museos” (C. 3)

“Pienso que sí, que los museos virtuales permiten la interacción. En ambos casos las herramientas proponen realizar actividades, ayudan y fomentan la interacción” (C. 9)

Los estudiantes señalan que más allá de no estar frente a frente con otra persona, a través de las actividades pueden debatir e interactuar con otros, incluso sin conocerse. Los estudiantes mencionaron que los museos virtuales permiten la interacción con el contenido y que a partir de allí se da la interacción con otras personas. Por otro lado, los estudiantes, vuelven a mencionar que existe una interacción entre las personas encargadas de crear los sitios con los visitantes.

“(…) Creo que hay una vinculación con el contenido y con las personas encargadas de crearlo (...)” (C. 15)

“(…) En cierto modo, el hecho de entrar a la página, para mi es una forma de interactuar, porque podemos interrelacionarnos con un contenido y con otras personas (...)” (C. 83)

Los alumnos señalan que la interacción se da gracias a la posibilidad de generar debates entre visitantes. Esta consideración también se enmarca dentro de la clasificación “mediación facilitada por otros” que propone Falk y Dierking (2000. En Melgar y Chiecher (2016). Las relaciones se dan entre personas que no se conocen pero que son capaces de compartir experiencias:

“Si, ya que se puede compartir su contenido con otras personas y generar algún debate sobre los mismos (...)” (C. 80)

“Si, permiten la interacción con otros si uno le comunica a los demás sobre la existencia de los mismos (...)” (C. 7)

“Puede ser que sí lleve a la interacción con otros, eso es lo que creo, ya que llegarían a este punto de interactuar entre todos, ya sea visitándolo, explorándolo y dejar su comentario en la página, si es que lo permite. Ese es un motivo de interacción con demás personas, ya que cada una puede opinar lo que quiere y piensa de cada museo y se pueden establecer conexiones o puestas en común” (C. 16)

Pareciera que los estudiantes ven a los foros de debate como herramientas de interacción. Estos son espacios que permiten la comunicación interpersonal entre los visitantes. Por otro lado, ocho estudiantes manifestaron que la posibilidad de compartir los conocimientos e intercambiar opiniones en las redes sociales era una herramienta que permitía la interacción con otros.

“Considero que existen ciertas interacciones, por ejemplo en la página de Museo Nacional de Bellas Artes, en el inicio muestra los diferentes contactos y uno de ellos es por medio de Facebook y es un sitio por el cual la mayoría de las personas lo utilizan a diario...” (C. 43)

“Si, porque podemos compartir los conocimientos que nos brindan en las redes sociales” (C. 85)

“Los museos virtuales permiten la interacción con otros, como ser para enviar comentarios, sugerencias, problemas a la página en una sección específica o para compartir con otros a través de alguna red social, por email, etc. (...)” (C. 88)

“Considero que sí, ya que al pertenecer a alguna de las diferentes redes sociales que funcionan en la sociedad, los sujetos pueden intercambiar opiniones sobre lo que se ha observado, o lo que les ha llamado la atención, desde cualquier lugar en el mundo donde se encuentren. Quizás esto es más limitado en aquellos que no tienen tantos medios para contactarse” (C. 95)

Aquí toman relevancia las redes sociales como medios de intercambios comunicacionales entre visitantes. El uso de las redes sociales conforma un nuevo entorno de socialización entre las personas, es un espacio para la construcción de la identidad social (Bernal Bravo y Angulo Rasco 2013).

Los estudiantes universitarios desarrollan ciertas habilidades respecto al uso de tecnologías digitales. El medio tecnológico es visto como un mecanismo de comunicación y socialización entre estudiantes donde las redes sociales desempeñan un papel fundamental (Gallardo Echenique, Marqués Molías y Bullen 2015). Al decir de Bollier (2009), si los museos no se dejan gobernar por las redes sociales, la sociedad los ignorará y pasaran a ser totalmente irrelevantes.

Algunos estudiantes mencionaron que la guía de los interlocutores (en el caso de una de las páginas ofrecidas para trabajar) conformaba una herramienta de interacción con otros.

“Si, permite la interacción con otros, en este caso sería el Museo Nacional de Bellas Artes donde se hace participar a los que visitan la página, nos hacen sentir que podemos formar parte de la edición de retratos, además las voces de fondo son demasiado claras para entender y de esta manera se aprende mucho mejor y mayor entusiasmo por seguir investigando y conociendo cada vez más lo que se encuentra en su interior” (C. 14)

“Me parece que sí, sobre todo el de bellas artes. Gracias al retrato de Lilian Banega y Norberto Marcos” (C. 25)

“Desde mi punto de vista los museos virtuales permiten la interacción con aquellos que los visitamos, o al menos yo sentí eso. Pienso que esto fue así por la presencia de herramientas como las voces que explicaban el tipo, año y quienes habían originado las obras de artes (...)” (C.51)

Aquí también existe una “mediación facilitada por otros” porque los visitantes a pesar de no conocer a los interlocutores que guían los recorridos, sintieron que estaban interactuando con ellos.

Diecisiete estudiantes que mencionaron diversos motivos por los cuales creen que las páginas webs permiten la interacción con otros.

“Pienso que los museos virtuales permiten la interacción con otros ya que cualquiera teniendo las posibilidades puede acceder a estos sitios webs. Las herramientas de las páginas webs que permiten la interacción con otros es la conexión a internet, ya que desde cualquier lugar donde se tenga acceso a internet se puede explorar estas páginas y luego interaccionar acerca de lo que ofrecen estos sitios” (C. 96)

“Si, lo permiten. La herramienta que permite la interacción con otros son los buscadores que poseen, como así también algunas ilustraciones que fomentan a la búsqueda de ver en qué Museos están por ejemplo.” (C. 99)

“Pienso que los museos virtuales me permiten comunicarme conmigo mismo, debido a que mientras relatan las informaciones te hacen preguntas, las cuales desde mi opinión me hicieron repensar” (C. 19)

La mayoría de los estudiantes mencionaron como herramientas para la interacción con otros los espacios de contacto disponibles para comunicarse con las personas encargadas del museo en cuestión y las actividades planteadas en los sitios. Además de preguntarles a los estudiantes qué herramientas de las páginas webs permitían la interacción, se les pidió que propongán otras herramientas propicias para el intercambio con otros. La mayoría de los estudiantes (71) mencionaron que a las páginas de museos virtuales les falta un foro de debate, para que las personas que las visitan puedan dejar sus opiniones

“Creo que una herramienta que se podría considerar para que haya interacciones con otros son foros abiertos que permitan el debate de diferentes temas entre quienes exploran los sitios web” (C. 68)

“Considero que resultaría interesante encontrar en estos sitios, espacios donde poder interactuar con las diferentes personas que los visitan, que sea de manera pública para que todos podamos acceder a los comentarios, además por supuesto de las maneras de contacto privadas que ofrecen dos de las páginas visitadas” (C. 106)

“Si, podrían abrir los comentarios debajo de los recorridos para que las personas que lo visiten puedan agregar información, y si preguntan algo, les sea respondido por otro visitante que la lea y sepa la respuesta” (C. 18)

“Considero que sería interesante que se creara en la misma página del museo virtual un espacio para que cada persona pueda dejar comentarios sobre cómo se sintió con la visita y así poder interactuar con todas las personas que lo hayan visitado e incluso generar debates sobre diferentes temas que se plantean en los museos, compartiendo a la vez información de otras fuentes” (C. 45)

Los estudiantes quieren conocer distintas opiniones, necesitan comunicarse, reclaman más espacios de mediación facilitada por otros, reclaman espacios para dialogar, para realizar intercambios con otros visitantes. Retomando lo dicho anteriormente por Llonch Molina y Santacana Mestre (2012), los museos que sirven para educar es necesario que cuenten con foros de debate.

Tres estudiantes mencionaron que si en todos los museos hubiese personas que relaten los recorridos (como en uno de los museos que ellos visitaron) se podría permitir más aún la interacción con otros.

“Me parece que el de museos vivos debe incorporar herramientas que permitan la interacción, debe haber una persona que guíe el recorrido como sucede en el museo de bellas artes, ya que de esa manera también el museo se vuelve más interesante y te motiva a explorarlo” (C. 25)

“Estaría bueno que todos los museos virtuales tengan un audio como uno de los museos virtuales que se presentan en el trabajo, que guíen y expliquen un poco sobre el mismo, así uno va aprendiendo mejor” (C.62)

“Me parece que están bien, destaco muy importante el audio guía, que solo estaba en el Museo de Bellas Artes, me pareció que estaría bueno encontrar esa herramienta en el otro Museo también” (C.26)

Catorce estudiantes manifestaron diversos motivos por los cuales creían que las páginas debían tener más herramientas para la interacción con otros.

“Las herramientas que se encontraban en los museos fueron bastante eficaces en la medida que me permitieron interactuar con lo que se encontraba dentro del museo, también podrían sumarse otras como diversos juegos, crucigramas, preguntas, entre otras que permitan poner en juego lo aprendido en la visita” (C. 51)

“Sí, porque considero que en una época tan digitalizada y “virtual” como la actual no es suficiente con lo que estos museos brindan porque la verdad son como una página más de las tantas que hay en internet cuando quieres buscar alguna información o algo por el estilo. Entonces para mí estas páginas deberían tener más variedad de cosas como por ejemplo tutoriales en línea; una versión que no requiera de internet ya que no todas las personas tienen acceso a él; etc.” (C. 13)

“A lo mejor haría falta que pusieran enlaces, como páginas referidas al mismo tema, como enlaces relacionados” (C. 114)

Los estudiantes reclaman más actividades, tutoriales de guía para la visita, accesos off-line entre otras cosas. Las respuestas más recurrentes fueron que en las páginas webs de museos ofrecidas no existían foros o chats para debatir con las demás personas que visitaban el mismo. A pesar de que algunos museos contienen esa opción, los ofrecidos en la actividad del estudio no la poseían. Los estudiantes consideran fundamental el intercambio de opiniones, reclaman más interacción y comunicación entre las personas que visitan los sitios.

Acordando con Requena (2008), las nuevas tecnologías brindan la capacidad de interacción. El contexto social tiene la particularidad de dar a los estudiantes oportunidades de llevar a cabo habilidades más complejas que lo que pueden realizar individualmente. En todos los individuos, el componente social es un factor muy importante. Las nuevas tecnologías aportan herramientas necesarias que permiten a las personas acceder a ellas y compartir con los demás sus conocimientos, gustos e intereses. La ineludible necesidad del otro exige al hombre a buscar escenarios de sostén y ayuda mutua (Elstein 2014).

El impacto de las TIC impulsa grandes cambios en la educación. A través de Internet se puede acceder a múltiples recursos, informaciones y comunicarnos con otros. La red nos brinda la posibilidad de interactuar con otros y acceder a conocer distintas opiniones (Belloch 2012). Calzadilla (2002) afirma que pueden producirse experiencias positivas de aprendizaje cuando los estudiantes comparten descubrimientos, se brindan apoyo para resolver problemas y trabajan en conjunto.

Contexto físico

Según Melgar y Chiecher (2016 Pp. 5), el contexto físico es: “el lugar donde está ubicado el museo, el entorno y sus alrededores, los elementos arquitectónicos que definen el espacio museístico...” Todas estas variables que mencionan las autoras en la cita anterior, ejercen una importante influencia durante la visita a un museo y hacen a cada una de ellas, experiencias únicas.

Falk y Dierking (2000 En Melgar y Chiecher, 2016) sostienen que en el contexto físico de los museos, se incluyen factores como: la orientación, organizadores de avance, diseño y refuerzo de experiencias fuera del museo. En cuanto a la organización y orientación dentro del museo, cuando se dispone de organizadores gráficos claros, las personas pueden mejorar sus experiencias. Respecto al diseño, si se cuenta con buenos diseños, pensados en el aprendizaje, los visitantes pueden tener experiencias educativas interesantes. En lo referente al refuerzo de las experiencias fuera del museo, el conocimiento y la experiencia que se construye en el museo no son completas, se necesita de situaciones fuera de ellos para reforzarlas, quizás puede llevar meses, semanas o años poder reforzar las experiencias museísticas vividas.

En el cuestionario administrado, como parte del contexto físico, se indagó sobre las herramientas que facilitaban el recorrido así como también las que lo obstaculizaban. Además, se les preguntó a los estudiantes cuáles de estas herramientas consideraban interesantes y por qué.

Algunos estudiantes manifestaron que tanto los títulos, subtítulos, así como también las imágenes, los videos o los audios presentes en las páginas facilitaron su navegación. Estos elementos multimedia forman parte de los factores de diseño que exponen Falk y Dierking (2000) en Melgar y Chiecher (2016). Al decir de los autores, y retomando lo anterior, si se cuenta con diseños pensados en el aprendizaje los estudiantes pueden tener experiencias educativas interesantes.

“Los títulos y las imágenes creo que son facilitadores para la navegación” (C. 1)

“Las opciones que van indicando donde se puede entrar, los títulos de cada una que integran la información que existe dentro de cada una. Y a partir de allí se puede elegir lo que uno quiere o está buscando” (C.48)

“La facilitación del recorrido la producían la distinción entre títulos y subtítulos por tamaño, forma y color de letras” (C. 68)

“(…) los videos y recorridos fueron importantes para navegar y conocer bien este sitio” (C. 90)

“El hecho de que los locutores hablen y nos hablen personalmente pienso que es una herramienta que facilita la navegación. Además, la técnica utilizada a la hora de contar los datos interesantes abren y dan ganas de continuar recorriendo” (C.12)

Los estudiantes también mencionaron que gracias a la organización que tenían los sitios, pudieron aprender y realizar una visita interesante.

“Las herramientas que lo facilitaron fueron los accesos que tenían las páginas, estaban bien organizadas y con un orden cronológico y de actividades” (C. 83)

“Que la información se encontraba seleccionada por temas, cada uno con sus títulos; la utilización de hipervínculos que iban uniendo o conectando dicha información” (C. 89)

“Las herramientas de las páginas que facilitaron mi navegación es que la página está bien organizada, separada en diferentes apartados, el cual cada uno ofrece distintos tipos de información” (C. 96)

“Los link que apretabas y te llevaban a otros sitios, la utilización de colores que sobresalen y llaman la atención y te guían hacia dónde quieres llegar” (C.98)

Según las expresiones de los participantes, las flechas de guía permitieron a los estudiantes orientarse en los recorridos y navegar con facilidad. Además ayudaron a orientar a las personas en la visita.

“Las flechas, en la forma en la que estaba seleccionada cada museo o cada obra” (C. 8)

“Las flechitas que te dan la posibilidad de volver o avanzar. Tal vez si olvidaste algo puedes volver” (C. 10)

“En el caso del museo de Bellas Artes me pareció que las mejores herramientas que se utilizaron fueron las flechitas que había para ir y volver (...)” (C. 35)

“Distintas herramientas como flechas que indicaban el retroceso o avance del recorrido facilitaron la navegación (...)” (C. 64)

Los estudiantes señalaron que las actividades presentes en los sitios facilitaban el recorrido. Esta subcategoría también se puede relacionar con el refuerzo de las experiencias fuera del museo que exponen Falk y Dierking (2000) en Melgar y Chiecher (2016). Es decir, las actividades que presentan los sitios pueden reforzar la visita a estos museos.

“(...) en la de los museos vivos también las actividades (...)” (C. 2)

“(...) los recorridos, las fichas del museo, las actividades (...)” (C. 46)

“La presencia de secciones, como recorridos, actividades, la presentación de la página (menú)” (C. 93)

Según los estudiantes, el mapa del sitio es un organizador gráfico que permite organizar el recorrido.

“Las herramientas que me facilitaron la navegación por el sitio fueron: “cómo usar el sitio”, “acerca de este sitio”, las explicaciones en la página de inicio de cada sitio sobre los museos (...)” (C. 70)

“Y algunas herramientas que fueron de ayuda, son los mapas de sitio o cómo usar el sitio (...)” (C. 74)

Retomando lo planteado en categorías anteriores, es fundamental lo que el alumno ya sabe, para conseguir verdaderos aprendizajes significativos. Los conocimientos previos son cada vez más importantes en la educación y una falta de ellos puede impedir nuevos aprendizajes (González Pienda 2003). Los estudiantes expresaron que los conocimientos previos que tenían a la hora de recorrer los sitios facilitaron sus recorridos y les permitieron adquirir nuevos aprendizajes:

“(...) además de lo específicamente computacional se necesita de conocimientos previos para poder explorar estos sitios” (C. 5)

“Desde mi punto de vista, iniciaría desde las más básicas donde mencionaría a mis sentidos visuales y auditivos, que me permitieron perceptivamente llegar a ellos (...)” (C. 15)

Trece estudiantes mencionaron diversas herramientas que facilitaban el recorrido. Sobre todo mencionaron características respecto al diseño y la organización de las páginas. Los estudiantes decían:

“En sí todas aquellas que estos sitios proporcionan, porque considero que los sitios están conformados por herramientas fáciles de usar y sin dificultades, por lo menos, para personas que están familiarizadas con la internet y sus páginas web” (C. 13)

“(...) la diferenciación que se hizo de las obras con respecto al tema que abordaban (animales – figuras humanas – retratos- trabajadores, etc.) fueron herramientas que facilitaron la navegación” (C. 45)

“En realidad, la mayoría ya que me parece que las páginas están bien diseñadas para que uno pueda explorarlas mejor” (C. 67)

“Los links fundamentalmente y las ventanas en su inicio con distintas alternativas” (C. 79)

“Principalmente el buscador interno” (C. 85)

Para finalizar y recuperando planteos anteriores, los factores como la orientación, organizadores, diseño y refuerzo de experiencias fuera del museo actuaron como facilitadores de navegación para los estudiantes. Luego de analizar las herramientas que actuaron de facilitadoras de navegación, se analizaron las herramientas que obstaculizaron la misma. La mayoría de los estudiantes (62), mencionaron que no tuvieron obstáculos a la hora de navegar por las páginas webs. Los que vivenciaron dificultades mencionaron al idioma como el principal obstáculo que observaron los estudiantes a la hora de explorar los sitios webs. Una de las páginas ofrecidas tenía gran parte de sus contenidos en idioma inglés.

“El único obstáculo que pude observar que no me permitió navegar correctamente fue en el caso de Google, donde varias inscripciones estaban en inglés y no podía traducirlas dificultando así mi comprensión sobre el tema” (C. 78)

“Lo único que dificultó mi navegación fue que uno de los museos estaba escrito en inglés y eso hacía que no entendiera algunas palabras” (C. 91)

“Algunos escritos en inglés (...)” (C. 77)

“En una de las páginas me encontré con el obstáculo del idioma ya que la página estaba en inglés y eso dificultó poder leer la información que brindaba. Al resto de las páginas las pude navegar sin ningún problema” (C. 82)

Otro de los problemas más recurrentes mencionados por los estudiantes era la conexión a internet o problemas con sus computadoras. Es decir, los obstáculos no estaban relacionados directamente con las páginas de museos virtuales, eran problemas más individuales como la conexión a internet en sus casas o la computadora que no les andaba bien, entre otras cosas.

“Una de las herramientas que obstaculizó mi navegación fue el uso de internet en mi computadora ya que el wifi resulta lento y suele tildarse.” (C. 79)

“A mí lo que me dificultó la navegación es mi computadora, que es un poco lenta y me tardaba mucho en abrir las páginas y podés explorar los apartados de los sitios” (C. 96)

“El no contar con las herramientas necesarias, como internet y computadora eso fue un obstáculo, el cual no fue imposible pero costó mucho” (C. 32)

A pesar de que algunos alumnos manifestaron que las páginas estaban bien diseñadas, otros mencionaron que el diseño no estaba del todo claro y eso constituyó un obstáculo para estos estudiantes.

“En el caso de “Museos Vivos”, el diseño de la página era un obstáculo para la navegación ya que uno no sabía por dónde iniciar, y que pestaña “apretar”.” (C. 9)

“En el caso del museo de psicología, me costó encontrar el “museo” en sí, ya que se encuentra dentro de la página de la misma Universidad; entonces la primera vez que ingrese estaba un poco desorientada” (C. 89)

“La herramienta que obstaculizó mi navegación es la manera en cómo está organizado el museo virtual para poder investigar (...)” (C. 14)

“Las herramientas que quizás obstaculizaban mi navegación fue en Museos Vivos la forma en que se presentaba cada parte, hacía que me perdiera un poco por cada icono que presentaba para entrar o quizás no lograba entender el recorrido” (C. 21)

En este caso no se estaría cumpliendo el factor de diseño que proponen Falk y Dierking (2000) en Melgar y Chiecher (2016). Como se mencionó anteriormente, para que las personas puedan tener experiencias educativas interesantes, la página debe contar con un diseño que permita el aprendizaje.

Para finalizar y retomando lo planteado con anterioridad, uno de los principales inconvenientes que encontraron los estudiantes a la hora de explorar los sitios fue el idioma y las complicaciones relacionadas con la conexión a internet o la computadora para realizar la actividad. Para dar un cierre al apartado contexto físico, se les preguntó a los estudiantes que herramientas de los sitios visitados les parecían interesantes y favorecedoras para sus aprendizajes. De la totalidad de respuestas obtenidas, 12 estudiantes no respondieron a la pregunta, mientras que 106 alumnos en sus respuestas mencionaron algunas herramientas que les parecían interesantes. La mayoría de los estudiantes consideran que las herramientas multimedia como las fotografías, videos, música, son herramientas interesantes y propicias para el aprendizaje.

“Los gráficos, las fotografías son herramientas interesantes en cualquier sitio, pero sobre todo en los museos virtuales porque permiten un mejor conocimiento de lo que se intenta exponer” (C. 87)

“Me parece muy interesante que este incluido un relator, que vaya comentando todo lo que podemos encontrar en la página, porque me parece muy entretenido, animado y facilitador de la observación” (C. 4)

“En el MNBA las imágenes, la música, los audios, que se pueda interactuar con las obras, la forma de recorrido, etc. En los museos vivos, los videos, las actividades, si bien no es tan animado como el otro, los recorridos también son súper interesantes, y la organización de los contenidos también” (C. 2)

“Me parece muy interesante los videos donde se pueden ver el análisis de especialistas sobre el tema es un complemento muy valioso (...)” (C. 78)

Como se explicó anteriormente, los elementos multimedia forman parte de los factores de diseño que exponen Falk y Dierking (2000) en Melgar y Chiecher (2016). Si se cuenta con buenos diseños pensados en el aprendizaje, los estudiantes pueden tener experiencias educativas interesantes.

Dieciséis estudiantes mencionaron como interesante la barra de herramientas con distintas opciones que ofrecía uno de los museos en particular (MNBA).

“La barra de herramientas, porque tiene distintas opciones que puedes elegir, como pintar un cuadro sobre su color original” (C. 10)

“La lupa, ya que se podía visualizar mejor ciertos aspectos de las figuras, de las esculturas. Y es una herramienta muy útil para personas con baja visión” (C. 25)

“(...) la presencia del pincel y la lupa que nos permite interactuar con las diversas obras que aparecen en este museo” (C. 39)

Estas herramientas permiten la interacción con otros y con los contenidos. Posibilitan a los estudiantes ponerse en el lugar del artista de una obra y pensar que se imaginó cuando la realizó, en que época histórica, entre otras cosas. Algunos estudiantes destacaron las actividades presentes (particularmente en uno de los sitios) como herramientas interesantes:

“Lo que más me impactó fueron las actividades propuestas en los museos vivos. (...)” (C. 84)

“En los museos vivos, además de la información y la manera en que esta presentada, me parece interesante que se proponen actividades para realizar y que están divididas por temas y por colegio primario/secundario. (...)” (C. 89)

“El primero que visité fue el de los Museos Vivos. Me pareció genial que desde la página se ofreciera opciones de actividades con links y propuestas didácticas para trabajar con niños y que incluso estén categorizados por los distintos niveles del sistema educativo, asignatura o área curricular donde trabajarlas (...)” (C. 101)

Los estudiantes mencionaron los buscadores y recorridos 3D como herramientas interesantes. Los alumnos consideran que gracias a ellos es posible buscar información de una manera más organizada. Siguiendo los aportes de Falk y Dierking (2000) en Melgar y Chiecher (2016), se puede decir que los buscadores colaboran con la organización del sitio web, permitiendo a los usuarios una visita más ordenada.

“Una de las herramientas que me pareció interesante es el buscador, ya que facilita el acceso a los contenidos que me interesan buscar de manera personal. (...)” (C. 109)

“El buscador (...)” (C. 85)

“(...) la función de la herramienta de búsqueda (...)” (C. 53)

“Las herramientas que me parecieron más interesantes son los recorridos 3D (...)” (C. 68)

“Me parece muy interesante y además muy atrapante para aquella gente que no está acostumbrada a entrar a este tipo de sitios o que necesita un recorrido más rápido del museo, como lo son los recorridos en 3D o visitas guiadas con ilustraciones en todas partes y contenidos del museo con sus respectivas explicaciones, para lograr una visión generalizada del mismo. Considero que son de gran utilidad para facilitar la observación, el recorrido, la información, las investigaciones de dichos museos.” (C. 70)

“(...) me pareció muy interesante que hayan incorporado sistemas como el Street View para recorrer virtualmente decidiendo uno por donde ir y que mirar. Eso me parece genial. Además, es interesante que se adaptan todo el tiempo a lo que pasa en la actualidad (...)” (C. 101)

Retomando lo planteado en el capítulo dos de este estudio, las TIC permiten disfrutar de una visita interactiva. Acordando con Regil Vargas (2006) la interactividad propone un diálogo entre usuarios y contenidos que les permite manipular los objetos virtuales que se presentan. La interactividad habilita posibilidades de pensar, de ninguna manera estamos diciendo, que el solo hecho de que sea interactivo asegura el aprendizaje. Son los objetivos, los propósitos, las tareas y contextos lo que podrían promover aprendizajes. La interactividad aparece como herramienta para construir esos contextos poderosos. La interactividad torna innovadora a la actividad. La innovación, es decir, la incorporación de lo nuevo, motiva a los estudiantes y favorece sus aprendizajes. Motivar es despertar interés en los estudiantes para que puedan lograr sus objetivos (Polanco Hernández 2005).

Los estudiantes manifiestan que las herramientas de contacto son interesantes. Los estudiantes consideran interesante el intercambio entre personas y contenidos.

“A decir verdad todas me parecieron importantes y útiles, en especial las herramientas de contacto, que en este caso nos permitirían obtener más información de la que brinda la página” (C. 94)

“La de los contactos. Ya que te da la posibilidad de capaz conocer más allá de lo que se muestra” (C. 75)

“Los lugares de contacto, porque si uno requiere ampliar la información o hay algo que te queda inconcluso estas herramientas pueden ayudar a evacuar todo tipo de duda o inquietud en cuanto a lo que brindan dichas páginas” (C. 91)

En general, los estudiantes aluden a herramientas relacionadas con el diseño de los sitios webs. Como se explicó anteriormente, los buenos diseños se presentan como más motivantes para los estudiantes. Luego de realizar el análisis de las preguntas y respuestas obtenidas durante el proceso de aprendizaje, se estudiarán las respuestas de los estudiantes al finalizar la actividad. Seguidamente nos ocuparemos de ello.

Aspectos favorecedores de la tarea

El cuestionario administrado al final de la tarea permitió conocer las valoraciones de los estudiantes y apreciaciones generales con respecto a la actividad. Al principio del cuestionario se les preguntó a los estudiantes respecto a los aspectos favorecedores de la tarea. De la totalidad de sujetos 144 estudiantes (67 de TyT/Exp. y 47 de P.E) dos (1 de TyT/Exp. y 1 de P.E) respondieron que no había aspectos positivos en la tarea. Mientras que por otro lado, otros dos sujetos (1 de TyT/Exp. y 1 de P.E) respondieron que todo lo trabajado fue positivo.

Treinta participantes mencionaron como positivo el hecho de que el trabajo se realice en grupos y que todos los integrantes tengan participación

“Uno de los aspectos que en mi opinión resultaron positivos, fue que en mi grupo participamos todas las integrantes (...)” (C. 54)

“La interacción con mis compañeras, el mutuo acuerdo en la elección del tema y la participación de todas en la tarea” (C. 98)

“Siempre me parece algo positivo el debate, el esperar al otro aceptando los diferentes tiempos, las diferentes formas de accionar, incentivando a la democracia desde los más pequeños pasos” (C.11)

“Los aspectos positivos de la tarea fueron el grupo que teníamos, ya que gracias a eso hicimos un trabajo muy bueno, todas participamos unas antes que otras pero todas pusimos nuestro esfuerzo” (C. 27)

En este caso aparece nuevamente la interacción con otros como una herramienta interesante. Los estudiantes necesitan dialogar e intercambiar opiniones con sus compañeros, necesitan comunicarse.

De acuerdo a la facilitación sociocultural que propone Falk y Dierking (2000) en Melgar y Chiecher (2016), esta subcategoría se relaciona con la mediación sociocultural dentro de un grupo. Esta facilitación corresponde a las visitas que se realizan formando parte de un grupo. En este caso, la visita virtual era individual, pero los intercambios a través de la red social Facebook permitían que los estudiantes estén en contacto permanentemente y se comuniquen a medida que iban explorando los museos. Es por ello que puede relacionarse.

Como parte de los aspectos favorecedores de la actividad, 25 sujetos aludieron al aprendizaje adquirido sobre museos virtuales durante la actividad.

“Fue positivo poder conocer otras formas de acceder al conocimiento como son los museos virtuales (...)” (C. 7)

“(...) poder conocer acerca de estos museos virtuales y poder enriquecer mi aprendizaje con ellos ya que no los conocía” (C. 29)

“(...) el haberme enfrentado a museos virtuales (que la verdad nunca lo había hecho) (...)” (C. 50)

“Conocer los museos virtuales me pareció positivo, ya que no conocía estos sitios y sus modalidades” (C. 88)

“(...) Permitted constructing significant learning, since the students had previous knowledge about museums, some works and artists that appear in the same. It is worth highlighting that it deepened and broadened its knowledge about virtual museums and the best works that were found in the explored museums” (C. 46)

Los museos virtuales proponen grandes experiencias de aprendizaje. Estas páginas cuentan con numerosas potencialidades educativas, constituyen contextos poderosos de aprendizaje que permiten la participación y el logro de nuevos conocimientos a través de actividades académicas (Rinaudo 2014 en Elisondo y Melgar 2015).

Los alumnos reconocieron como aspecto favorecedor el hecho de trabajar con compañeros que nunca habían trabajado, y que casi ni se conocían a pesar de compartir el aula:

“(...) considero positivo poder haber trabajado con compañeras que no conocía prácticamente” (C. 7)

“Los aspectos positivos que puedo destacar, es el trabajo en nuevos grupos, con compañeras que no acostumbramos a trabajar” (C. 28)

“La actividad fomenta la integración con estudiantes con quienes no tuvimos relación a lo largo de la carrera” (C. 76)

“Me pareció un aspecto positivo que la selección de los grupos haya sido aleatoria” (C. 57)

“(...) El hecho también de realizar la actividad con nuevas compañeras o con poca confianza nos promueve a trabajar con mayor compromiso y responsabilidad” (C. 34)

La actividad permitió que los estudiantes se conocieran entre ellos e intercambien experiencias. En todas las aulas hay grupos armados que son difíciles de romper, los estudiantes muchas veces prefieren trabajar con personas que conocen y están acostumbrados. Por lo dicho anteriormente, la organización de los grupos de trabajo al azar constituye una innovación, es decir, conforma una ruptura.

El profesor, a la hora de conformar grupos al azar, debe poner especial cuidado en: conocer los aportes previos de los participantes (esto se pudo conocer gracias al primer cuestionario administrado individualmente antes de comenzar la actividad), estipular criterios, no se deben perder de vista los logros que quieren obtenerse. Por último, es interesante visualizar la riqueza que puede aportar al grupo lo diverso, es importante que cada grupo cuente con personas creativas, con personas reflexivas y personas organizadas. Las diferentes inquietudes de los alumnos enriquecen la actividad (Rotstein, Scassa, Sainz y Simesen de Bielke 2006).

Asimismo, los alumnos destacaron como positivo el hecho de que la tarea haya sido a través de internet:

“Algunos de los aspectos positivos es la posibilidad de comunicarnos y relacionarnos con nuestras compañeras a través de una pantalla (...)” (C.39)

“(...) realizar una tarea virtual, que de hecho era algo que nunca había hecho” (C. 55)

“en cuanto a estos aspectos destaco la modalidad virtual ya que nos permite continuar con nuestras obligaciones sin la preocupación por organizarnos en grupos, en mi caso trabajo y por lo general se me complica trabajar de esa manera” (C. 94)

“(…) Además a través de este trabajo aprendí a realizar un trabajo virtualmente” (C. 22)

El hecho de realizar una actividad pura y exclusivamente virtual, genera innovaciones en las aulas universitarias. Recuperando desarrollos del marco teórico de este estudio, se entiende a la innovación educativa como ideas o procesos por medio de los cuales se quiere introducir cambios en las prácticas que se vienen dando. Estos cambios apuntan a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

También aparece como elemento favorecedor de la tarea el aprendizaje adquirido por medio de la edición de un blog. Como se explicó en la metodología de este estudio, la actividad tenía como cierre la edición de un blog con los contenidos que más les habían interesado a los estudiantes (primer grupo) y aquellos contenidos que más se relacionaban con la asignatura o la carrera que estaban cursando (segundo grupo). Con las respuestas de 20 alumnos se conforma la presente subcategoría. Los estudiantes destacaron como positivo aprender a editar un blog y poder compartirlo con sus compañeras:

“(…) por otro lado realizar un blog fue una construcción de aprendizajes muy significativo para mí porque nunca había realizado uno y es muy útil el aprendizaje de estos saberes” (C.30)

“(…) el hecho que se funde la información de manera que puede ser observada por un gran número de personas” (C. 40)

“(…) por supuesto que el hecho de editar un blog, que es algo nuevo para mí pero que fue completamente gratificante” (C. 12)

“me resultó positivo la edición del blog ya que es algo que no había utilizado nunca ni tampoco sabía cómo hacerlo” (C. 104)

“La elaboración del blog me parece una parte de la tarea que dio resultados positivos porque uno podía hacer lo que más le gustaba” (C. 49)

Recuperando análisis anteriores, aprender significativamente es relacionar lo nuevo con aquello que ya sabemos, es relacionar los conocimientos previos con lo nuevo que se va a aprender (Coll y Solé 1987). Los blogs son excelentes recursos educativos, contribuyen a la enseñanza y aprendizaje, ofrecen nuevas maneras de enseñar de acuerdo a nuestros tiempos, son innovaciones que rompen con los modelos de enseñanza tradicionales.

Destacando lo dicho más arriba por Elstein, Solivellas y Verde (2013), aún las universidades necesitan atravesar grandes cambios para despojarse de los viejos paradigmas donde el profesor era el protagonista de la clase y su tarea principal era transmitir los contenidos. Con esta actividad se intenta generar innovaciones, es decir, generar rupturas que posibiliten articular las nuevas prácticas con las ya existentes (Lucarelli 2004).

A continuación se presentan fragmentos de estudiantes que manifestaron que durante la actividad pudieron adquirir herramientas de trabajo diferentes a las que estaban acostumbrados.

“Aspectos positivos, nuevas formas de aprender, de trabajar con diferentes herramientas” (C. 81)

“(…) brindarnos más herramientas para tener en cuenta a la hora de aprender” (C. 23)

“(…) utilizar herramientas poco comunes, lo cual genera nuevos aprendizajes” (C. 60)

“(…) y de poder utilizar nuevas herramientas para trabajar que hasta el momento eran desconocidas” (C. 39)

Un grupo de los alumnos aludieron como positivo el trabajo a través de la red social Facebook. Algunos ejemplos de las voces de los estudiantes:

“Creo que fue muy positivo el hecho de realizar la tarea a través de la red social facebook, ya que es muy utilizada por la mayoría de las personas y esto permitió un fácil, rápido, y cómodo acceso, pudiendo interactuar con los demás integrantes del grupo, sin perder ningún tipo de información, y contacto, ya que si esta actividad se hubiera realizado en clases, tal vez se hubiera complicado, porque muchas veces algún integrante se encuentra ausente y de esta manera no participan todos los miembros del grupo, ni se cuenta con toda la información en el momento” (C. 90)

“Como positivo que utilizamos el Facebook para hacer un trabajo académico (….)” (C. 14)

“En cuanto la tarea lo que me resulto positivo fue haber realizado la tarea por Facebook, es una red que todos poseemos y de hecho es accesible a todos sin contar necesariamente con una computadora (….) (C. 34)

“Los aspectos que me resultaron positivos fue el uso de Facebook para un fin académico” (C. 96)

Volviendo a los planteos de Rama y Chiecher (2013), Facebook permite la interactividad y la comunicación entre estudiantes, así como también, entre estudiantes y docentes. Esta red social cuenta con grandes beneficios y es una herramienta que los estudiantes conocen y utilizan a diario. Los estudiantes se sintieron cómodos con la red social para poder comunicarse con sus compañeros y profesores.

La cuestión del tiempo es algo que los estudiantes reclaman a diario. La posibilidad de interactuar en tiempos diferentes es una ventaja que presentan los contextos virtuales. Los alumnos pueden relacionarse con sus profesores o compañeros en el momento que lo deseen, las interacciones quedan plasmadas en la red para ser accesibles a otros usuarios que ingresen más tarde.

En el caso de la presente actividad, 7 sujetos mencionaron como positivo el tiempo que se disponía para efectuar la tarea y la posibilidad de participar en diferentes momentos:

“Lo que resulto positivo, fueron los tiempos, ya que no debíamos ponernos de acuerdo con fecha y hora, cada cual aportaba algo en el momento en el que podía, además los tiempos para cada actividad eran extensos lo cual era positivo” (C. 87)

“Una de las cuestiones positivas es que tuvimos demasiado tiempo para su realización (...)” (C.51)

“1. Cada una lo hace a su tiempo (...)” (C. 80)

“(...) poder disponer de un tiempo que a uno le quedara cómodo, para la realización de la tarea (...)” (C.34)

Los estudiantes valoran la modalidad de aprendizaje virtual y los contenidos que se trabajan en estos contextos como aspectos positivos de la tarea.

“(...) los contenidos trabajados no fueron difíciles sino que eran de fácil comprensión” (C. 51)

“Considero positivo que desde la cátedra se proponga una actividad como esta (...)” (C. 64)

“Que fue un tema lindo e interactivo” (C. 114)

“Veo como positivo la intención de prepararnos para este tipo de trabajos a los que nos vamos a enfrentar en un futuro (...)” (C. 37)

Los nuevos tiempos demandan ciertas competencias a las que los estudiantes deben adaptarse. En la actualidad importa el conocimiento, el intercambio de información y la colaboración informal (Salinas 2004).

Seis estudiantes que señalaron como positivo el hecho de que la tarea haya sido guiada en todo momento.

“(...) muy organizada la actividad por parte de la profesora, y a cada avance que íbamos realizando ella respondía con rapidez, por lo tanto nos permitía corregir aquello que habíamos hecho, y poder avanzar más rápidamente” (C. 35)

“(...) me pareció que la docente nos fue guiando muy bien como para que podamos efectuar la tarea” (C. 37)

“(...) la atención del equipo de cátedra siempre al tanto en todo momento (...)” (C. 101)

“(...) la ayuda de las profes siempre presente (...)” (C. 61)

Los estudiantes se sintieron acompañados durante la realización de la tarea. El apoyo de las profesoras fue fundamental para ellos. Los docentes deben tener en cuenta los diferentes perfiles de los estudiantes y sus características para poder apoyarlos en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. El aspecto más recurrente en cuanto a lo favorecedor de la actividad fue el hecho de que todos los integrantes del grupo tengan participación. Los estudiantes a pesar de aludir a los beneficios de intercambios entre compañeros, consideraron que quizás los docentes, en los trabajos de este tipo, pueden visualizar mejor la participación de todos los integrantes, a diferencia de los trabajos realizados de manera presencial, en sus casas.

Aspectos obstaculizadores de la tarea

Gran parte de los alumnos (43), respondieron que no tuvieron dificultades durante el desarrollo de la tarea. De los que tuvieron problemas, 32 sujetos respondieron que una de las dificultades era el acceso a una computadora con internet.

“(...) quizás algunas chicas que vienen de otros lugares no tienen acceso a internet como lo tengo yo o aquellas personas que viven en río cuarto, por lo tanto se ponía un poco difícil con aquellas participantes con las que sucedía esto”. (C. 35)

“Al no tener internet y compu, a mí se me complicaba, siempre tenía que andar molestando a alguien”. (C. 36)

“Creo que la tarea en sí no es negativa pero personalmente lo que no me favoreció a mí fue el de no contar con computadora e Internet propio” (C. 17)

“la tarea desde mi punto de vista no tiene aspectos negativos en sí, solo en mi caso personal se corresponderían porque no dispongo de internet en casa, y a decir verdad no podía estar constantemente atenta a lo que mis compañeras hacían. De todos modos trate de estar conectada lo que más he podido” (C. 94)

Esta subcategoría se contrapone a las anteriores donde los estudiantes resaltaban los beneficios de la tarea virtual. En este caso, lo ven como un obstáculo mencionando sus dificultades para acceder a artefactos tecnológicos o internet. En la UNRC existen algunos espacios destinados para trabajar con computadoras e internet como el laboratorio de informática del Centro IRC ubicado en el aula 114 del pabellón 2, y otros lugares como la biblioteca central, fotocopiadoras, centros de estudiantes, entre otros. Durante la actividad se les informó a los estudiantes sobre estos espacios, sin embargo, parece ser que no utilizaban demasiado estos servicios gratuitos. Quizás por falta de tiempo o porque no les resultaban cómodos y de esta manera terminaban descuidando la actividad grupal. Tello (2007), sostiene que en el mundo de hoy, acceder a las TIC es importante para participar en la sociedad. Esta sociedad debe ser capaz de alcanzar el conocimiento e incluir a los individuos.

Once alumnos mencionaron estar descontentos con algunos integrantes del grupo que no se comprometían con la tarea:

“(...) NO TODAS participaban de la tarea. Siempre eran algunas, 2 o 3 que empezaban o modificaban antes que las demás”. (C. 16)

“No me gustó la falta de compromiso que hubo por parte de algunas personas que se limitaban a copiar y pegar información de sitios web o que sólo modificaban pequeñas cosas para poder justificar un avance prácticamente nulo” (C. 7)

“la falta de disposición de mis compañeras de grupo” (C. 101)

“La elaboración del informe por separado, porque algunas dejaban algún comentario sin seguir la estructura del informe, y en algunos casos se tomaba reiterativo ya que a mi parecer algunas no leían lo que ya estaba escrito; por lo que después requería ser corregido” (C. 49)

Algunos estudiantes, por falta de internet o computadoras en sus casas descuidaban la tarea y eso generaba conceptos negativos de sus compañeros. Quizás si hubiesen podido aprovechar los espacios gratuitos que ofrece la UNRC esto no hubiera pasado.

Así como algunos estudiantes mencionaron que el tiempo favorecía la tarea, otros, manifestaron que fue un obstáculo. En este caso, los estudiantes sostenían que los tiempos pactados los sobrepasaban porque no solo tenían que cumplir con esta actividad sino también con otras de la carrera:

“El hecho de que no tuviéramos tiempo en realizar todas una modificación o una parte del trabajo, porque se nos juntaba con parciales de otras materias (...)” (C. 16)

“(...) Quizá el desarrollo del blog fue muy corto debido a que teníamos otras materias y se nos dificultaba detenernos por completo y enriquecerlo”. (C. 47)

“La limitación en relación al tiempo siempre juega en contra porque hay que amoldarse a la fecha, pero a la vez presiona para que podamos avanzar en la tarea y no atrasarnos” (C. 92)

“En un primer momento demanda tiempo necesario para poder visitar cada museo con atención y observar cada aspecto (...)” (C. 39)

Algunos alumnos manifestaron como dificultad el hecho de que la única manera de resolver la tarea haya sido a través de internet. Ellos consideraban que si hubiese habido al menos un encuentro presencial para organizarse, la actividad podría haberse tornado más interesante:

“Que la tarea haya sido de manera virtual por Facebook, me parece que no es un medio que funciona del todo bien”. (C. 9)

“Por ahí hizo falta juntarnos con las integrantes del grupo para poder decidir y organizar algunas cosas”. (C. 62)

“Quizás lo que considero como algo negativo es que a veces el contacto personal con el resto de las compañeras era necesario”. (C. 23)

Debido a lo manifestado por estos estudiantes, si hubiese una nueva implementación de la actividad, se podría modificar la misma incorporando al menos un encuentro presencial del grupo antes de comenzar con la tarea virtual.

La actividad planteada forma parte de las unidades número uno de los programas de las asignaturas que cursaban los estudiantes. La unidad aborda los contextos actuales en educación y los museos como contextos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, algunos sujetos (5) manifestaron que no le encontraban relación a la actividad con la asignatura o la carrera a la que pertenecían:

“No le encuentro relación con el resto de la materia, aunque si no fuese por esta propuesta, no habríamos tenido la oportunidad en ninguna otra materia”. (C. 66)

“No encontrarle un sentido con mi carrera (...)” (C. 41)

“Me parece personalmente que esta actividad no tenía nada que ver con la materia: Teoría y Técnica de los test”. (C. 59)

En la actualidad estamos viviendo una revolución por el impacto que provocan las TIC en la economía, en la política y especialmente en la educación (Marrero 2010). Retomando lo dicho en el primer capítulo, las TIC nos han invadido. Poder aprovecharlas en la educación exige

cambios hacia modelos más flexibles, es decir, modelos que se adapten a sus alumnos. Aprovechar las clases universitarias para cambiar modelos antiguos no es una pérdida de tiempo. Estos cambios permiten que la enseñanza y el aprendizaje se centre en el alumno permitiéndole desarrollar sus pensamientos creativos (Martínez Martínez y Heredia Escorza 2010).

Cinco estudiantes, señalaron estar en desacuerdo con la conformación de grupos al azar. Estos estudiantes se sienten más cómodos realizando las actividades con las personas que conocen y están acostumbrados.

“Como aspecto negativo quiero mencionar el hecho de que los grupos no sean conformados por nosotros mismos, ya que al conformar los grupos siempre lo hacemos y lo hubiéramos hecho con personas con las cuales tenemos la misma dinámica de trabajo” (C. 37)

“elección del grupo por parte del docente (...)” (C. 91)

“(...) es complicado trabajar con compañeras que nunca antes había trabajado”. (C. 18)

“el no conocer las demás integrantes del grupo y sus maneras de trabajar” (C. 113)

Para finalizar, vemos que aparecen como recurrentes los problemas relacionados al acceso a internet. No obstante de los grandes avances de la tecnología en estos tiempos, los estudiantes siguen teniendo dificultades respecto a ello. A pesar de que en la UNRC existen espacios gratuitos provistos de computadoras y conexión a internet, siguen faltando propuestas innovadoras para el aprendizaje y la enseñanza. Contar con las tecnologías no es generar innovación.

Según Cabrero Almenara (2005) en ocasiones se pensó que el hecho de dotar con tecnología a las universidades bastaba para pensar que las TIC estaban insertas en ellas y en los procesos de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, ello es un error. Según este autor, para que las TIC beneficien a la educación se deben considerar una serie de variables:

- La presencia física de la tecnología: no basta con aulas de informática, es necesario que haya “informática en el aula”.
- La existencia de centros dinamizadores: que en las universidades haya técnicos en informática que apoyen a los docentes y los ayuden a resolver sus problemas.
- La producción de objetos de aprendizaje de calidad: los objetos de aprendizaje son un recurso digital que sirve como soporte para el aprendizaje, debe ser fácil de manejar y poder reutilizarse (Chan 2002 en Cabrero Almenara 2005).
- La superación de incertidumbres: los cambios en las instituciones generan incertidumbre y esto muchas veces dificulta su utilización, es importante que se puedan superar.
- La diversidad funcional, es sustancial que se puedan percibir todas las funciones que proponen las TIC, como el ahorro del tiempo y energía, entre otras cosas.
- La alfabetización digital: la alfabetización debe facilitar la creación de personas competentes capaces de manejar las tecnologías y tener concepciones positivas hacia ellas.
- La formación del profesorado: muchas veces la falta de formación tecnológica de los docentes provoca dificultades frente a los alumnos que tienen competencias muy superiores en cuanto a estos temas. Es fundamental que los docentes estén formados en la utilización de las TIC.

- La investigación pedagógica: los intereses han estado puestos más en los aspectos técnicos que en los didácticos educativos y por ello no se ha prestado demasiada atención en incorporar las TIC a la educación. Es importante que haya investigaciones que permitan incorporar totalmente las TIC a los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Aprendizajes adquiridos durante el desarrollo de la tarea virtual

La mayoría de los estudiantes (98) manifestaron que adquirieron aprendizajes relacionados al uso de las herramientas tecnológicas. Las TIC constituyen recursos didácticos, objetos de estudio, elementos para la comunicación y la expresión, son un instrumento importante para la organización y la administración educativa, también en la investigación (Soto, Senra y

Para que en las universidades se empleen cada vez más las nuevas tecnologías, y se impartan clases verdaderamente innovadoras es fundamental que tanto los estudiantes como los docentes puedan conocerlas y saber aplicarlas en los ámbitos educativos.

Esta actividad permitió a la mayoría de los estudiantes adquirir aprendizajes en cuanto a las TIC. Es importante que sigamos por esta línea para lograr su inserción total en las universidades.

La tarea se propuso en equipos de trabajo, conformados al azar, con el objetivo de favorecer el aprendizaje de los estudiantes, permitiendo que puedan realizar intercambios valiosos y enriquecerse de conocimientos. Las respuestas de los alumnos avalan lo dicho. Esta subcategoría se conforma de acuerdo a las respuestas de 76 estudiantes:

La interacción con otros es fundamental en el proceso de aprendizaje, por ello se propuso una actividad entre diferentes compañeros que poseían distintas opiniones, ideas y concepciones. El fin era que puedan debatir y aprender con otros. Las respuestas de los estudiantes garantizan nuestros objetivos.

En el caso de los documentos analizados, 7 grupos de estudiantes mencionaron que la actividad les permitió establecer interacciones con sus compañeros y trabajar en equipo. Esto se relaciona con lo dicho anteriormente por los estudiantes en los cuestionarios administrados de manera individual.

“(...) permitió la interacción entre todos los miembros del grupo, logrando así un trabajo en equipo el cual resulto fácil, accesible de lograr (...).” (G. 13)

“(...) El hecho de poder trabajar y explorar los mismos gracias a la actividad propuesta por la cátedra nos permitió desempeñar y entablar una interacción muy enriquecedora como estudiantes y como futuras profesionales, ya que consideramos que el trabajo en equipo es de total importancia para lograr mejores resultados y aprendizajes. Dicha actividad nos permitió debatir, discutir, reflexionar y aportar nuestros conocimientos y enriqueciéndolos con los de cada compañera, dando como resultado una linda experiencia ya que logramos un buen desempeño y una linda interacción como grupo, pudiendo finalmente coordinar y concretar dicho trabajo.(...)” (G. 1)

“(...) logramos afianzar las relaciones entre nosotras como compañeras y así seguir aprendiendo para relacionarnos en nuestros futuros campos laborales.”(G. 14)

En los cuestionarios administrados individualmente, los estudiantes manifestaban que habían adquirido durante la actividad aprendizajes relacionados al trabajo en equipos. En este caso, de manera grupal, vuelve a aparecer la importancia de las interacciones. Los estudiantes reconocen que aprender a trabajar en equipos es fundamental para el desempeño de sus actuaciones profesionales. El fin de la actividad grupal era que los estudiantes puedan enriquecerse de aprendizajes a través de las interacciones con sus compañeros. Las respuestas de los estudiantes en los informes finales, avalan nuestros objetivos.

Por otra parte, los alumnos manifestaron que los aprendizajes que adquirieron durante la actividad estaban relacionados con contenidos de la materia que cursaban. A pesar de que en categorías anteriores algunos estudiantes no podían relacionar la actividad con las asignaturas que cursaban, en esta subcategoría una gran cantidad de estudiantes (44) mencionaron adquirir aprendizajes vinculados con estas materias.

Algunos sujetos mencionaron que durante la tarea virtual adquirieron aprendizajes sobre los museos virtuales y sobre la creación de blogs:

(...) aprendizajes sobre cómo brindar información por internet, incluso ahora me gustaría abrirme un blog de recetas de cocina porque me parece algo fácil de hacer y entretenido, aunque siempre tratando de brindar información verídica” (C. 54)

Este era otro de los objetivos fuerte de la actividad: que los estudiantes puedan aprender de los museos virtuales y de los blogs. Recuperando planteos teóricos, los museos virtuales son considerados como contextos informales de aprendizaje y permiten complementar aquellas prácticas educativas formales (Elisondo y Melgar 2015). Los museos virtuales establecen contextos poderosos de aprendizaje y permiten a las personas poder participar y lograr nuevos conocimientos (Rinaudo 2014 en Elisondo y Melgar 2015). Al igual que los museos virtuales, los blogs son propicios para la educación. Como se explicó en el marco teórico de este estudio, existen blogs que están orientados exclusivamente a estos contextos. Estas páginas se denominan “Edublogs” y permiten aprender en torno a nuestros tiempos (Williams y Jacobs 2004 en López y Lorente 2010).

Para dar cierre a esta categoría, se puede decir, que las respuestas más recurrentes fueron: aprendizajes relacionados al manejo de la tecnología y aprendizajes relacionados al trabajo en equipo. Sin embargo, una gran cantidad de estudiantes manifestaron que adquirieron aprendizajes relacionados a la materia que cursaban, a los museos virtuales y a los blogs.

En los informes entregados al final de la tarea, los grupos de estudiantes vuelven a mencionar que la actividad virtual les permitió adquirir conocimientos nuevos y aprendizajes significativos.

“(...) Se piensa que esta tarea produjo un aprendizaje significativo, ya que los conocimientos previos que las integrantes poseían, se relacionaron con la nueva información (...)” (G. 3)

“(...) Utilizar este tipo de herramientas genera contextos que motivan e innovan, lo que favorece la adquisición de aprendizajes con significado y sentido.(...)” (G. 8)

“(...) la realización de esta actividad ha constituido para nosotras una nueva instancia de aprendizaje (...)” (G. 21)

“(...) Personalmente a cada una de nosotras nos dejó enseñanzas, conocimientos que se fueron construyendo a lo largo del trabajo de una manera motivadora,

significativa que enriqueció nuestros conocimientos e ideas previas y construyó nuevas.” (G. 9)

“(…) nos permitió desarrollar nuevos aprendizaje de una manera no tan formal y convencional. (…)” (G. 11)

Esto se puede relacionar con los cuestionarios administrados individualmente. En ellos se había indagado sobre los aprendizajes adquiridos durante la actividad. Los estudiantes no dejan de lado esto en sus informes, sostienen que la tarea enriqueció sus conocimientos y que gracias a los esquemas previos pudieron construir nuevos significados. Más allá de cada respuesta, lo más importante que se destaca es que los estudiantes reconocen que los museos virtuales son sitios en donde se puede aprender. Esto quiere decir que no se aprende solo en instituciones educativas, sino que se puede aprender en múltiples contextos. En un estudio realizado por Melgar, Chiecher, Elisondo y Donolo (2016) al igual que en este estudio, los estudiantes expresan interesantes potencialidades educativas en las actividades desarrolladas en los museos.

Además, se evidencia en la mayoría de los informes (a partir del análisis de documentos) que los grupos de estudiantes destacan la adquisición de nuevos conocimientos y aprendizajes significativos durante la actividad de aprendizaje. Esto resulta importante porque la finalidad de la actividad estaba relacionada con ello, que lo estudiantes pudieran adquirir conocimientos en estos espacios, reconociendo las actividades innovadoras y enriqueciéndose de ellas.

Retomando planteos del capítulo dos de este estudio, los museos virtuales dan acceso a infinitas experiencias de aprendizaje. Los museos virtuales desde las TIC aportan un nuevo reto al sistema educativo, porque con ellos es posible pasar de un modelo unidireccional – donde los saberes recaen en el profesor o en el libro – a modelos más abiertos y flexibles – donde el alumno pasa a tomar un rol activo en su proceso de aprendizaje- (Cano y Ruiz 2004).

Un museo virtual tiene la ventaja de estar en internet sin importar la distancia. Incluso puede brindar mayor información que la que se expone en las salas de un museo tradicional. En estos espacios se pueden presentar las muestras virtuales de acuerdo a las demandas de los visitantes y regulando la información que se presenta (Krebs 2008).

Blogs

Como parte del cuestionario final de la tarea, se preguntó a los estudiantes si alguna vez habían creado un blog. De la totalidad de sujetos (114 estudiantes), 96 respondieron que nunca lo habían hecho. Mientras que 18 estudiantes mencionaron que en alguna oportunidad habían creado un blog para uso personal o para alguna materia. A pesar de que los blogs llevan bastante tiempo en internet, son pocos los estudiantes que alguna vez habían creado alguno. Retomando planteos teóricos, se puede decir que los blogs permiten poner la red al alcance de todos (Orihuela Colliva 2006). Son excelentes recursos educativos y es importante que los estudiantes universitarios puedan utilizarlos. Esta actividad permitió a muchos estudiantes conocer los sitios y crearlos por primera vez.

En cuanto a los usos de los blogs, la mayoría (103 estudiantes) mencionaron diferentes usos que han hecho de los blogs que existen en la web. 63 estudiantes mencionaron que durante su vida han hecho usos sobre todo educativos y académicos de los blogs disponibles en la web. Por otro lado, 48 sujetos mencionaron que el uso que han dado de los blog durante sus vidas fue para buscar información. 36 sujetos respondieron que han dado sobre todo usos personales a los blog disponibles en la web. 18 sujetos mencionaron que a lo largo de su vida han hecho uso artístico de los diferentes blogs que existen en internet:

A pesar de ser pocos los estudiantes que habían creado o editado un blog, la mayoría si los había utilizado y con diferentes fines. El uso más frecuente mencionado por los estudiantes fue educativo/académico. Más allá de que estas páginas pueden utilizarse con diferentes fines, es importante que los estudiantes hayan usado los blogs con objetivos educativos. Como se ya se ha mencionado, los blogs posibilitan la participación de sus visitantes y los invitan a dialogar activamente con sus contenidos (Bernal Galindo 2015).

De la totalidad de los sujetos (114 estudiantes) solo tres respondieron que no pudieron editar el blog, o no lo lograron entender, mientras que los 110 alumnos restantes mencionaron diferentes aprendizajes adquiridos gracias a la propuesta. Cuando se indagó sobre los aprendizajes adquiridos, 83 sujetos mencionaron que aprendieron sobre blogs y sobre como editar los mismos.

“(...) Me permitió conocer más sobre un blog y sobre las posibles modificaciones que se pueden hacer” (C. 25)

“Sinceramente cuando me enteré que debíamos editar un blog estaba negada a la tarea, pero cuando llegue a ese momento de la actividad me gusto hacerlo, me entretuve, aprendí desde el hecho de aprender a editar un blog y que se le puede agregar muchísimas cosas (...) (C. 37)

Los estudiantes respondieron que durante la edición del blog aprendieron sobre las nuevas tecnologías. Como se mencionó en categorías anteriores, es muy importante que los estudiantes empleen las nuevas tecnologías como beneficio para sus aprendizajes. Estos estudiantes, a pesar de ser nativos digitales, siguen teniendo ciertas dificultades a la hora de utilizar las nuevas tecnologías. La edición de blogs puso en práctica algunos recursos que no conocían y que tuvieron que aprender para realizar la actividad.

Los estudiantes también expresan haber realizado aprendizajes específicos sobre museos a partir de los blogs.

“(...) aprendí a conocer más acerca del museo de bella artes y poder ver todas sus colecciones en cuanto a sus obras” (C. 29)

“(...) Aprendí, además de aspectos relacionados con el tema propuesto en el grupo (...) utilizar los museos como espacios educativos” (C. 4)

Nueve sujetos que manifestaron que gracias a la edición del blog conocieron nuevas formas de aprender (diferentes a las tradicionales) y que además conocieron nuevas formas de comunicarse.

“aprendí que no sólo se aprende sentados cursando horas, si no que se puede aprender mucho más significativamente interactuando con otros (...)” (C. 32)

“(...) que existen, desde el aula, otras formas de trabajar, que no siempre es tan lineal en que el profesor da la clase, los chicos toman apuntes y se van a su casa” (C. 35)

“(...) Aprendí que existen otras formas de comunicarnos, que existen otras redes más allá de las que nosotras conocemos (...)” (C. 35)

“(...) Me parece muy interesante ya que siempre es bueno aprender algo nuevo y más algo respecto a internet que hoy en día se utiliza tanto” (C. 102)

La mayoría de los alumnos mencionaron que aprendieron cuestiones relacionados al manejo del blog. Cuestiones relacionadas sobre todo a la edición de los mismos, cambiar aspecto, agregar información, entre otras cosas. Editar un blog dentro de esta actividad estuvo relacionado con potenciar las posibilidades educativas y ofrecer a los estudiantes alternativas para aprender.

A modo de síntesis y retomando los análisis anteriores, se puede decir que el cuestionario administrado durante la tarea, se creó de acuerdo a las respuestas obtenidas en el primer cuestionario. Es decir, los estudiantes manifestaron que no conocían las páginas de museos virtuales, entonces, se optó por indagar aspectos personales sobre estos temas. Por ejemplo, se indagó acerca de las expectativas y los conocimientos previos de los estudiantes. En este caso, como los alumnos nunca habían visitado un museo virtual, aparecían expectativas tanto positivas como negativas que luego iban modificando a medida que avanzaban en la actividad. Estas expectativas estaban estrechamente relacionadas con los conocimientos previos que poseían los estudiantes. En general estos conocimientos previos eran relacionados a las TIC y también a los museos físicos que habían visitado durante su vida.

Por otro lado, luego de indagar sobre aspectos personales de la tarea, se indago sobre el contexto socio-cultural de la misma. Aquí tomaron importancia las interacciones sociales de los estudiantes para realizar la actividad. Se les preguntó si consideraban que las páginas permitían la interacción. La mayoría de los alumnos manifestaron que la interacción con otros era posible durante la visita pero señalaron que para que los museos virtuales sean totalmente interactivos deberían disponer de mayores herramientas como por ejemplo foros de debate. Para finalizar con el cuestionario administrado durante la tarea, se indagó concepciones relacionadas al contexto físico. En este caso, se les preguntó a los estudiantes que aspectos habían facilitado la navegación y cuales la habían obstaculizado. Además se investigó sobre las herramientas que consideraban interesantes, estas herramientas correspondían en todos los casos a las que anteriormente habían mencionado como facilitadoras de aprendizaje.

En una última instancia, se administró el cuestionario final de la tarea que permitió a los estudiantes analizar sus procesos de aprendizajes. Se les preguntó qué aspectos consideraban positivos y que aspectos consideraban negativos durante el desarrollo de la actividad. En cuanto a lo positivo, la mayoría de los estudiantes destacaron que la tarea virtual les permitió realizar un trabajo en donde todos los integrantes del grupo tenían participación, así como también, destacaron aspectos relacionados al aprendizaje en museos virtuales. En cuanto a lo negativo, el principal problema fue el acceso a internet. A pesar de los avances de las TIC los estudiantes siguen presentando dificultades de acceso. En este cuestionario, algunos estudiantes mencionan al tiempo como un aspecto favorecedor en el sentido en que pueden realizar las actividades cuando lo requieran sin necesidad de estar simultáneamente conectados con sus compañeros. Sin embargo, otros estudiantes manifestaron que el tiempo era un aspecto negativo, sentían que la actividad tenía límites muy estrictos que muchas veces no podían cumplir debido a las responsabilidades de otras asignaturas. Por otro lado, se indagaron aspectos sobre los aprendizajes adquiridos en la actividad. En el primer cuestionario se les había preguntado si consideraban que en los museos virtuales se podía aprender. En este último cuestionario, se intentó comprobar lo que habían dicho anteriormente, se les pregunto si habían aprendido y sobre qué aspectos. En general los estudiantes aprendieron sobre el manejo de las nuevas tecnologías y el trabajo en equipos, sin embargo no dejaron de lado los aprendizajes relacionados a los contenidos de la materia, sobre los museos virtuales y sobre los blogs. Por último se indagaron algunos aspectos en relación a los blogs. En general los estudiantes a lo largo de su vida han usado estos sitios académicamente. Además manifestaron que durante la edición del blog pudieron adquirir aprendizajes sobre las nuevas tecnologías.

Los tres cuestionarios administrados permitieron comprender a partir de la voz de los propios participantes significados y valoraciones respecto al aprendizaje y la enseñanza en los museos

virtuales. Además el análisis de documentos permitió relacionar las respuestas de los estudiantes entre sí y recuperar coincidencias entre las concepciones y los aprendizajes realmente adquiridos durante la actividad.

2.3.2.3 Interacciones en el desarrollo de la tarea

La finalidad principal de analizar las interacciones en Facebook, tenía que ver con observar qué tipo de intercambios aparecían a medida que los estudiantes iban resolviendo la tarea. Como la actividad se realizó utilizando esta red social, resultó propicio que las interacciones de los estudiantes formaran parte del análisis.

En los instrumentos de recolección de datos anteriores ya los estudiantes valoraban el hecho de la interacción con otros como un aspecto favorecedor de la actividad. No sólo desde las posibilidades de interacción que presentaban las páginas de museos virtuales sino también desde los intercambios que podían realizar con sus compañeros de grupo. Estas interacciones se realizaban virtualmente, a través de Facebook, una plataforma que - como ya explicamos en la teoría de este estudio- posee un potencial tan alto que puede ser beneficioso para la educación (Rama 2010).

La tarea de aprendizaje estaba dividida en tres partes. Fue objeto de análisis observar qué tipo de intercambios realizaban los estudiantes en cada una de las partes.

Presentaciones

La primera parte de la actividad consistía en que los estudiantes elijan un sitio web de los ofrecidos en las asignaturas. En el primer caso se pedía que elijan el sitio web que más les haya gustado, mientras que en el segundo caso debían elegir aquella página que más se relacionara con los contenidos de la materia que estaban cursando.

Generalmente, en la primera parte de la actividad, los estudiantes se presentaban en los grupos, exponían opiniones, se ponían de acuerdo para realizar la tarea o acordaban qué sitio elegir para trabajar. Es decir, iban conociendo la tarea de aprendizaje.

Tanto en el primer caso de innovación como en el segundo, las interacciones durante la primera semana de la tarea tenían que ver con presentarse y dar las primeras opiniones respecto a los sitios webs de museos virtuales. Es decir, comentaban que les habían parecido las páginas, cuales consideraban propicias para trabajar y cuáles no, entre otras cosas.

“Hola grupo! estuve revisando los sitios web de los museos y el que me pareció más interesante desde mi punto de vista y el que podemos relacionarlo más con la materia es el del Museo de la Psicología Experimental en Argentina "Dr. Horacio G. Piñero" Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. Creo que tiene mucha información relacionada con los contenidos brindados en las cátedras que hemos cursado.” (G. 17)

El caso ejemplificado anteriormente corresponde a un grupo del segundo caso de innovación, donde los estudiantes debían elegir el sitio que consideraran que más se relacionaba con los contenidos de la asignatura Psicometría Educacional.

Esta parte del trabajo fue fundamental porque permitió a los estudiantes conocerse, tener el primer contacto virtual e intercambiar las primeras opiniones.

Acuerdos

Otra de las interacciones que aparecía con frecuencia en la primera parte de la actividad, era para ponerse de acuerdo sobre quién comenzaba el informe, quien hacía tal parte, quien hacía tal otra:

“Hola chicas. Les parece que inicie con la realización del Word? Si quieren pásenme sus DNI, así armo la caratula, hago una introducción y podemos entre todas, formular un solo comentario del sitio que elegimos! Besos.”(G. 6)

En el caso ejemplificado pareciera que no fue tan complicado ponerse de acuerdo para comenzar, sin embargo, algunos grupos tuvieron problemas para organizarse. Muchas veces no todos los integrantes tenían participación en la red o se demoraban para comentar. Esto producía un estancamiento en el grupo que provocaba enojo en los demás compañeros. El problema de la participación ya aparecía en análisis anteriores. En el cuestionario administrado al final de la tarea los estudiantes mencionaban que la no participación de algunos compañeros constituía un obstáculo para todo el grupo. No obstante, muchos de estos estudiantes que participaban poco o se demoraban con los aportes, habían manifestado que no poseían internet o computadoras en sus casas y que por ello no podían seguir constantemente la actividad y los aportes de sus compañeros.

En esta categoría también aparecen interacciones respecto a ponerse de acuerdo con que sitio iban a realizar la actividad. En algunos casos fue más fácil que en otros decidir con que sitio trabajar:

“Creo que coincidimos todas en la elección de "Museos vivos" entonces! Ahora tendríamos que seguir con el próximo paso...” (G. 22)

En el ejemplo anterior se evidencia que todos los estudiantes coincidieron en la elección del sitio. Sin embargo a muchos de los grupos les llevó más tiempo o más cantidad de interacciones ponerse de acuerdo.

Comunicar avances en el grupo

La segunda parte de la actividad tenía el objetivo de que cada estudiante pueda explorar los sitios individualmente y luego comentar en Facebook los contenidos de la página.

Una vez que todos exponían sus comentarios, debían integrar sus opiniones para escribir un solo texto articulado que forme parte del informe a entregar en la última semana.

Esta subcategoría tenía el objetivo de comunicar avances respecto al informe que estaban realizando:

“Hola compañeras, agregue algunas cosas. Lo hice desde el celular, quien pueda acomodar algunas cosas mejor. Saludos.” (G. 16)

Las interacciones de los estudiantes en Facebook permitían dar a conocer a sus compañeros que habían realizado un avance, una modificación, un aporte, otras cosas. Además se subían los archivos de Word a la plataforma permitiendo la descarga de los otros compañeros para realizar modificaciones en el mismo documento.

Crear y socializar

En la tercera y última parte de la actividad, se solicitaba a los estudiantes que propongán un tema de interés y luego editen un blog que luego socializarían con el resto de los grupos. El

objetivo de esto último era que todos puedan visitar los blogs y dejar comentarios al respecto. De esta manera se siguió fomentando el intercambio y la comunicación entre los estudiantes.

En esta parte de la actividad, los intercambios más frecuentes estaban relacionados con acordar el tema para editar el blog, elegir títulos, informar los últimos avances o acordar la versión final del informe a entregar.

“Hola chicas, viendo la actividad del blog (y si no entendí mal la consigna) me parece que estaría interesante hacerlo sobre los cuadernos de taller del museo, ya que al haber varias temáticas, se puede hacer reseñas de muchas de ellas y buscar imágenes para ilustrar las mismas. No sé qué les parece a ustedes...” (G. 18)

En algunos casos, ponerse de acuerdo era más fácil que en otros. Cuando era más difícil, terminaban decidiendo mediante votación. Elegir un título para el blog también era motivo frecuente de intercambios en la red social.

“títulos: 1. Conocer y Aprender en otros contextos más innovadores. 2. Actividad sobre museos virtuales junto a nuevos aprendizajes. 3. Actividad grupal con museos virtuales junto a nuevos saberes. 4. Aprender más allá del contexto formal. 5. Explorando y aprendiendo en otros ámbitos. Los museos virtuales. 6. ¿aprendizaje en los museos virtuales? 7. Los museos virtuales, nuevos ámbitos en donde aprender. 8. Como aprender a partir de nuevas perspectivas. Esos con los títulos que opinamos cada una, para elegir uno y lo más justo, opinemos abajo con el número correspondiente, si hay dos que elegimos el mismo, utilizamos ese, les parece?” (G. 1)

“para mí, ya estaría listo, no le cambie nada al trabajo, solo tenía unos errores de ortografía, que ya los arregle... para mi quedo listo” (G. 7)

Al final de la tarea los estudiantes se comunicaban en el grupo de la asignatura para socializar los blogs que habían creado con sus compañeros. En esta oportunidad exponían el link del sitio para que sus compañeros tengan acceso:

“Chicas les dejamos el link de nuestro blog para que lo visiten! <http://museosv5.simplesite.com/>” (G. 19)

“Hola chicas, este es el link del blog que hicimos en mi grupo <http://mvirtuales2.simplesite.com/> se trata de Antonio Berni, que es autor de algunas de las obras presentadas en el Museo Nacional de Bellas Artes (MNBA) y en general sus obras tratan sobre la desocupación, la pobreza, el nazismo y el fascismo, etc (...)” (G. 2)

“Hola chicas les dejamos nuestro blog para que lo exploren: <http://museosv4.simplesite.com/>” (G. 18)

Finalizando la tarea los intercambios eran más frecuentes que al principio, los estudiantes se comunicaban un poco más y con mayor confianza. Es decir, gracias a la actividad pudieron

conocerse e intercambiar ideas. Muchos de los estudiantes a pesar de compartir la misma aula, nunca habían hablado o trabajado juntos.

A modo de síntesis, se destaca que en la primera parte de la tarea, los estudiantes se presentaban para comenzar a conocerse e interactuaban sobre aspectos organizativos de la actividad para familiarizarse con ella. También daban sus opiniones respecto a los sitios con el objetivo de elegir uno con el cual trabajar. En la segunda parte, la totalidad de las interacciones estaban relacionadas al informe que estaban realizando. La mayoría de las veces los estudiantes adjuntaban archivos de Word con los avances o modificaciones que realizaban para que sus compañeros lo revisen y hagan sus aportes. Por último, en la tercera parte de la tarea aparecían interacciones respecto a los blogs, como acordar el tema para realizarlo o elegir cuestiones de diseño. En esta oportunidad tampoco faltaban los intercambios relacionados a la decisión del informe final a entregar.

En las tres partes de la tarea las interacciones de los estudiantes fueron fundamentales. Sin ellas, no hubiese sido posible realizar la actividad. La ventaja de Facebook es que los intercambios que realizaron los estudiantes quedaron plasmados allí, en el grupo cerrado, pudiendo acceder cuando se desee a menos que se elimine el grupo. Si la actividad sucedía de manera presencial, los intercambios entre estudiantes hubiesen sido más difíciles de registrar.

Como ya vimos, Facebook es un excelente recurso educativo donde los estudiantes pueden realizar tareas académicas y aprender. Rama y Chiecher (2013) en su estudio señalan las grandes potencialidades educativas que posee Facebook en la universidad. Dentro de sus resultados destacan que esta red social puede funcionar como un espacio grupal de encuentro, colaboración y aprendizaje entre alumnos y docentes. Lo dicho anteriormente se comprobó en el presente estudio, los intercambios no solo se dieron entre estudiantes sino también con los docentes que muchas veces salvaban dudas.

En los resultados preliminares de la investigación de Moreno, Paoloni y Chiecher (2014), Facebook aparece como recurso, y es utilizado, como espacio de expresión de emociones, vivencias, estados de ánimos, entre otras cosas. En otra investigación (Rama y Chiecher 2014) se aprecian cuatro razones generales (desde la perspectiva de los estudiantes) por las que sería valioso contar con la posibilidad de formar parte de un grupo en la red social Facebook: Facebook como espacio de intercambios académicos; Facebook como espacio de socialización; Facebook como espacio de comunicación y conexión permanente; Facebook como espacio para compartir. Por su parte, Vicario (2014) propone la utilización de Facebook como herramienta de comunicación con los docentes. Además sostiene que la red permite a los alumnos formular dudas, e iniciar un foro de discusión que facilite el aprendizaje colaborativo.

Siguiendo con la idea de aprendizaje colaborativo, en una investigación realizada por Villasana y Dorrego (2007) se obtiene como resultado que trabajar colectivamente es beneficioso. Mejora la socialización y las relaciones interpersonales, aumenta la tolerancia respecto a los integrantes del grupo y a las ideas que se han establecido dentro del mismo. Ayuda a integrar a los alumnos con más dificultades al favorecer el progreso del grupo y de cada uno de sus componentes. Es importante que tengamos en cuenta y aprovechemos las potencialidades que presentan las redes sociales, sobre todo Facebook, ya que aportan grandes oportunidades a la enseñanza y aprendizaje y contribuyen a la mejora de la enseñanza universitaria.

2.4 Consideraciones finales

El estudio realizado permitió comprender significados y valoraciones que los estudiantes de Licenciatura en Psicopedagogía y Licenciatura y Profesorado en Educación Especial de la UNRC tienen respecto del aprendizaje y la enseñanza en museos virtuales.

Retomando los análisis más importantes se destaca que la mayoría de los estudiantes universitarios no conocían los museos virtuales. Más allá de no conocerlos, los relacionaron con el aprendizaje y la enseñanza. Mencionaron que en ellos es posible informarse y aprender. Sería interesante que los docentes los puedan incluir en la educación, incluso desde niveles anteriores de escolaridad. Entre las principales funciones que los estudiantes atribuyen a los museos virtuales, aparece la función de informar, comunicar, brindar conocimiento, aprendizaje y enseñanza. Retomando los planteos de Elstein (2014) en la actualidad, la educación incita a compartir espacios de comunicación, a valorar el conocimiento de sus estudiantes, a intercambiar ideas y proyectar. Con respecto a los aprendizajes, los alumnos manifestaron que en los museos virtuales son ámbitos propicios para el aprendizaje. Es importante que los docentes generen ciertas expectativas en los alumnos para ayudarlos a lograr ciertas metas (González Torres 1999). En cuanto a las expectativas, Las respuestas más recurrentes estaban referidas a la curiosidad, la intriga, la motivación y el entusiasmo, aspectos relacionados a la creatividad.

Los museos virtuales son escenarios creativos e innovadores para el aprendizaje. La creatividad es el punto de partida para los procesos innovadores (Amabile en Fernández Fernández 2012). Los alumnos manifestaron que se sentían motivados al realizar la actividad. La motivación se relaciona con el aprendizaje, permite el interés y la curiosidad, permite que los estudiantes estén predispuestos a aprender.

Como parte del contexto personal, también se indagó sobre los conocimientos previos que tienen los estudiantes. Ellos mencionan sobre todo tener conocimientos relacionados a la educación, como por ejemplo, conocimientos sobre la carrera que cursan, sobre alguna asignatura en particular, aspectos relacionados a la lectura o temas estudiados en niveles anteriores de escolaridad. Retomando los planteos de Miras (1993), el aprendizaje de un contenido tiene que ver con la actividad constructiva del estudiante, que éste sea capaz de construir significados de acuerdo a esos nuevos contenidos.

En cuanto al contexto socio-cultural de la tarea, los estudiantes respondieron cuales de las herramientas presentes en las páginas webs permitían la interacción con otros. Entre las respuestas más frecuentes aparecen los espacios de contacto disponible para contactarse con los encargados de los museos virtuales. Además mencionan que las páginas deberían tener más herramientas de interacción como por ejemplo foros o chats para debatir con los demás visitantes e intercambiar opiniones. Los estudiantes consideran fundamental el intercambio de opiniones con otras personas que visitan el sitio.

En el contexto físico de la actividad se indagó sobre las herramientas que facilitaron la navegación como aquellas que la obstaculizaron. Los estudiantes mencionaron que las herramientas multimedia como imágenes, videos, audios son facilitadoras de la navegación por los sitios webs. A su vez, mencionaron algunos obstáculos que estas páginas presentan. Entre las principales respuestas aparece el tema del idioma como un inconveniente. Por otro lado, los problemas relacionados a la conexión a internet o el acceso a artefactos tecnológicos constituía una limitación para realizar la actividad.

En cuanto a los aspectos favorecedores de la tarea, los estudiantes manifestaron como positivo el hecho de que todo el grupo podía trabajar y realizar sus aportes. La modalidad virtual permite visualizar mejor la participación de todos los integrantes en la actividad, a diferencia de las actividades presenciales donde la participación de cada uno no es tan explícita. En cuanto a los aprendizajes adquiridos durante la tarea virtual, la mayoría de los estudiantes mencionaron que aprendieron sobre las nuevas tecnologías y el trabajo en equipos. No solo se aprende en instituciones educativas, también es posible aprender en otros contextos. Los museos virtuales constituyen contextos no formales de aprendizaje.

Con respecto al uso de blogs, a pesar de que la mayoría de los estudiantes nunca había creado ni editado uno, mencionaron que le habían dado diversos usos a los mismos durante sus vidas. Aparece con frecuencia el empleo de blogs con fines educativos/académicos. Los estudiantes mencionan que es posible aprender de ellos. Entre los aprendizajes más destacados aparece el tema de la edición, como cambiar el aspecto (colores, títulos, imágenes) y agregar información. Además, los estudiantes mencionan que gracias a ellos, adquirieron aprendizajes sobre las nuevas tecnologías, sobre el tema que estaban desarrollando en el blog y conocieron nuevas maneras de comunicarse.

Los blogs son excelentes recursos para la educación, algunos tienen la ventaja de ser gratuitos, se puede acceder desde cualquier lugar y son de fácil uso. Su diseño es adecuado para la enseñanza. Permiten que los alumnos tengan mayores intereses respecto al aprendizaje y contribuyen a su alfabetización digital (Orihuela Colliva 2006).

Así como los blogs, las redes sociales aportan oportunidades a la educación. Son útiles en la educación formal y al vincularse con lo informal favorecen el proceso educativo general (De Haro 2010). Las redes sociales en educación tienen una influencia muy importante, las nuevas informaciones se mueven en las redes sociales, es importante que todos los miembros de la comunidad educativa se integren a ellas (Pérez García 2013).

La red social Facebook es un recurso educativo, los estudiantes pueden realizar tareas académicas y aprender. Retomando los planteos del estudio de Rama y Chiecher (2013) Facebook, es una plataforma que puede desempeñarse como espacio de encuentro y colaboración entre diferentes actores en la universidad. Los estudiantes valoran positivamente la tarea realizada en el contexto virtual y perciben las potencialidades educativas que los museos virtuales presentan. Valoran la comodidad que presenta realizar una tarea de esta manera y mencionan que les permitió adquirir aprendizajes significativos.

Si bien las TIC ofrecen grandes posibilidades a la educación, aún no todos los actores universitarios (especialmente docentes y alumnos) están preparados para afrontarlas e incluirlas naturalmente en su cotidianeidad.

“Internet, redes sociales, aulas virtuales, correo electrónico... son recursos que habilitan amplias y diversas posibilidades en el mundo educativo. Abrirles la puerta significa dejar entrar el mundo en la escuela. Jugar con sus potencialidades implica apostar a una educación más diversa, más variada y a la altura de los tiempos que corren” (Chiecher 2014 Pp. 354).

El Psicopedagogo desde su rol profesional debe contribuir a la enseñanza mediada por las TIC, proponiendo nuevas estrategias para el aprendizaje en la universidad. El profesional de la psicopedagogía debe prepararse para cumplir el rol de asesor pedagógico en las universidades. Siguiendo los aportes de Sánchez Moreno (1987), el asesoramiento psicopedagógico es un recurso de cambio y mejora. El asesor psicopedagógico orienta y ayuda a buscar soluciones, a acelerar los procesos de cambio y mejora educativa. Este autor considera al asesor como facilitador de los procesos organizativos, es decir, las actuaciones que esta persona desarrolla en las instituciones educativas van dirigidas a trabajar en conjunto con los profesionales y no intervenir sobre ellos. Para trabajar en conjunto se deberá establecer una situación de colaboración entre iguales, valorando aportes y facilitando instrumentos de cambios. En este sentido lo importante es que los profesores logren brindar una enseñanza de calidad a todos sus alumnos, que puedan formar profesionales con criterio propio y compromiso social. El asesor psicopedagógico debe elaborar colaborativamente con los docentes estrategias de enseñanza, con el objetivo de emplear las TIC en la universidad logrando un buen uso de estos recursos y constituyendo verdaderas innovaciones en la educación.

El asesoramiento es una actividad que posibilita el análisis de prácticas educativas en la universidad. Es una tarea que intenta construir relaciones con los diversos actores institucionales (Astudillo, Jakob, Novo y Pelizza 2013). Siguiendo los aportes de Moyetta (2012), el profesional de la psicopedagogía debe estar preparado, reconocer la complejidad de los problemas y reflexionar acerca de sus competencias para actuar en consecuencia.

Muchas veces se ve al asesor como experto, como quien se debe encargar de todas las demandas que se reciben y satisfacer todas las necesidades de los actores institucionales. Sin embargo, el asesoramiento constituye un proceso en el cual deben actuar diferentes profesionales, intercambiar conocimientos y trabajar en colaboración (Faranda y Finkelstein 2000). La intervención psicopedagógica no es solo aplicar técnicas, el profesional debe realizar una actuación crítica y reflexiva apoyándose en la teoría y la práctica (Moyetta, Valle y Jakob 2007 en Jakob, Moyetta y Valle 2012). Este trabajo de investigación trató de brindar sugerencias para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas, así como también enriqueció nuestro conocimiento en cuanto a los museos virtuales como contextos no formales de aprendizajes y ámbitos posibles de actuación psicopedagógica.

Como futura línea de investigación se propone analizar exhaustivamente la participación del profesional de la psicopedagogía en las TIC y en los museos virtuales en particular. Sería propicio indagar qué roles podrían desempeñar estos profesionales en los museos virtuales, que aportes podrían realizar, de qué manera y desde qué lugar.

En estos tiempos es importante que aprendamos a incorporar las TIC y la enseñanza de museos virtuales en la educación universitaria. Aún quedan muchos caminos por recorrer, este trabajo es el principio, queda abierto para quienes pretendan seguir investigando en esta línea, aceptemos el desafío.

Referencias Bibliográficas

- Alderoqui, S. (2015). El museo de los visitantes. *Museología e interdisciplinariedad*, 4, (7), 30-42.
- Alfonzo, A. (2003). Estrategias instruccionales. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas Venezuela. Recuperado de: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/42519948/estrategias_instruccionales_alfonso_momentos_de_la_clase_.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1510581033&Signature=h9oY6%2FJ8CB11kPmTavhU3%2BebYGc%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DESTRATEGIAS_INSTRUCCIONALES.pdf
- Amieva, R. (2008). Desde allá y entonces, hasta hoy y aquí. Experiencias y desafíos del Asesoramiento Pedagógico en una Facultad de Ingeniería. En Primer encuentro nacional de prácticas de asesorías pedagógicas universitarias. Rosario. Santa Fe.
- Tapia, J. (1997). Motivar para el aprendizaje. Teoría y Estrategias. España. Ed. Cast. Edebé.
- Álvarez Domínguez, P. (2011). Museos Virtuales de Pedagogía, Enseñanza y Educación: hacia una didáctica del patrimonio histórico-educativo. *EARI Educación artística, revista de investigación*, (2), 23-27.
- Astudillo, M. (2003). Viabilidad democrática en la formación pedagógica universitaria. En *Docencia Universitaria: miradas críticas y prospectivas*. UNRC
- Astudillo, M., Clerici, J. y Ortiz, F. (2007). Estudio sobre las representaciones de docentes universitarios en torno a la formación pedagógica y las innovaciones en la enseñanza. I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa y II Jornadas Regionales- IV Jornadas Institucionales CD ROM. Mendoza, Argentina.
- Barraza Macías, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación educativa*. Recuperado de: <http://revele.com.veywww.redalyc.org/articulo.oa?id=179421470003>

- Belloch, C. (2012). Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje. Material docente [en línea]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Valencia. Recuperado de: <http://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA1.pdf>
- Bargalló, C., y Tort, M. (2009). Plantear preguntas: un punto de partida para aprender ciencias. *Revista Educación y pedagogía*, 18 (45), 61-71.
- Bernal Bravo, C., y Angulo Rasco, F. (2013). Interacciones de los jóvenes andaluces en las redes sociales. *Comunicar*, 20, (40), 25-30
- Bernal Galindo, M. (2015). Herramientas Telemáticas para la comunicación educativa: Catalogación, Análisis y Posibilidades de Uso de los Blogs (Tesis doctoral). Universidad de Murcia. Departamento de Didáctica y organización escolar. España.
- Bertoglia Richards, L. (2008). La ansiedad y su relación con el aprendizaje. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 4, (1), 13-18.
- Bollier, D. (3/11/2009). El futuro de los museos está en las redes sociales. Público. Recuperado de: <http://www.publico.es/culturas/266189/futuro/museos/redes/sociales/david/bollier/usuarios/la/cultura/el/museo/y/las/instituciones/de/lo/comun/reina/sofia>
- Cabrero Almenara, J. (2005). Las TIC y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la Educación Superior*, 34, (3), 77-100.
- Calzadilla, M. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *OEI- Revista Iberoamericana de educación*, 1, (10), 1-10.
- Cano, L. y Ruiz, R. (2004). Los museos virtuales: nuevos ámbitos para aprender a enseñar el patrimonio histórico-artístico: una experiencia en la formación de maestros. *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Coord. María Isabel Vera Muñoz, David Pérez y Pérez. Pp. 20.
- Carreras, C. Munilla, G. y Solanilla, L. (2003). Museos on-line: nuevas prácticas en el mundo de la cultura. En *patrimonio y tecnologías de la información: bits de cultura*. PH. Bol. Inst. Andaluz Patrimonio Histórico, 46, 68-77.
- Carreras, C. (2005). Los proyectos de educación en museos a través de las nuevas tecnologías. *mus-A, revista de los museos de Andalucía*, 3, (5), 34-38.
- Casado Poyales, A. y González Mozos, M. (2010). La utilización de las TIC para virtualizar un museo: estado de la Cuestión en Castilla-La Mancha. Recuperado de: <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/415> Consultado el día 02/08/2017.
- Chacón Araya, Y. (2005). Una revisión crítica del concepto de creatividad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5, (1), 1-30.
- Chiecher, A. (2014). Tres etapas en la inclusión de contextos virtuales en la enseñanza universitaria. En Paoloni, P., Rinaudo, M. y González Fernández, A. (Comps.), *Cuestiones en Psicología Educativa*. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo, (325-360). Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social.
- Chiecher, A., Ficco, C., y Bersía, P., (2014). Redes sociales como complemento del aula virtual en la enseñanza a distancia. En Verde, C. y Thüer, S. (Coord.), *El ajedrez de la docencia: Las TIC, ¿un jaque a los esquemas?* II Jornadas Institucionales de Tecnología Educativa de la UNRC, (52-54). UniRío editora.
- Coll, C., y Solé, I. (1987). La importancia de los contenidos en la enseñanza. *Revista Investigación en la escuela*, (3), 19-27.
- Correa Gorospe, J., e Ibáñez Etxeberria, A. (2005). Museos, tecnología e innovación educativa: Aprendizaje de patrimonio y arqueología en territorio Menosca. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3, (1), 880-894.
- Cuadrado, I., y Fernández, I. (2009). Funcionalidad y niveles de integración de las TIC para facilitar el aprendizaje escolar de carácter constructivista. *IE. Comunicaciones. Revista Iberoamericana de Informática Educativa* 5, (9), 22-34.
- De Bono, E. y Castillo, O. (1994). El pensamiento creativo. Recuperado de: http://mroad.nsinfo.hu/ckfinder/userfiles/files/MROAD_LO2_ES.pdf Consultado el día: 6/11/17.
- De Haro, J. (2010). Redes sociales en educación. *Educación para la comunicación y la cooperación social*, (27), 203-216.

- De Ledo, I. (2011). Las redes sociales. *Revista Venezolana de Oncología*, 23 (3), 133.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Universidad Nacional Abierta. Dirección de Investigaciones y Postgrado Maestría en Ciencias de la Educación Mención Planificación de la Educación. Recuperado de: http://dip.una.edu.ve/mpe/025disenoinstruccional/lecturas/Unidad_III/EstratDocParaUnAprendSignif.pdf Consultado el día: 8/11/17.
- Domínguez, P. y Cobano, J. (2011). Aproximación al Museo Contemporáneo: Entre el templo y el supermercado cultural. *Arte y Políticas de Identidad*, 5, 27-42.
- Donato, M. (2000). Las estructuras del aula universitaria. Algunas modalidades de intervención del asesor pedagógico en la universidad. En Lucarelli, E. (comp.), *El asesor pedagógico en la universidad*. (Pp. 109-131). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Echevarría, H. (2011). *Diseño y Plan de Análisis en Investigación Cualitativa*, Rosario, Santa Fe, Argentina. Homo Sapiens Ediciones.
- Elisondo, R., y Donolo, D. (2014). Creatividad y alfabetización informacional. El desafío en cuatro propuestas. *PANORAMA*, 8 (15), 23-33.
- Elisondo, R. y Melgar, M. (2015). Museos y la Internet: contextos para la innovación. *Revista Aleph, Innovación Educativa*, 15, (68), 17-32.
- Elisondo, R. y Melgar, M. (2015). Museos construidos y reconstruidos. *Questión* (47)
- Elisondo, R. (2015). La Creatividad Como Perspectiva Educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (3), 1-23.
- Elstein, S. (2014). Colaboración, interdisciplinariedad, integración y solidaridad en la construcción de los aprendizajes. *La Web 2.0 un espacio de encuentro e interacción intergeneracional*. En Verde, C. y Thüer, S. (Coord.), *El ajedrez de la docencia: Las TIC, ¿un jaque a los esquemas? II Jornadas Institucionales de Tecnología Educativa en la UNRC*, (34-36). UniRío editora.
- Elstein, S., Solivellas, D., y Verde, C., (2013). Formación Docente en el Marco de los Nuevos Escenarios Educativos. *La Experiencia del I Taller de Tecnología Educativa Nuevos Contextos para el Aprendizaje Colaborativo. 6to Seminario Internacional de Educación a Distancia – RUEDA. La Educación en tiempos de convergencia tecnológica*.
- Esquivias Serrano, M. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5 (1), 1-17.
- Faranda, C. y Finkelstein, C. (2000). Hacia la construcción del rol del asesor pedagógico en la universidad. Vivencias y reflexiones acerca de una instancia de formación desde la mirada del participante. En Lucarelli, E. (comp.), *El asesor pedagógico en la universidad*. (Pp. 109-131). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Fernández Fernández, I., Sagardía, A., Loroño, M., de Gauna Bahillo, P., y Ramos, A. (2012). Creatividad e innovación: claves para intervenir en contextos de aprendizaje. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (2), 23-40.
- Flores Cueto, J., Morán Corzo, J., y Rodríguez Vila, J. (2009). Las redes sociales. Universidad de San Martín de Porres ed. *Boletín electrónico de la Unidad de Virtualización Académica – UVA* (1) Pp. (1-15).
- Gallardo Echenique, E. (2013). Hablemos de estudiantes digitales y no de nativos digitales. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 1 (1), 7-21.
- Gallardo Echenique, E., Marqués Molías, L., y Bullen, M. (2015). El estudiante en la educación superior: Usos académicos y sociales de la tecnología digital. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12 (1), 25-37 Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/780/78033494004/> consultado el día: 02/08/2017.
- García, F., Portillo, J., Romo, J., y Benito, M. (2007). Nativos digitales y modelos de aprendizaje. *IV Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, Evaluación y Desarrollo de Contenidos Educativos Reutilizables*. Universidad del País Vasco. Recuperado de: <http://spdece07.ehu.es/actas/Garcia.pdf>. Consultado el día: 04/11/17.
- Gómez, M. y López, N. (2010). Uso de Facebook para actividades académicas colaborativas en educación media y universitaria. *Signos Universitarios Virtual*, 8, (9), Recuperado de:

[https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31723583/USO_DE_FACEBOOK.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1510156187&Signature=1zup5jeTRHNWxPnHMb9pxe9sTMI%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DUso de Facebook para actividades academi.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31723583/USO_DE_FACEBOOK.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1510156187&Signature=1zup5jeTRHNWxPnHMb9pxe9sTMI%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DUso+de+Facebook+para+actividades+academi.pdf)

- Gómez, M., Roses, S., y Farias, P. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Comunicar*, 19, (38), 131- 138
- González Torres, M. (1999). La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención. Pamplona: EUNSA.
- González Pienda, J. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 8, (7), 247-258
- González, A., Paoloni, V., y Rinaudo, C. (2013). Aburrimiento y disfrute en clase de Lengua española en secundaria: predictores motivacionales y efectos sobre el rendimiento. *Anales de psicología*, 29, (2), 426-434.
- González, A., y Martín, M. (2015). 3º Jornadas de TIC e Innovación en el Aula: "Enlaces entre educación, conocimiento libre y tecnologías digitales". Universidad Nacional de la Plata.
- Gracia, M. (2009). Museos y didáctica on-line: cinco ejemplos de buenas prácticas. *Her&Mus. Heritage & Museography*, (1), 110-114.
- Guisasola, J., y Morentin, M. (2007). ¿Qué papel tienen las visitas escolares a los museos de Ciencias en el aprendizaje de las Ciencias? Una revisión de las investigaciones. *Enseñanza de las Ciencias*, 25 (3), 401-414.
- Guitert Catasús, M., Romeu Fontanillas, T., y Pérez Mateo, M. (2007). Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 4 (1), 0.
- Gutiérrez, A., Palacios, A., y Torrego, L. (2010). Tribus digitales en las aulas universitarias. *Comunicar*, 17, (34), 173-181.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. Sexta Edición. Cap. 4. Editorial Mc Graw Hill. México.
- Ibáñez, J. (2003). El uso educativo de las TIC. Recuperado de: http://files.metodos-de-investigacion6.webnode.mx/200000001aba61b9b5/4_S1_El_uso_educativo_de_las_ti_c.pdf Consultado el día: 02/08/2017.
- Jakob, I., Moyetta, L. y Valle, M. (2012). El aprendizaje de la práctica profesional psicopedagógica en el dominio del asesoramiento educativo. Ponencia presentada en el Segundo Encuentro Rioplatense de Psicopedagogía y Educación. Montevideo. Uruguay.
- Keene, S. y Worcman, K. (2004). El futuro del museo en la era digital. *Noticias del ICOM*, 4 (5), 4-5.
- Krebs, G. (2008). Museos, aprendizajes y tecnologías de la información y la comunicación. Jornada Internacional de la Educación "La dimensión educativa de los museos de arte y centros culturales". Argentina: Centro Cultural Recoleta.
- Labra, J. (2010). Museo pedagógico virtual vivo. Una proyecto de formación inicial de una universidad expandida hoy para una escuela expandida mañana. *Tendencias pedagógicas*, (16), 45-64.
- Lara, T. (2005). Blogs para educar. Usos de los blogs en una pedagogía constructivista. *Telos*, 65 (2), 86-93.
- Libedinsky, M. (2001) La innovación en la enseñanza: Diseño y documentación de experiencias de aula, 12, 139-141.
- Litwin, E. (2005). La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo. Litwin, E.(comp.).
- Llonch Molina, N. y Santacana Mestre, J. (2012). El museo: ¿edificio o lugar? *Her&Mus. Heritage & Museography*, 4 (1), 16-19
- López, E. y Lorente, M. (2010). Incorporación de nuevas estrategias de enseñanza en la Universidad: blogs en "Didáctica General". *Educatio Siglo XXI*, 28 (1), 191-208.
- Lucarelli, E. (2004) Las innovaciones en la enseñanza ¿Caminos posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad? Trabajo presentado en las Terceras

- Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria. Junio 2004. Universidad Nacional del Sur.
- Marrero, M. (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19, (2), 20-23.
- Martín Laborda, R. (2005). Las nuevas tecnologías en la educación. Madrid: Fundación AUNA, p4. Recuperado de: <http://estudiantes.iems.edu.mx/cired/docs/ae/pp/fl/aeppflp11pdf01.pdf>
- Martínez Martínez, R., y Heredia Escorza, Y. (2010). Tecnología educativa en el salón de clase: estudio retrospectivo de su impacto en el desempeño académico de estudiantes universitarios del área de Informática. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15 (45), 371-390.
- Mayz Díaz, C. (2009). ¿Cómo desarrollar de una manera comprensiva el análisis cualitativo de datos? *Educere*. 13 (44), 56-66.
- Melgar, M. y Donolo, D. (2011). Salir del aula... Aprender de otros contextos: Patrimonio natural, museos e Internet. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 8 (3), 323-333.
- Melgar, M. (2012). Aprendizaje y Contexto. Estudio de los museos desde la Psicología Educacional. Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Inédito.
- Melgar, M. (2016). Estudio de percepciones asociadas a los museos: desafíos para la creatividad. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, 5, 41-57.
- Melgar, M., Chiecher, A., Elisondo, R. y Usorach, A. (2016). ¡Dale me gusta! Facebook, blogs y museos. *Innovaciones en la Universidad. II Congreso Internacional de Psicología y IV Congreso Nacional de Psicología-Ciencia y Profesión- "Desafíos para la construcción de una Psicología Regional"*. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Psicología, del 6 al 8 de octubre de 2016.
- Melgar, M. y Chiecher, A. (2016). De paseo por un museo virtual. Aprendizajes y valoraciones de estudiantes universitarios. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1 (11), 79-98.
- Melgar, M., Chiecher, A., Elisondo, R., y Donolo, D. (2016). Alfabetización informacional. Una tarea en Facebook para explorar museos virtuales. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 28 (54), 216-234.
- Melgar, M., y Elisondo, R. (2017). Metacognición y buenas prácticas en la universidad. ¿Qué aspectos valoran los estudiantes? *Innovación educativa (México, DF)*, 17 (74), 17-38.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación. *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona: Gedisa.
- Merchán Cruz, E., Lugo González, E., y Hernández Gómez, L. (2013). Aprendizaje significativo apoyado en la creatividad e innovación. *Metodología de la Ciencia*, 3 (1), 47-61.
- Miras, M. (1993). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. *El constructivismo en el aula*, 47-63.
- Monereo, C. y Pozo, I. (2003). (Eds.) *La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. En la universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid, Ed. Síntesis.
- Montoliu, J., y Abaitua, C. (2016). Enseñar y aprender con las TIC. *Estudios Sobre Educacion*, 20, 9-19.
- Moreno, J., Paoloni, P., y Chiecher A., (2014). Facebook en ámbitos educativos. Una alternativa para pensar el ingreso en la Universidad. *El ajedrez de la docencia: Las TIC, ¿un jaque a los esquemas?*, 40-42. UniRío editora.
- Moya, A. (2009). Las nuevas tecnologías en la educación. *Innovación y experiencias educativas*, 24, 1-9.
- Moyetta, L. (2012). Las competencias reflexivas en la construcción del pensamiento profesional psicopedagógico: desafíos para la formación universitaria. *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía, Dossier*, 14 (9), 1-10.
- Orihuela Colliva, J. (2006). La revolución de los blogs. *La esfera de los libros*. Madrid, España.
- Ortiz, L. (2007). Campus Virtual: la educación más allá del LMS. *Revista de universidad y sociedad del conocimiento*, 4 (1), 1-7.

- Ossa, G. (2006). Tendencias educativas para el siglo XXI. Educación virtual, online y@ learning. Elementos para la discusión. Edutec. Revista electrónica de tecnología educativa, (15), 0.
- Otero, S. (2016) Educación, tics y algunas cuestiones morales En Michelini D; Peppino S y Bonyuan M (EDS.), Ética en la ciencia y la vida. XXI jornadas interdisciplinarias de la fundación ICALA (pp. 60-63). Río Cuarto. Ediciones del ICALA.
- Paoloni, P., y Rinaudo, M. (2009). Motivación, tareas académicas y procesos de feedback. Un estudio comparativo entre alumnos universitarios. R.E.M.E Revista electrónica de motivación y emoción, 11, (31), 0.
- Paoloni, P. (2009). Contextos favorecedores de la motivación y el aprendizaje. Una propuesta innovadora para alumnos de Ingeniería. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7, (19), 953-984.
- Paoloni, P. (2010). Influencias del contexto en las preferencias académicas de estudiantes universitarios. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 3, (5), 183-197.
- Peña, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. Psicología: Tópicos de actualidad. LIMA: UNMSM, 47-84. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/2b07/a039051da00c48ea92a78345dbbbd6865657.pdf> Consultado el día: 3/11/17.
- Pérez García; A., Redes Sociales y Educación. Revista creatividad y sociedad. (21), 1-23.
- Pichardo Martínez, M., García Berbén, A., De la Fuente Arias, J., y Justicia Justicia, F. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. Revista electrónica de investigación educativa, 9 (1), 1-16.
- Phillips, L., Baird, D., y Fogg, B. (2013). Facebook para educadores. Disponible en: http://www.easp.es/ideo/wp-content/uploads/2012/08/Facebook_para_educadores.pdf
- Poggi, M. (2011). Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza. Evidencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina, 1-23. Recuperado de: http://www.seminario.iipe.unesco.org.ar/pluginfile.php/16921/mod_page/content/31/Innovaciones%20educativas%20Poggi.pdf
- Polanco Hernández, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 5 (2), 1-13.
- Rama, M. (2010). "Las redes sociales y su inserción en la universidad". Facebook y su potencial educativo como herramienta de mediación en la relación docente-alumno. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto. Inédito.
- Rama, M., y Chiecher, A. (2013). El potencial educativo de Facebook en la Universidad. Revista Contextos de Educación, 13, 46-55.
- Requena, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 5 (2), 26-35.
- Riascos Erazo, S., Quintero Calvache, D., y Ávila Fajardo, G. (2009). Las TIC en el aula: percepciones de los profesores universitarios. Educación y educadores, 12 (3), 133-157.
- Rinaudo, M., Chiecher, A., y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. Anales de psicología, 19 (1), 107-119.
- Rinaudo, M., de la Barrera, M., y Donolo, D. (2006). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. Revista electrónica de motivación y emoción, 9 (22), 1-19.
- Roig, A., López, M., y Álvarez, G. (2017). Una mirada crítica sobre los nativos digitales: Análisis de los usos formales de tic entre estudiantes universitarios. Revista Q, 9 (17), 1-19
- Rotstein, B., Scassa, A., Sainz, C., y Simesen de Bielke, A. (2006). El trabajo colaborativo en entornos virtuales de aprendizaje. Cognición, 1, (7), 38-45.
- Sabbatini, M. (2003). Centros deficiencia y museos científicos virtuales: teoría y práctica. Revista Teoría de la Educación: educación y cultura en la sociedad de la información. Universidad de Salamanca, (4). Recuperado de: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_sabbatini.htm

- Sabbatini, M. (2004). Museos y centros de ciencia virtuales. Complementación y potenciación del aprendizaje de ciencias a través de experimentos virtuales. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca. España. Recuperado de: <http://www.sabbatini.com/marcelo/artigos/tesis-sabbatini.pdf>
- Sánchez, E. y García, R. (2005). Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace. En Pozo, I. y Monereo, C. (coords). La práctica del asesoramiento educativo a examen. Graó. Barcelona.
- Sánchez Moreno; M. (1987). El proceso de asesoramiento. En García; C. y López Yañez; J. (coord.) Asesoramiento curricular y organizativo en educación. Ariel. Argentina.
- Sánchez Moreno, M. (2000). El Asesoramiento Psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 23 (91), 55-77
- Sánchez, R., y Muiña, F. (2009). El blog en la docencia universitaria, ¿una herramienta útil para la convergencia europea? *RELADA-Revista Electrónica de ADA-Madrid*, 3 (2), 135-144.
- Santoyo; A., y Martínez; E. (2003). La brecha digital: mitos y realidades. Uabc. Disponible en: <http://www.labrechadigital.org/labrecha/>
- Salinas; J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 1 (1), 1-16.
- Schweibenz, W. (2004). El desarrollo de los museos virtuales. *Noticias del ICOM*, 57 (3), 3.
- Sirvent, M. (1999). "La problemática actual de la investigación educativa". *Ateneos del IICE*. Año VIII, Nº 14.
- Sosa Díaz, M., Peligros García, S., y Díaz Muriel, D. (2010). Buenas prácticas organizativas para la integración de las TIC en el sistema educativo extremeño. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11 (1), 148-179.
- Soto, C., Senra, A. y Neira, M. (2009). Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. *EDUTEC. Revista electrónica de Tecnología educativa*, (29), 1-12.
- Tello, E. (2007). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México. *International Journal of Educational Technology in Higher Education (ETHE)*, 4 (2), 1-8.
- UNESCO. Alfabetización mediática e informacional. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept/>
- Usorach, A. Melgar, M y Elisondo, R. (2016) Museos, tic y creatividad: ¿te animás? En Michelini D; Peppino S y Bonyuan M (EDS.), *Ética en la ciencia y la vida*. XXI jornadas interdisciplinarias de la fundación ICALA (pp. 159-161). Río Cuarto. Ediciones del ICALA.
- Valenzuela Argüelles, R. (2013). Las redes sociales y su aplicación en la educación. *Revista Digital Universitaria*, 14 (4), 1-14.
- Valverde Berrocoso, J. y Garrido Arroyo, C. (1999). El impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en los roles docentes universitarios. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2 (1), 543-554.
- Regil Vargas, L. (2006). Museos virtuales: nuevos balcones digitales. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (46), 1-9.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). "Estrategias de investigación cualitativa". Gedisa: Barcelona.
- Villasana, N. y Dorrego, E. (2007). Habilidades sociales en entornos virtuales de trabajo colaborativo. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 10 (2), 45-74.
- Zanini, R. y Estrada, G. (2014). Las Nuevas Tecnologías y el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación a Distancia. *El ajedrez de la docencia: Las TIC, ¿un jaque a los esquemas?*, 31-33. UniRío editora.
- Zurita, H., García, A., Vences, N., Segura, R., Gómez, P., y Pérez, M. (2012). La innovación educativa en la enseñanza superior: Facebook como herramienta docente. *Vivat Academia*, (117E), 530-544.

Capítulo 3

Innovación educativa: el poder de los museos

Fernanda Melgar y Romina Elisondo

1. Introducción

Que aprendemos interactuando con otras personas y con los objetos que nos rodean no es una novedad. El aprendizaje es una construcción que se realiza a partir de interacciones mediadas por lenguajes y contextos particulares. El aprendizaje y la inteligencia no se constituyen en la cabeza de las personas sino que se distribuyen de manera impredecible entre múltiples objetos, sujetos y contextos. Las teorías de la inteligencia distribuida y de las comunidades de aprendizaje aportan relevantes herramientas para comprender al aprendizaje como proceso sociocultural de construcción intersubjetiva. Estas teorías enfatizan el papel de la intersubjetividad y la participación activa de los sujetos en los procesos educativos (Onrubia, 2004; Perkins, 2001). Además, las teorías socioculturales de la educación ponen especial énfasis a los procesos de construcción de identidad que se desarrollan a partir de las prácticas educativas compartidas (Rinaudo, 2014).

Entonces, si aprendemos en interacción con objetos y personas, consideramos que propiciar estas interacciones amplía las posibilidades de aprendizaje. Los museos como espacios diversos, complejos y repletos de relatos e historias, son a nuestro criterio, entornos propicios para la innovación educativa. Cuando hablamos de museos nos referimos, en sentido amplio, a una "institución sin fines lucrativos, permanente, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y expone el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y su medio ambiente con fines de educación, estudio y recreación" (ICOM, 2007: 3). Incluimos diversos tipos de museos, formatos y temáticas. Nuestra perspectiva de museo trasciende a los tradicionales museos de arte o historia, e incluye otros de diversas temáticas y en diferentes formatos, virtuales y físicos. También incluye, aquellos que nos sorprenden por lo inesperado de las temáticas que aborda, como por ejemplo el Museo del Excremento de Inglaterra (<https://www.poomuseum.org>), el Museo del Pene de Islandia (<http://phallus.is/es/>) y el Museo del Fracaso en Suecia (<https://www.museumoffailure.se/>). En suma, entendemos a los museos como entornos propicios para el aprendizaje y la innovación educativa. En el presente capítulo argumentamos respecto de esta afirmación y presentamos algunas propuestas educativas en museos que nos interpelan a ampliar las posibilidades de aprendizaje y los contextos educativos.

2. Museos y aprendizaje creativo

En tanto el aprendizaje es una construcción sociocultural que implica interacciones con sujetos y objetos, consideramos que los museos pueden favorecer aprendizajes creativos. Los museos son espacios donde se promueven interacciones con diversas personas, historias y objetos de la cultura. En los contextos de enseñanza, los museos pueden potenciar aprendizajes a partir de propuestas orientadas a propiciar el diálogo entre los participantes, a partir de los conocimientos y las historias que circulan en los museos. Según Beghetto (2016) el aprendizaje creativo incluye dos momentos principales interrelacionados, el primer momento personal donde se generan interpretaciones novedosas respecto de los contenidos y el segundo momento, intersubjetivo, que implica discusiones entre los participantes del proceso educativo.

El aprendizaje creativo puede desarrollarse en contextos áulicos, pero también en diferentes entornos fuera de las escuelas. Consideramos que los museos, pueden potenciar interpretaciones novedosas y pensamientos divergentes a partir de las historias que cuentan y los objetos que exhiben. Según Glaveanu y Beghetto (2017), las propuestas educativas que promueven el diálogo, la apertura a diferentes perspectivas y las discusiones entre alumnos y docentes resultan propicias para la creatividad. Los autores consideran que los debates respecto de diferentes puntos de vista acerca de los contenidos educativos amplían las posibilidades de co-construir aprendizajes creativos. En este sentido, los museos son espacios que pueden mostrar diferentes perspectivas y puntos de vista respecto de los fenómenos, recuperando diversas historias y construcciones socioculturales.

En un artículo reciente, Glaveanu (2018) discute acerca de diferentes concepciones de la creatividad e invita a investigadores y educadores a generar comprensiones locales respecto de los procesos creativos dentro y fuera de las instituciones educativas formales, considerando diferentes posibilidades de la creatividad y formas de ser creativo. Los museos pueden ayudar a comprender procesos históricos y culturales, diferentes manifestaciones de la creatividad individual y grupal, a partir de la lectura crítica de objetos e historias.

Los museos potencian el aprendizaje al expandir las posibilidades de acceder a contenidos e historias contribuidas socialmente. Los museos pueden ser espacios valiosos para expandir las propuestas educativas más allá de los muros de las escuelas y las universidades.

La educación expandida no es una metodología, pero sí comparte el espíritu del sentido de método: el sentido del camino, del proceso, del experimento; es un espacio y un tiempo para la educación desde la comunicación. Porque aprender y comunicar constituyen un mismo proceso cognitivo (...) Expandir la educación no significa (o al menos no es lo más relevante) desplazarla del que desde la modernidad ha sido su “espacio natural”, la escuela. Más bien, la idea es abrir vías de comunicación, entender la educación como un conflicto negociado, como un espacio político. Acepta la necesidad de conversar porque rehúye de los programas cerrados y entiende que el ecosistema necesita estrategias abiertas (...). Nuestra visión de la educación desde la comunicación, como lugar para la negociación, como espacio político; en pocas palabras, nuestra concepción de expandir la educación, tiene mucho que ver con la idea de una puerta entreabierta que permite escapar de la endogamia del sistema educativo y habitar ese camino menos transitado. Todo está por hacer en la escuela actual si la desparramamos, si la expandimos, dentro y fuera de los muros de la institución académica; si no pensamos en la escuela que es, sino en la que puede ser; si pensamos en algo que no sea la escuela. La puerta entreabierta es una paradoja irresoluble (...), un espacio anómalo que nos provoca dudas por su carácter de palimpsesto infinito (de recombinación incesante), porque es siempre una excepción en el sentido de algo que no es, que está siendo. Los espacios de enseñanza y aprendizaje nunca son nuestros, nunca nos vienen dados, suceden y tenemos que aprender a conquistarlos (Díaz, 2009: 54-59).

Los planteos de la educación expandida claramente se articulan con nuestras propuestas de no poner límites a las posibilidades de aprendizaje (Elisondo y Donolo, 2014) y de aumentar la educación reconociendo las infinitas potencialidades de los sujetos (Elisondo, 2015). Claro está que las mediaciones de los docentes y las ayudas que ellos puedan ofrecer son indispensable en estos procesos ilimitados, aumentados y expandidos de educación. Aumentar la educación es lo contrario al vaciamiento curricular o abaratamiento de contenidos que intenta legitimarse con diferentes argumentos en determinados sectores: “no lo comprenderán”, “no les servirá para nada”, “no es relevante para ellos”. Las propuestas en museos expanden la educación, muestran espacios para algunos inaccesibles, inimaginables, inalcanzables, generan experiencias únicas e irrepetibles y permiten conocer relatos e historias sobre diferentes

contenidos de la cultura. En un escrito reciente (Elisondo, 2018) planteamos la importancia educativa de llegar a la clase con una buena idea, una idea potencialmente creativa. Construir, invitar y visitar museos puede ser una buena idea para promover la creatividad dentro y fuera de las aulas.

Acordamos con Serrano Moral (2015) en la necesidad de que los museos generen procesos comunicativos que permitan a los visitantes comprender los contenidos y las historias que se presentan. Destacamos la relevancia de construir vínculos entre comunicación, educación y museos para potenciar aprendizajes en los diferentes grupos que visitan museos. Construir sociedades entre escuelas, universidades y museos es indispensable para potenciar aprendizajes y procesos de enseñanza cada vez más ricos, estimulantes y expandidos.

También estamos de acuerdo con Serrano Moral (2015) en la importancia de que los museos permitan vivir múltiples experiencias, proponer diferentes recorridos y caminos para el aprendizaje de diversos contenidos. Las propuestas que potencian la autonomía y el pensamiento divergente promoverían el aprendizaje creativo. Asimismo, las actividades que incorporan elementos inesperados y generan sorpresa también estimulan el recuerdo y la creatividad (Elisondo y Melgar, 2016). En este sentido, resulta de importancia la selección de los objetos, pero también de las historias y narrativas que cuentan por medio de ellos, en los museos, la forma en que comunican mensajes y son puestos a disposición de los públicos, también son un desafío los recorridos y las alternativas que se generan para los diferentes grupos. Asimismo, es indispensable que en los museos se habiliten espacios para la interacción, el diálogo y la formación de interrogantes (Melgar, Elisondo y Donolo, 2018), aspectos que favorecen el aprendizaje creativo y la construcción de experiencias significativas de aprendizaje.

3. Museos e innovación educativa

Los museos pueden ser espacios para la innovación educativa, es decir entornos para generar rupturas con sistemas de creencias y prácticas educativas tradicionales. Pueden ayudar a los docentes a generar propuestas innovadoras que promuevan cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje expandiendo las posibilidades de enseñar y aprender más allá de los muros de las escuelas.

Los estudios presentados en el capítulo 1 y 2 de este libro claramente se orientan a generar innovaciones en los entornos educativos. En el primer caso, a partir de visitas a museos y en el segundo mediante actividades en museos virtuales. Interesa en el presente apartado mencionar otras propuestas educativas en museos que pueden considerarse innovaciones en tanto promueven cambios en prácticas tradicionales y además expanden las posibilidades de aprendizaje. Solo mencionaremos algunas propuestas, de nuestro equipo y de otros docentes e investigadores, que se realizaron en los últimos diez años en Argentina. La selección es intencional y se ha realizado conforme a nuestra disponibilidad de información respecto de las innovaciones. Por supuesto que muchas más experiencias podrían incluirse en este apartado que no pretende ser exhaustivo sino ilustrativo de algunas innovaciones posibles. Consideramos que las innovaciones presentadas cumplen con los requisitos establecidos por los autores del libro *50 innovaciones educativas para escuelas*:

1. Son innovaciones en el sentido de ofrecer cambios o rupturas respecto a ciertos rasgos de la educación tradicional, especialmente su composición expositiva, ritualizada, memorística, muchas veces alienante para los alumnos, basada en la obligación y la presión externa.
2. Son innovaciones porque generan propuestas apasionantes de vínculos con el conocimiento, promueven el aprendizaje basado en la comprensión, generan climas de aprendizaje dialógico y participativo, favorecen la creatividad y la metacognición y/o

crean nuevas formas de aprender que son sustentables y que promueven la voluntad de aprender de los alumnos.

3. Son innovaciones a nivel institucional: pueden llegar a varias escuelas o ser políticas públicas, pero tienen un correlato institucional practicable. También pueden ser innovaciones prácticas en las aulas, pero poseen un carácter institucional e involucran a varios actores.
4. Tienen determinada base de evidencias científicas que las apoyan: ya sea la investigación fundamentada por parte de investigadores o espacios académicos que las respaldan, el saber práctico de especialistas que las han impulsado o estudios que muestren su impacto educativo positivo.
5. Son innovaciones reales, no teóricas: se han implementado, y pueden encontrarse ejemplos concretos para ver su dinámica de funcionamiento.
6. Son relativamente prácticas y viables, pueden ser descritas para su adaptación en distintos contextos. Si bien en algunos casos requieren recursos y capacidades que no están disponibles en cualquier escuela, se buscó que inspiren acciones posibles y practicables, especialmente en la educación pública (Rivas et al, 2017: 10).

En el libro mencionado anteriormente, Marta Libedinsky presenta una innovación educativa vinculada a museos, que denomina: *Aprender exhibiendo: mostrar la Escuela*. Se propone realizar muestras escolares abiertas a la comunidad, similares a las que se realizan en los museos. La actividad incluye “la planificación e implementación de muestras de museo. El proceso implica diferentes tareas como la investigación, la escritura, el diseño, la resolución de problemas, la comunicación y el trabajo en equipo. No son ferias de ciencias en las que los estudiantes muestran a otros qué aprendieron, sino que son exhibiciones similares a las de los museos profesionales, están basadas en un guión y cuentan una historia (...) El proyecto permite desarrollar capacidades de comunicación con diferentes audiencias. Adicionalmente, da la posibilidad de abrir las instituciones a la comunidad y que el conocimiento trascienda las paredes de aulas y escuelas. Las etapas del proceso de creación del museo escolar incluyen: 1. Presentar el proyecto del museo; 2. Visitar un museo profesional; 3. Investigar el tema del museo; 4. Diseñar lo que se va a comunicar; 5. Escribir para el público del museo; 8. Construir lo que se va a comunicar; 7. Aprender el contenido de la muestra completa; 9. Abrir el museo al público” (Libedinsky, 2017: 103-104)

En el artículo de González y Piñeda (2015) titulado *El museo como espacio de formación. El caso de la Psicología en San Luis (Argentina)* se presenta una innovación educativa desarrollada en el Museo de Historia de la Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina). La innovación consiste en la realización de un trabajo de investigación sobre modelos de psicología analizando los objetos del museo. Los resultados pueden ser presentados como informe de investigación o herramienta de comunicación pública de la ciencia (soportes audio-visuales o digitales). Resulta interesante el carácter innovador y creativo de la propuesta, en tanto tal como sostienen los autores:

El trabajo de investigación propuesto es una invitación novedosa que estimula en los alumnos la curiosidad, los saca de los esquemas habituales de pensamiento y construcción del conocimiento, y valora sus inquietudes, destrezas y conocimientos previos. Al mismo tiempo, este enfoque pedagógico inserta a los alumnos en un vínculo de trabajo colaborativo entre pares y con investigadores formados con quienes se produce un nuevo conocimiento historiográfico. Este vínculo colaborativo, como condición para la producción de conocimiento, contribuye al establecimiento de una base para la futura inserción en comunidades científicas y el trabajo interdisciplinario (González y Piñeda, 2015: 11).

Sanmartino, Mengascini, Menegaz, Mordeglia y Ceccarelli (2012) presentan una propuesta educativa desarrollada en el Museo de La Plata (Argentina) referida a la problemática del Chagas. Se realizaron diversas actividades: muestra de obras plásticas, proyección de

materiales audiovisuales innovadores, talleres con estudiantes de escuelas primarias y secundarias, charlas abiertas a cargo de especialistas, presentación y distribución de materiales didácticos a docentes de escuelas y propuestas destinadas al público general. Según las autoras, la evaluación de la experiencia es positiva: tanto participantes como organizadores han construido múltiples aprendizajes sobre la temática.

Zabala y De Carli (2015) presentan una sistematización de vivencias de visitantes del Museo de Antropología de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba durante la Noche de los Museos desarrollada el 23 de noviembre de 2012. Entre los resultados más importantes se hallaron significaciones especiales vinculadas a lo nocturno como particularidad de la propuesta. La Noche de los Museos es para los participantes una oportunidad de compartir tiempo de ocio como amigos y familiares. En general, los participantes valoran positivamente la propuesta. Asimismo en el artículo se destaca la importancia de los estudios de públicos para la gestión de museos.

Zabala, Zabalza y García Armesto (2017) describen una experiencia de construcción de un espacio colaborativo de aprendizaje entre Instituto Superior de Formación de Docente de la Provincia de Córdoba y el Museo de Antropología de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. En el artículo se discuten cuestiones referidas a las especificidades de las instituciones, los objetivos en común y las potencialidades del trabajo conjunto. Las actividades de articulación se orientan hacia el enriquecimiento de la formación profesional de estudiantes de los Profesorados de Nivel Inicial y Primario. Las autoras destacan la importancia del trabajo colaborativo reconociendo particularidades de las instituciones y los objetivos compartidos.

Cortés, Díaz y Petrini (2016) describen una experiencia de utilización del código QR como recurso de apoyo didáctico y complemento informativo aplicado a los objetos más significativos que se exhiben en el Museo Histórico de la Facultad de Odontología, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Según los autores la implementación del código QR implica una innovación que permite a los visitantes obtener información complementaria acerca de los objetos del museo que están contemplando. Como perspectiva futura se plantea el proyecto de digitalización tridimensional mediante Realidad Aumentada.

Amparo Alonso-Sanz (2013) propone una investigación en la que se pretende modificar las prácticas de educadores de museos de la ciudad de Buenos Aires mediante una estrategia de fomento de la creatividad. En la experiencia se utiliza el personaje de Mafalda como disparador de las innovaciones. La experiencia consta de tres fases: reflexión previa sobre el objeto de estudio, inspiración mediante la visualización creativa de tiras de Mafalda y propuesta de alternativas creativas para el ámbito de enseñanza informal. A partir de la experiencia se generaron ocho propuestas alternativas y creativas de actuación en museos. La autora destaca la utilidad de la cultura visual infantil en el diseño didáctico y en la potenciación del pensamiento creativo.

En la Universidad Nacional de Río Cuarto hemos desarrollado experiencias educativas innovadoras en museos físicos y virtuales. Participaron de las experiencias docentes y estudiantes de las carreras de Licenciatura en Psicopedagogía y Educación Especial, en el marco de las asignaturas Teoría y Técnica de los Test, Exploración Psicométrica y Psicometría Educacional. Las actividades innovadoras se desarrollaron entre 2015 y 2018 en el marco de proyectos de innovación e investigación subsidiados por la Universidad Nacional de Río Cuarto. Describimos brevemente algunas de las experiencias desarrolladas, los relatos completos y los estudios de valoraciones de los participantes pueden encontrarse en los artículos referenciados en cada caso:

- *Una valija llena de historias.* Se realizó una experiencia áulica con objetos significativos para los estudiantes. Los estudiantes llevaron a clase un objeto que para ellos tenía

algún valor especial. Cada estudiante presentó su objeto y comentó el motivo por el cual lo había elegido para la actividad. Luego cada estudiante colocó el objeto en una valija. Los estudiantes conformaron grupos y cada integrante eligió un objeto de la valija (podían elegir cualquiera, excepto el que habían traído). Se les solicitó a los grupos que cuenten una historia a partir de los objetos. Cada grupo construyó una colección con los objetos elegidos. Las colecciones fueron expuestas en el aula y *visitadas* por todos los estudiantes. A partir de la experiencia se analizó con los estudiantes la importancia de los objetos y de las historias que se narran a partir de ellos. Se reflexionó acerca de los museos como contexto de aprendizaje donde los objetos y las historias tienen un papel destacado. Las historias, en tanto construcciones humanas, son complejas, intencionales y situadas (Elisondo y Melgar, 2015).

- *Blogs, Facebook y Google para la alfabetización informacional.* Se desarrollaron diferentes actividades de búsqueda, selección, elaboración y comunicación de información científica vinculada a las asignaturas. Las actividades se realizaron en el marco de propuestas educativas en museos físicos y virtuales. se trabajaron diferentes herramientas digitales para la producción y difusión de información referida a los contenidos curriculares de las asignaturas, especialmente los vinculados a la historia de los test y la Psicometría (Chiecher, Melgar y Paoloni, 2017). Las innovaciones desarrolladas fueron evaluadas desde la perspectiva de los participantes, en general se observan valoraciones positivas que destacan las potencialidades de los aprendizajes construidos y los aportes de los mismos a la formación profesional y el futuro desempeño laboral. Los participantes subrayan la importancia de los contenidos procedimentales digitales abordados en las actividades (Melgar, Chiecher, Elisondo y Donolo 2016; Melgar, Chiecher, Elisondo y Usorach, 2016; Melgar y Chiecher, 2016; Usorach, Melgar y Elisondo, 2016).
- *Ir a los museos.* En el marco de innovaciones educativas se realizaron visitas al Museo Tecnológico Aeroespacial (Las Higueras, Córdoba, Argentina), al Museo de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) y La Plaza Cielo y Tierra (Córdoba, Argentina). El objetivo general de las visitas fue reconocer a los museos como contextos no formales de educación donde es posible construir diversos aprendizajes vinculados a objetos e historias diversas. En el caso del Museo de Psicología se realizaron múltiples vínculos con los contenidos conceptuales específicos de la asignatura, por ejemplo con la historia de la Psicometría, usos de test y pruebas estandarizadas en diferentes momentos históricos, validez y confiabilidad de los instrumentos, procesos de construcción de test, etc. Asimismo, los museos son analizados como potenciales espacios de desarrollo profesional y diseño de propuestas innovadoras que potencien aprendizajes en grupos diversos. Las visitas son valoradas positivamente por los estudiantes, ellos señalan haber construido diferentes conocimientos en los museos y reconocen las potencialidades educativas de estas instituciones. Los museos también son percibidos como espacios de futuro ejercicio laboral (Melgar y Elisondo, 2016; Elisondo y Melgar, 2015; Elisondo, et al, en evaluación).
- *Recibir a los museos.* En la Universidad de Río Cuarto se realizó una actividad áulica que consistió en la visita de educadores del Museo de Psicología de la Universidad de Córdoba. El objetivo de la actividad fue que los estudiantes tengan posibilidades de interactuar con objetos que representan desarrollos en el campo de la Psicología en diferentes momentos históricos. Durante la actividad se propiciaron diálogos entre especialistas y estudiantes, se discutió respecto del uso de instrumentos de medición en el contexto actual y los desafíos y futuras líneas de investigación en el campo de la Psicometría. Los estudiantes evaluaron positivamente las actividades y mencionaron haber logrado aprendizajes referidos a los instrumentos de medición y las normas técnicas y éticas indispensables para su uso (Melgar, Elisondo y Donolo, 2017; Elisondo, et al, en evaluación).

- *Juegos y juguetes.* Melgar y Tuninetti (2017) describen una experiencia realizada en un museo de la ciudad de Río Cuarto denominada *Espacios para el encuentro: juegos y juguetes en el museo*. La jornada implicó el trabajo conjunto de adultos y niños en torno a las siguientes actividades: el diálogo acerca de diferentes juegos y juguetes, y modo de jugar, relato sobre juegos realizados por los niños de los pueblos originarios y la construcción de juguetes con materiales reciclados. Se destacan las valoraciones positivas de los participantes quienes señalan que la propuesta permite compartir una experiencia enriquecedora. "Las actividades compartidas en el museo permiten a niños y adultos establecer un diálogo con el espacio y las colecciones desde variadas dimensiones, en un lugar de interrelación entre lo conocido y lo nuevo, produciéndose un escenario de aprendizajes que deja fluir el intercambio de saberes" (Melgar y Tuninetti, 2017: 94).
- *Una noche muy especial.* Se realizaron dos estudios en el marco de la Noche de los Museos en la ciudad de Río Cuarto (Córdoba, Argentina). En el primer estudio (Melgar, Elisondo y Chicher, 2016) se observó que la Noche de los Museos es una oportunidad que ofrecen las ciudades para que las personas interactúen con objetos, historias, conocimientos y otras personas. En el estudio, se destacó que la configuración de los tiempos, los espacios y los vínculos adquiere características particulares en la Noche de los Museos. Cierta flexibilidad, apertura y libertad caracteriza los recorridos, las interacciones y las decisiones que van tomando los participantes. Según lo observado en el estudio, la Noche de los Museos es una oportunidad para compartir con familiares y amigos, compañías más frecuentes en este tipo de eventos según los estudios analizados. Asimismo, que el evento sea de noche también favorece la participación de las personas que por sus actividades laborales no podrían hacerlo en otro momento. En el segundo estudio (Melgar, Chiecher, Elisondo y Donolo, 2018) se analizaron percepciones y experiencias de personas que participaron del evento *La Noche de los Museos 2016*. El estudio se realizó en tres museos de la ciudad de Río Cuarto (Argentina). Los resultados indican que el evento atrae a públicos diversos que participan por diferentes motivos: *compartir, conocer, 'vivenciar' la cultura, participar de una fiesta,, 'invadir' e intervenir el espacio público*. Los participantes valoran positivamente la variedad, diversidad y novedad de las propuestas que se desarrollan durante la Noche de los Museos. "La NM invita a públicos diversos, interpela a diferentes sujetos a entrar a los museos. Es una invitación a una fiesta nocturna, donde no son necesarios muchos requisitos para ingresar. Quienes entran lo hacen con diferentes intereses y motivaciones, la única certeza y lo que los unifica, es que no saldrán de los museos igual que como entraron, todos se llevan algo, alguna experiencia, alguna historia..." (: 200).
- *Tramando Redes: museos, narraciones y algo más...* En el Encuentro Nacional del Comité de Educación y Acción Cultural (CECA) realizado en Alta Gracia en 2017, Tuninetti y Melgar (2017) presentaron un proyecto sobre narraciones que se origina en el trabajo conjunto con diferentes grupos de la comunidad y fue desarrollado en un museo de la ciudad de Río Cuarto. *Historia sin tiempo*, es un proyecto que pone en valor leyendas y cuentos regionales que forman parte del patrimonio cultural inmaterial. La propuesta fue desarrollada por un grupo de adultas mayores, que conforman la agrupación *Narradoras del Cuarto Río*. Las narradoras se encargan de contar diferentes cuentos a grupos escolares. En el marco del proyecto se realizó un estudio que recuperó la voz de las narradoras, su percepción acerca de la ocasión de desarrollar una propuesta de manera conjunta con el museo. Destacaron la autonomía en el desarrollo de las actividades, el deseo conjunto de desarrollar el proyecto, el sentirse útil al compartir sus conocimientos con las generaciones más jóvenes, la experiencia les permitió 'imaginar' en un futuro otro tipo de proyecto con el museo, dirigido a un público diverso.

Hemos mencionado brevemente algunas innovaciones educativas donde los museos son los protagonistas. Nos hemos referido a innovaciones en contextos formales y no formales de educación. Las temáticas, los participantes, los objetivos y los espacios son diferentes, sin embargo, aparece como constante en las propuestas el interés por potenciar los aprendizajes reconociendo las características de los museos como espacios educativos. Obviamente nuestra selección es arbitraria y sesgada, solo hemos intentado mostrar algunas experiencias que nos interpelan a pensar en transformaciones educativas en y con los museos. Los museos ofrecen diversidad de objetos, espacios, historias e infinidad de aprendizajes posibles. Difícilmente puedan limitarse las oportunidades de las personas de aprender cuando se les ofrecen oportunidades de vivir en contextos diversos, ricos y estimulantes.

Las experiencias en museos, se constituyen en innovaciones educativas, cuando implican cambios en los procesos educativos puntuales y específicos, referidos a creencias, materiales y formas de enseñanza. Innovar, supone modificaciones y cambios en contextos puntuales que podrían permitir mejoras educativas. Las mejoras implican juicios valorativos al comparar resultados con estados previos, en función del logro de unas metas educativas. Las experiencias educativas en museos como innovaciones deberían ligarse a los procesos de aprendizaje de las personas y al desarrollo profesional de los educadores. En las innovaciones, que se realizan desde los contextos educativos formales en complementación con los museos, se requiere considerar un conjunto de ideas, procesos y estrategias que implican un grado de sistematización y que pretenden generar cambios en las prácticas educativas que se venían realizando (Juárez, 2011). Innovar en educación, implica comprender las prácticas y los cambios que a través de ellas queremos concretar como procesos. La innovación tiene objetivos específicos, a partir de los que se pretende modificar concepciones, habilidades, conocimientos y actitudes. No basta con una sola actividad puntual, el fin último de la innovación es *alterar la realidad vigente*, cambiando concepciones y actitudes, métodos e intervenciones, mejorando y transformando los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4. Consideraciones finales

Están ahí, con cierto halo de misterio, son públicos, pero no todos los experimentan, algunos osados se animan a atravesar sus puertas...entonces, tal vez, dependiendo de múltiples dimensiones pueden ser significados de maneras muy diversas. Las experiencias en museos, no pasan desapercibidas, amadas u odiadas, dejan huellas (Elisondo y Melgar, 2017).

En una ponencia reciente Melgar, Elisondo y Donolo (2017) invitábamos a *habitar, agasajar y crear* en y con los museos. Habitar, en el sentido de ocupar el espacio, visitar, indagar, conocer, caminar, oler, sentir los museos. En un estudio reciente Melgar (2016) ante la pregunta qué es lo que menos te gusta de un museo, algunos estudiantes señalaron 'el olor a cosas viejas'. ¿Cómo podríamos cambiar esta percepción? Tal vez, la creatividad sería nuestra mejor herramienta al centrar la atención en esa sensación actual ¿Habrán olido siempre igual estos objetos? El olfato, resulta uno de los sentidos poco explorados por los museos. Sin embargo, a través de él pueden reconstruirse momentos históricos personales, sociales, culturales, comunitarios. En España se creó *El Museo de los Aromas*, en su sitio web se destaca:

Es el Primer y Único museo existente en España y Europa sobre los aromas en general y el olfato, el gran desconocido de nuestros sentidos. Es un centro que une una parte lúdica, de disfrute en el reconocimiento y el análisis de diferentes aromas y otra, didáctica relacionada con la investigación sobre el olfato, tan olvidado en nuestros días y tan importante para los seres humanos. En el "Museo de los Aromas" existen los aromas del recuerdo, los aromas que sanan, los que enferman, los aromas de peligro, los aromas del vino, los aromas cítricos, la aromaterapia, los perfumes, los aromas del café, del aceite...y así hasta una colección de 92 aromas con los que disfrutar, recordar y aprender (<http://museodelosaromas.com/web/>).

Agasajar, refiere a tratar con atención, amabilidad y afecto. Pensamos que en el encuentro entre los públicos y el museo, es necesario, generar un ambiente y clima de alegría y entusiasmo por estar, aprender, sentir, preguntar, hacer. Particularmente, en esta ocasión, quisiéramos pronunciarnos en la necesidad de que los museos, puedan desarrollar estrategias educativas inclusivas, que garanticen el acceso a la cultura a las personas. En este sentido, agasajar significa reconocer la diversidad de público que pueden habitar el museo. Aquí nos gustaría mencionar un conjunto de propuestas que consideran la accesibilidad y la inclusión, como ejes para agasajar a los visitantes. En Murcia, el Museo de Bellas Artes de Murcia (MUBAM en adelante) ofrece una actividad cultural y social a las personas con Alzheimer y a sus familiares. Se trata de visitas guiadas al Museo y al Conjunto Monumental de San Juan de Dios de Murcia, en torno a una serie de obras previamente seleccionadas por profesionales de la Historia del Arte, de la Didáctica y de la Educación. Gracias a la colección única del Museo, la visita ofrece la posibilidad de conectar con la memoria emotiva de cada uno de los participantes. El viaje para descubrir el arte se convierte en una exploración del pasado y del presente (<https://goo.gl/2MbjJg>)

Otra propuesta que va en la línea de agasajar es *EmPowerparentes*, es un proyecto para fomentar las redes interculturales entre familias con niños con autismo. Su objetivo principal es promover la creación de una red de trabajo y experiencias que facilite a padres y madres de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) herramientas y recursos de aprendizaje en el ámbito museístico (<https://www.youtube.com/watch?v=JmrSFcFjre0>). Para conocer más propuestas vinculadas a agasajar a públicos diversos en los museos, es posible consultar Museo Accesible, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de España.

Crear, es poder imaginar nuevos escenarios, propuestas y actividades para habitar y agasajar en y con los museos, desde los museos hacia la comunidad, y desde la comunidad al museo. Torres, Zepeda y Ekdesman (2016) desarrollan en un libro digital diferentes propuestas para visitar museos de una forma emotiva, lúdica, creativa y participativa. Menú para visitar museos, es una invitación a experimentar y vivenciar el museo de manera alternativa, abrirse a generar sorpresa y dejarse sorprender.

Los museos son espacios de memorias, pero también de olvidos, son lugares que comunican mensajes y discursos, versiones de las historias que ellos narran. A través de sus textos, imágenes y objetos es posible observar 'presencias o ausencias' que contribuyen en los procesos del recuerdo. Como espacios patrimoniales, su accionar ha estado ligado a la materialidad de la cultura, especialmente representada a través de los objetos. Sin embargo, los objetos son portados de significados y sentidos sociales que muchas veces pasan desapercibidos por los diferentes públicos que visitan los museos. Las perspectivas actuales de la Museografía y Museología, reconocen la necesidad de trabajar con el patrimonio cultural inmaterial, este patrimonio se presenta como un desafío de las posibles relaciones entre escuelas y museos.

En Alta Gracia, se desarrolla el programa *Museo y Escuelas Rurales: Un Ida y Vuelta* realizado en el Museo Nacional Estancia Jesuítica de Alta Gracia y Casa del Virrey Liniers. El proyecto que fue premiado en tercer lugar, en el II Premio Iberoamericano de educación y museos (<http://www.ibermuseum.org/es/boas-praticas/museo-y-escuelas-rurales-un-ida-y-vuelta-un-nuevo-espacio-para-valorar-el-patrimonio/>), conforma un claro ejemplo de cómo un museo puede salir de sus muros y dar un lugar prioritario en sus acciones a la comunidad que lo aloja y da sentido. Consiste en una serie de talleres realizados en las escuelas rurales de Paravachasca y Calamuchita, que no tienen fácil acceso al museo por la distancia y motivos presupuestarios. A través de los talleres se intenta recuperar la voz de los integrantes de las comunidades, su identidad, su producción cultural, y valorar el patrimonio integral de las serranías cordobesas.

La memoria permite una reconstrucción personal y subjetiva de las experiencias; vivencias a través de las cuales construimos nuestra subjetividad, quiénes somos, qué hacemos, qué sentimos, con qué nos emocionamos, qué recordamos. Los museos pueden realizar diferentes

acciones (como las mencionadas en los párrafos anteriores) desde sus diferentes funciones que contribuyan a revitalizar ciertas memorias e identidades individuales y colectivas.

Referencias bibliográficas

- Alonso-Sanz, A. (2013). Mafalda y los educadores de museos. Estrategias de creación didáctica a partir de la cultura visual infantil. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(1), 19–30.
- Beghetto, R. A. (2016). Learning as a creative act. To appear in T. Kettler (Ed.). *Modern Curriculum for Gifted and Advanced Learners*. Routledge New: York.
- Cortés, T., Díaz, A. C., y Petrini, M. C. (2016). Aplicación Códigos QR a objetos del Museo Histórico de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). En VIII EBAM - Encuentro Latinoamericano de Bibliotecarios, Archivistas y Museólogos, Montevideo, Uruguay, 2016. Recuperado de http://eprints.rclis.org/31690/1/Ponencia_Cortes_Tamara_ARGENTINA.pdf
- Díaz, R. (2009) ¿Y si la educación sucede en cualquier momento y en cualquier lugar? En/ ZEMOS98 *Educacion Expandida*. Sevilla: Gestion Creativo Cultural. Recuperado de http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf
- Elisondo, R., Melgar, F., López, N., Stoll, R., Vaiman, M. y Muratore, M. (En evaluación) Experiencias de aprendizaje en contextos diversos. Una película en rodaje. En *Crear, crear y crecer a través de la innovación pedagógica. Experiencias valoradas en la enseñanza de grado*. Editorial UNIRIO. Universidad Nacional de Río Cuarto
- Elisondo, R. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15, 3 pp.1-23.
- Elisondo, R. y Donolo, D. (2014). Sin límites ni fronteras. Ideas para permitir la creatividad en educación. En P. Paoloni, M. Rinaudo, y A. González, *Cuestiones en psicología educacional. Perspectivas teóricas y metodológicas orientadas a la mejora de la práctica educativa* (pp. 133-162). La Laguna, Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Elisondo, R. y Melgar, M. (2015). Museos construidos y reconstruidos. Experiencias educativas para la creatividad. *Question*, 1(47), 325-341.
- Elisondo, R. y Melgar, M. (2016). Las rata y los estudiantes. El poder de la novedad en educación. Actas del VI Congreso Internacional de Ciudades Creativas. Universidad Complutense de Madrid, 14-16 de enero de 2016.
- Glaveanu, V. (2018) Educating which creativity? *Thinking Skills and Creativity* 27, 25–32
- Glăveanu, V. y Beghetto, R. (2017). The Difference That Makes a 'Creative' Difference in Education. In R. A. Beghetto and B. Sriraman (Eds.). *Creative Contradictions in Education* (pp. 37-54). Springer International Publishing: Nueva York.
- González, E. N. y Piñeda, M. A. (julio-diciembre, 2015). El museo como espacio de formación. El caso de la Psicología en San Luis (Argentina). *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 1-13. Recuperado de http://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/14027/CONICET_Digital_Nro.17356.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- ICOM (2007) Consejo Internacional de Museos. ESTATUTOS DEL ICOM Texto aprobado el 24 de agosto de 2007 en Viena (Austria). Recuperado de http://archives.icom.museum/statutes_spa.pdf
- Juárez, H. (2011) Marco teórico, profesional y legal. En *Estudio sobre la innovación educativa en España*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/estudio-sobre-la-innovacion-educativa-en-espana/educacion-espana/14970>
- Libedinsky, M. (2017). Aprender exhibiendo: mostrar la escuela. En Rivas, A., André, F., Delgado, L. E., Aguerrondo, I., Anijovich, R., Furman, M., ...& Vota, A. (2017). *50 innovaciones*

- educativas para escuelas.* (pp 103-104). Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. Recuperado de <http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5587/50%20innovaciones%20educativas%20para%20escuelas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Melgar, M. F., Elisondo, R y Donolo, D. (2018). Experiencias en museos. Zonas educativas posibles. *Revista Edetania*, 53; 241-256. Recuperado de <http://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/333/360>.
- Melgar, M. F., Chiecher, A, Elisondo, R y Usorach, A (2016). *¡Dale me gusta! Facebook, blogs y museos. Innovaciones en la Universidad.* II Congreso Internacional de Psicología y IV Congreso Nacional de Psicología-Ciencia y Profesión. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Psicología, del 6 al 8 de octubre de 2016.
- Melgar, M. F. Elisondo, R. y Donolo, D (2017) *Lo pasado, lo presente y lo posible. Imaginando zonas educativas con los museos.* XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Murcia, noviembre de 2017. Recuperado de http://cite2017.com/wp-content/uploads/2017/12/XIV-CONGRESO-INTERNACIONAL-WEB_3.pdf.)
- Melgar, M. F., Chiecher, A. C., Elisondo, R. C., y Donolo, D. S. (2016). Alfabetización informacional: Una tarea en Facebook para explorar museos virtuales. *Ciencia, docencia y tecnología*, (54), 216-234.
- Melgar, M. F., Chiecher, A. C., Elisondo, R. C., y Donolo, D. S. (2018). Museos y consumo cultural. Percepciones y experiencias en la Noche de los Museos. *e-rph-Revista electrónica de Patrimonio Histórico*, (21), 171-204.
- Melgar, M. F., Chiecher, A. C., Elisondo, R. C., y Donolo, D. S. (2017). Alfabetización informacional: Una tarea en Facebook para explorar museos virtuales. *Ciencia, docencia y tecnología*, (54), 216-234.
- Melgar, M. F., y Donolo, D. (2011). Salir del aula... Aprender de otros contextos: Patrimonio natural, museos e Internet. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 8(3).
- Melgar, M. F., y Elisondo, R. (2017). Metacognición y buenas prácticas en la universidad. ¿ Qué aspectos valoran los estudiantes?. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(74), 17-38.
- Melgar, M. F; Elisondo, R, Stoll, R y Donolo, D. (2016) El poder educativo de lo inesperado. Estudio de experiencias innovadoras en la Universidad. *Revista Cuadernos de Investigación Educativa*; 7, (2), pp. 31-37.
- Melgar, F. y Tuninetti, V. (2017) Museos y vinculación intergeneracional. Estudio de valoraciones de una propuesta educativa. *Revista del Museo de Antropología*, 10, 87-96, Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/antropologia/article/view/15896/17113>
- Onrubia, J. (2014) Las aulas como comunidades de aprendizaje. *Revista Electrónica Trabajadores de la Enseñanza*, 249, 14-25.
- Torres, P., Zepeda, N. y Ekdesman, D. (2016) Menú para visitar museos de una forma emotiva, lúdica, creativa y participativa Nodo Cultura. Recuperado de https://nuevamuseologia.net/wp-content/uploads/2016/12/menu_para_visitar_museos.pdf
- Torres, P. (2016) *Creatividad, educación y museos.* Nodo Cultura. Recuperado de https://issuu.com/somosconexion/docs/educacion_y_museos_2016
- Perkins, D. (2001) La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje. En Salomon, G. *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas.* (pp 28-45) Buenos Aires: Amorrortu.
- Reynoso, E. y Aguado, R. (2016) *Sentido de las innovaciones educativas en Psicopedagogía.* Trabajo Final de Licenciatura. Disponible en Biblioteca de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Rinaudo, M. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En Paoloni, P., Rinaudo, M., y González, C. *Cuestiones en Psicología Educativa.* (pp. 163-206). Cuadernos de Educación. La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social. Recuperado de <http://www.cuadernosartesanos.org/educacion.html>.
- Rivas, A., André, F., Delgado, L. E., Aguerrondo, I., Anijovich, R., Furman, M., y Vota, A. (2017). *50 innovaciones educativas para escuelas.* Centro de Implementación de

- Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. Recuperado de <http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5587/50%20innovaciones%20educativas%20para%20escuelas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sanmartino, M., Mengascini, A., Menegaz, A., Mordeglia, C., y Ceccarelli, S. (2012). Miradas Caleidoscópicas sobre el Chagas. Una experiencia educativa en el Museo de La Plata. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 9(2), 265-273.
- Serrano Moral, C. (2015) La creatividad en los museos, la aliada para la educación en el siglo XXI. *Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes Y Letras*, 4, 29-39
- Zabala, M. E., y De Carli, M. C. (2015). La "noche" construida por los visitantes del Museo de Antropología FFyH-UNC: Caso de estudio, la Noche de los Museos. *Revista del Museo de Antropología*, 8(1), 125-132.
- Zabala, M. E., Zabalza, P., y García Armesto, A. (2017). Educación en otros espacios. Reflexiones en torno a una propuesta de formación entre los ISFD de Córdoba y el Museo de Antropología (FFyH-UNC). *Educación, Formación e Investigación.*, 3(5), 207-219.

Capítulo 4

Subjetividad y Experiencias: relecturas teóricas para pensar el aprendizaje escolar fuera del aula

Érica Mariel Fagotti Kucharski

1. Introducción

Hilda Guevara (2010) postula que la escuela es un espacio en el que se producen diversos vínculos y que éstos conforman una trama de elementos necesarios de ser internalizados por los estudiantes y que configuran subjetividad. “En estos escenarios, los estudiantes comienzan un itinerario educativo en el que se entrecruzan múltiples elementos: creencias, valores, principios, ritmos de aprendizaje, condiciones sociales específicas, géneros y procedencia diversa, aspectos que dotan de elevada complejidad a la práctica estudiantil” (Guevara, 2010, pp. 96-97). De esta manera, los estudiantes van apropiándose de los conocimientos y costumbres que le son necesarios para sobrevivir en el medio en que se desenvuelven y a partir de esta *apropiación* contribuyen a la construcción de su mundo inmediato (Heller, 1977 en Coulón, 1995).

Desde estos postulados, la apropiación no surge armoniosamente del funcionamiento regulado de una institución, por ello otorgarle centralidad a la noción de experiencia cuando hablamos de jóvenes en contextos y procesos educativos, nos permitiría ir más allá de analizar los proyectos, propuestas o métodos de trabajo; más bien sería necesario profundizar en la manera con que los estudiantes producen relaciones, estrategias, significaciones, mediante las cuales se configuran sus experiencias en tanto procesos y espacios de subjetivación.

En este marco resulta interesante reflexionar en torno a la temática sobre las experiencias de sujetos situados en el contexto de las instituciones educativas y los procesos que se ponen en juego en la configuración como estudiantes. Por ello, desplegamos un campo hipotético que nos conduce a proponer que la participación de los estudiantes, en diferentes espacios y/o actividades, más allá de las aulas, podrían conformar sentidos fundamentales en el trazado de la experiencia escolar y en la *constitución de subjetividades estudiantiles*. Las ideas aquí desarrolladas se desprenden de un trabajo más amplio de investigación realizado en el marco de la tesis de maestría “*Constitución de subjetividades estudiantiles universitarias. Análisis de experiencias de participación en prácticas de intervención socio-comunitarias desde la perspectiva de lo/as estudiantes*” aprobada en la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

Adentrarse en los cuestionamientos acerca de procesos e instancias de subjetivación pone de manifiesto una visión del sujeto como proceso inacabado, como agencia productora de significados que nutren y transforman tanto su propio proyecto como las realidades sociales e institucionales que sostienen su acontecer singular y colectivo. En este sentido, asumimos que estamos refiriendo a procesos en los cuales la subjetividad se ha constituido en el lugar desde el cual podemos interrogarnos por la producción de sentido en relación con experiencias

particulares de construcción y re-construcción de realidades sociales e institucionales y por tanto, la configuración de sujetos como actores de su historia y su proyecto.

2. Algunas nuevas/viejas miradas sobre la subjetividad...

En la noción de *subjetividad* encontramos una convergencia, no siempre consonante, de múltiples voces disciplinares. En parte esto se debe a que las preguntas acerca del sujeto y sus procesos de configuración van a remitir necesariamente a viejos problemas del encuentro entre lo individual y lo social (lo singular y lo colectivo, lo objetivo y lo subjetivo). Si bien existe una abundante producción discursiva en torno esta problemática, Fernández y Ruiz Velasco (1997) expresan que “reiteradamente se habla de subjetividad [...] pero no siempre queda claro qué se dice y qué se escucha cuando se habla sobre ella” (Fernández y Ruiz Velasco, 1997, p. 95).

La noción de subjetividad se ha visto permeada por una conceptualización del sujeto como predominantemente transparente, absoluto y soberano. Para Fernández y Ruiz Velasco (1997) esta idea clásica de subjetividad se basa en la concepción de hombre como autor consciente y responsable de pensamientos y actos. Desde esta perspectiva, todo lo real estaría subordinado al hombre como fundamento. Al respecto contraponen las autoras que “fue el descubrimiento freudiano y su formulación del inconsciente el que subvirtió esta idea de sujeto: no somos dueños de nuestras decisiones, alguien más habla en nosotros” (Fernández y Ruiz Velasco, 1997, p. 95). El yo estaría atravesado por múltiples discursos y por condicionamientos desconocidos derivados de nuestro ser inconsciente que no nos permite tener un dominio siempre reflexivo de nuestros actos.

Algunas discusiones en torno al concepto de subjetividad vinculada a jóvenes en contextos y procesos educativos, encuentran numerosas referencias que la sitúan en relación con la noción de identidad en tanto proceso de constitución de los sujetos, que siempre se produce con otros en el cruce entre lo individual y social. Según David Berliner (2006 en Rinaudo y Donolo, 2011) la enseñanza y el aprendizaje que los Psicólogos Educativos estudian, siempre tienen lugar dentro de la intersección de profesores – estudiantes – tarea – ambiente. Este abordaje se da desde la complejidad que implica estudiar a los *profesores* (los atributos de los profesores como su formación, inteligencia, etnicidad, sociabilidad, acciones, así como los atributos de los profesores no humanos tales como instrucción por medio de la prensa, televisión y computadoras), a los *aprendices* -atributos de los estudiantes: historia sociocultural, habilidad intelectual, clase social, motivación, nivel educativo de sus padres-, al *currículum* -diversas áreas temáticas: matemáticas, historia, educación física, arte, música, preparación vocacional, entre otras con sus subtópicos- y al *ambiente* -el aprendizaje es diferente en el aula, el patio de juegos, en una línea de ensamblaje o en el hogar, como lo es si se da en ambientes individuales o de grupo. Contemplando los estudios provenientes del campo de la Sociología, la Antropología de la Educación y el afianzamiento de las teorías críticas, que evidenciaron los efectos de los factores contextuales, para los Psicólogos Educativos creció el interés por conocer el modo en que las influencias del contexto interpersonal, institucional, económico y social dan forma a la cognición, la motivación y el desempeño individual. “El sujeto de aprendizaje se entiende ahora como un sujeto que trae una historia y que aprende en contextos o situaciones que son siempre particulares...” (Rinaudo y Donolo, 2011, p. 3). Rinaudo y Paoloni (2015) se encuentran desarrollando algunos estudios acerca de la construcción de identidad. Este término, al decir de las autoras, aparece con cierta complejidad porque el mismo está muy lejos de tener una definición consensuada, incluso se ha llegado a proponer por parte de algunos investigadores que sea descartado para evitar las confusiones que se vinculan con su uso, pero otros sostienen que la diversidad de sentidos en que el concepto ha sido usado muestra las numerosas relaciones que se pueden establecer con un sin número de fenómenos humanos.

Adhiriendo a esto último, su potencialidad es lo que las lleva a proponer una exploración desde una perspectiva inclusiva, que permita comprender a los estudiantes en sus diversidades y también en sus configuraciones personales únicas. La definición adoptada encierra una variedad de atributos que ponen de relieve la naturaleza dinámica y compleja de la identidad así como el carácter intersubjetivo del proceso de construcción. Respecto de considerar la pertinencia del uso del concepto de identidad y sus relaciones/tensiones con subjetividad, Bonvillani (2013, p. 4) sostiene que “Clásicamente, cuando se habla de ‘identidad’ se alude a la existencia de una cierta esencia que permitiría responder inequívocamente al ¿quién soy? Esta forma de entender la identidad como sustancia autocentrada, capaz de autoconocimiento pleno a través de la razón, es tributaria de la Modernidad, como proceso histórico consistente en reemplazar un sistema de creencias y representaciones regido y legitimado por un orden religioso, a otro centrado en las posibilidades humanas de acceso a la verdad, incluso a la verdad sobre sí. En la tradición moderna aparece claramente una concepción del individuo como inmanencia autosuficiente e independiente: pensar la identidad de individuos es pensar en entidades únicas e irrepetibles, fundadas en una lógica binaria de oposición que define en un mismo movimiento lo que se es (idéntico a sí mismo) y lo que no se es (lo esencialmente diferente)”. Ante esto, propone que podemos valernos de la *identidad social* para designar determinados tipos de procesos subjetivos, referidos a las imágenes sociales que tenemos respecto de la posición que ocupamos en el espacio social; tomando aportes de Guattari, dirá: “es un concepto de referenciación, de circunscripción de la realidad a cuadros de referencia [...] Las situaciones a las que aludo se refieren a la objetivación de la experiencia de ocupar determinado lugar social: autorepresentación que convoca imágenes y sentidos sobre el colectivo de pertenencia y los demás grupos que integran la escena social, que se articulan en tensión diacrítica” (Bonvillani, 2013, p. 6). A partir de estas discusiones, provisionarias, que ponen en juego cierta interpelación a las ideas de identidad y subjetividad, avanzamos en la construcción teórica, planteando centralidad en aportes conceptuales acerca del proceso de constitución de subjetividades estudiantiles. Recuperamos el concepto de *subjetividad* desde una perspectiva social y psicosocial, desarrollada por Margarita Baz, Hugo Zemelman y Emma León.

Baz (1998), a fines de la década del '90, propone comenzar a pensar el problema de la subjetividad a partir de las preguntas acerca de cómo vamos siendo sujetos en un devenir histórico surcado por acontecimientos grupales e institucionales. A ello le agrega la autora que dicho interrogante “remite a una convergencia tensa de procesos heterogéneos, marcados por ritmos, densidades y temporalidades diversas que hacen historia desde la potencialidad deseante...” (Baz, 1998, p. 125).

Para estos autores poner en el centro de la investigación a los sujetos sociales conlleva motivos de debate; en este sentido, sostienen que en tanto devienen en categoría, “... su propia indeterminación y plasticidad tiene funciones generativas y metodológicas para la reformulación de las ciencias y pensamientos sociales [...] y genera las condiciones para salirse, o al menos reformular, las concepciones de constitución de lo social y de sus sujetos” (León y Zemelman, 1997, p. 11). Esto implica interpelar la separación de las clásicas categorías dicotómicas individuo/sociedad, lo individual/lo colectivo, lo estructural/lo coyuntural, lo micro/lo macro, entre otras, que han guiado los debates de las ciencias sociales en la parcelación de saberes y disciplinas.

En efecto, para Zemelman (1997) la subjetividad constituye un ángulo particular desde el cual se puede pensar la realidad social y el propio pensar que organicemos sobre dicha realidad. “Implica un concepto a partir de ese dinamismo particular que son los sujetos, los que, en última instancia, consisten en las diferentes modalidades que pueden asumir los nucleamientos de lo colectivo como los espacios de constitución de las fuerzas capaces de determinadas construcciones sociales” (1997, pp. 21-22). Para este autor existe la dificultad de reducir la dinámica constitutiva de la subjetividad a la subjetividad individual o a reconstruirla desde condicionantes externos que la determinan.

Por eso, el desafío consiste en encontrar un concepto de subjetividad constituyente que no sea operativo por reducciones al plano de las variables psicológicas, como tampoco que se resuelve como simple expresión de procesos macro-históricos [...] Pensamos que una alternativa es el mundo conformado por las necesidades como expresión sintética del movimiento en el tiempo y en el espacio tanto del individuo como del colectivo, ya sea en el plano de la familia, de una red de relaciones primarias, de un espacio territorial determinado, o de otra entidad mayor de lo colectivo, ilustraciones todas éstas de lo que hemos llamado nucleamientos de lo colectivo (Zemelman, 1997, p. 22).

Considerando este marco de referencia de los nucleamientos de lo colectivo, el autor plantea este esquema de niveles de lo constitutivo de estos nucleamientos: I. Subjetividad individual en lo grupal. II Experiencia grupal. III Niveles de nucleamiento de lo colectivo. IV Apropiación de contexto. V Espacios de nuevas experiencias. VI Utopía a visión del futuro. VII Transformación de la utopía en proyecto viable (Zemelman, 1997). Estos niveles de la realidad -relaciones sociales, vínculos, campos de referencia de los sujetos- deben concebirse como articulados entre sí pero reconociendo sus especificidades; es decir, pensar la realidad en términos de inclusividades, inclusión que obliga a no ver cada universo de observación aislado ni de manera estática.

Para León y Zemelman (1997), la subjetividad por ser una categoría ligada a la producción y reproducción de significados y sentidos, es polisémica. Esto permite considerarla un adecuado instrumento analítico en tanto permite mantener tensiones (lo racional/irracional, por ejemplo) y ofrece un amplio rango de inclusividad de dimensiones, procesos y mecanismos diversos sin que operen jerarquías excluyentes.

Este mismo rango de inclusividad, también se liga al hecho de que la subjetividad tiene referentes empíricos de distinta densidad social (individual, colectiva, societal, civilizatoria, etc.) Y una cuestión fundamental, el hecho de que es una categoría que permite ingresar al problema de la historización de los sujetos sociales dada su capacidad para abrirse a la temporalización de sus sentidos y significados y de su objetivación en toda clase de productos culturales, políticos, económicos, etc. (León, 1997, p. 50).

Esta perspectiva nos habilita pensar la posibilidad genérica de la subjetividad para vincularse con el plano de las prácticas y acciones sociales concretas. En esta aproximación vamos proponiendo que las experiencias desplegadas en la interacción con el espacio social (desde la simple acomodación hasta procesos más activos como la apropiación y búsqueda de transformación) se inscriben en el proceso de producción de subjetividades.

Desde estos autores, se reconoce a la subjetividad como una categoría que permite ingresar al problema de la historización de los sujetos sociales, dada su capacidad para abrirse a un eje que incluye el pasado (historia personal, grupal, comunitaria) con los proyectos. En este sentido, en la experiencia presente se pliega un trayecto histórico a partir del cual se va dotando de sentido. A la luz de estos planteos podríamos decir que las producciones culturales, políticas y económicas, vienen a constituir una condensación en donde los sentidos y significados singulares (que son colectivos a la vez) se manifiestan.

3. ¿Y las experiencias?

Carli (2012) sostiene que la pregunta por la experiencia no es nueva en el campo de las ciencias sociales y que se reinstala en diferentes épocas “como una forma de advertir la necesidad de nuevos puntos de vista, denunciando en alguna medida la limitada eficacia de las instituciones en la producción de los sujetos y de sus identidades” (2012, p. 18).

A este respecto, Dubet (2010) al revisar las actuales mutaciones institucionales, sostiene que el trabajo de socialización desplegado mediante la institución escolar -o programa institucional como lo llama el autor-, tal como la inventó la iglesia y que se extendió a la escuela republicana y a otras instituciones, ha sufrido modificaciones, forzando de algún modo a los actores a realizar lo que la institución hacía por ellos en el pasado.

... la socialización institucional ya no consiste esencialmente en un aprendizaje de roles sociales -como los de alumno, maestro, enfermo o médico-, porque la institución como totalidad ya no se cristaliza en ellos, o, en otras palabras, porque esos roles se fraccionan y deben ser habitados por la persona cuando antes se esperaba que el rol la conformara. [...] Desde hace tiempo, el trabajo en las instituciones (el de los docentes y los alumnos, el de los médicos y los pacientes, el de sacerdotes y fieles) se desplaza desde las instituciones hacia unos individuos que están menos influidos por el sistema simbólico de un programa. Esto no se manifiesta en un declive de los roles sociales. No se trata de que ya no haya más roles, sino de que ya no basta con representar el rol para que el trabajo de socialización se realice. Los individuos deben comprometerse subjetivamente en su trabajo, deben motivarse y motivar a los otros cuando el sistema de motivaciones no es evidente ni unánimemente compartido (Dubet, 2010, p. 24).

En esta línea de pensamiento, la masificación en la escuela, las influencias de ésta sobre los destinos individuales y la emergencia de un sujeto autónomo han ocasionado una crisis del programa institucional. Según este autor las instituciones tienden a presentar un tono más político que moral y la experiencia personal sustituye al modelo tradicional de educación.

Para Blanco y Pierella (2009, p. 74):

aceptar la hipótesis según la cual la fabricación de actores y de sujetos no surge armoniosamente del funcionamiento regulado de una institución implica otorgarle centralidad a la noción de experiencia [...] entendiendo que, para comprender lo que las instituciones educativas “fabrican”, no basta con estudiar los programas, los roles y los métodos de trabajo, sino que es necesario captar la manera con que los alumnos constituyen su experiencia, es decir, fabrican relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos.

El concepto fabricar, desarrollado por Dubet y Martuccelli en el libro *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, “nos ubican en el mundo del trabajo y de la economía, y desde un inicio, en el polo de la producción, en lugar de la reproducción” (Weiss, 2000, p. 355). Por ello, profundizar en los rasgos de la experiencia escolar presume focalizar la atención en sus relatos y reflexiones sobre el tiempo transcurrido en las instituciones educativas así como también por fuera de ellas, porque los fenómenos de la vida cotidiana y los modos de constitución de subjetividades estudiantiles se construyen en tanto son procesos que acontecen en diferentes ámbitos institucionales o comunitarios, sean de orden educativo o no.

Para comprender esta idea de la *subjetividad* que se reconfigura en situaciones y decisiones concretas, como planteábamos en párrafos anteriores, discutimos la categoría *experiencia*, considerada por algunos autores como polisémica y compleja.

La noción de *experiencia* ha sido abordada desde diferentes tradiciones de pensamiento y hoy ocupa un lugar de relevancia en el campo de las prácticas e investigación socio-educativas. En el campo de la filosofía los aportes del pragmatismo (desde James hasta Rorty); de la historia los aportes de Koselleck (historia conceptual), Thompson (historia cultural marxista) y Scott (historia feminista, con orientación posestructuralista); de la sociología, los aportes de G. Simmel y de la sociología de la educación los de Dubet y Martuccelli (sociología de la experiencia escolar); de los estudios culturales los aportes de Williams y Benjamin; de la pedagogía y la filosofía de la educación, los aportes de Dewey y los más recientes de Larrosa (Carli, 2012, p. 27). Desde la denominada Sociología de la Experiencia de los sociólogos franceses Dubet y Martuccelli, interesados por conocer qué produce la escuela, sostienen que es imposible analizar esa producción observando roles y programas, es decir desde la mirada del sistema únicamente, entendiéndose que se hace necesario incorporar la mirada de los sujetos, encontrando en la noción de *experiencia*, esa inclusión. El libro *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, en su introducción a efectos de delimitar su objeto de investigación, la *experiencia escolar*, definen a la experiencia social de la siguiente manera: “La experiencia social no es un objeto positivo que se observa y se mide desde afuera como una práctica, como un sistema de actitudes y de opiniones, porque es un trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquías de selección, construye imágenes de sí mismo. Es a la vez un trabajo normativo y cognitivo que supone un distanciamiento de sí, una capacidad crítica y un esfuerzo de subjetivación” (Dubet, 1998, p. 15).

Se definirá a la experiencia escolar como la manera en que los actores, individuales o colectivos, combinan las diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar. Por una parte es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee a priori. En esta perspectiva, la socialización y la formación del sujeto son definidas como el proceso mediante el cual los actores construyen su experiencia. Pero por otra parte, las lógicas de acción que se combinan en la experiencia, no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 79).

Frente a los desarrollos teóricos que estos dos sociólogos han propuesto, Eduardo Weiss (2012) mediante sus investigaciones en México, abre nuevas perspectivas sobre esos postulados, y sostiene que el concepto de *experiencia* de Dubet y Martuccelli enfatiza el trabajo que realiza la persona para “fabricarse”, y si bien considera que la precisión en términos de lógicas de acción es interesante, resulta insuficiente para agotar la riqueza del concepto de *experiencia* y del concepto de *subjetivación*. Dubet y Martuccelli (1998) enfocan en paralelo el proceso de socialización y de individualización y afirman que la experiencia se desarrolla en tres lógicas de interacción: la interiorización de normas o roles (socialización), el desarrollo de una subjetividad personal en forma de gustos e intereses que conduce a los individuos a establecer una distancia con su socialización (subjetivación) y la actuación instrumental o estratégica, cifrada en un cálculo de utilidad de inversión en las tareas escolares con vistas a proyectos futuros y considerando sus recursos y recorrido escolar previo (estrategia) (Weiss, 2012, p. 136).

Argumentando que el proceso de subjetivación en estudiantes se desarrolla en un contexto de sociabilidad (lógica de interacción que no está presente en los desarrollos de Dubet y Martuccelli) y que no se agota en el intercambio lúdico (según Maffesoli). Los estudios sobre los jóvenes en su condición de alumnos han enfatizado el concepto de socialización, centrándose en la transmisión inter-generacional de normas y su interiorización. La escuela se

concibe como transmisora de normas de la sociedad a futuras generaciones, aunque esta función parece estar en declive (Dubet, 2006). Desde una perspectiva crítica, Bourdieu y Passeron (1965) enfatizaron la función reproductora de la socialización y la reproducción de la sociedad de clases por la escuela [...] En los estudios actuales sobre jóvenes y ‘tribus urbanas’ ha tenido gran impacto el concepto de ‘socialidad’ de Maffesoli (2004), quien postula que nuestra sociedad no es enteramente moderna, racional y civilizada, sino que, por el contrario, en ella emergen los micro-grupos o tribus, y se plantea que en lugar de enfocar la socialización se debería enfatizar la ‘socialidad’. Este concepto retoma (refiriéndolo solo de paso) el concepto de ‘sociabilidad’ de Simmel, que enfatiza el gusto de la unión con otros y el aspecto lúdico de estar juntos...” (Weiss, 2012, p. 138). Por ello, pondera que “... en el proceso de subjetivación son importantes la interacción con otros, las vivencias diversas y las conversaciones con compañeros y amigos que forman parte de la reflexión” (Weiss, 2012, p.136).

Los estudios llevados a cabo por este autor dan cuenta de que los jóvenes no sólo viven aventuras, también reflexionan, aprenden de sus experiencias, les sirven para conocerse mejor a sí mismos y trazar caminos y proyectos; por ello el concepto de *experiencia* implica la reflexión sobre las vivencias y sobre las alternativas de acción.

Prosiguiendo con la cuestión de la *experiencia*, en tanto experimentación, Sánchez Troussel (2014), abordando esta cuestión desde los aportes del psicoanálisis, rescata aquellos planteos en los que *experiencia* se refiere tanto a lo que está experimentando el sujeto como al proceso subjetivo de experimentarlo, es decir poner en cuestión el hiato sujeto-mundo. Desde este lugar, esta concepción de *experiencia* permite poner en duda la idea de sujeto integrado, coherente, autónomo, con capacidad de actuar sobre el mundo. Apela al concepto moderno de *experiencia*, en el que suele incluirse la palabra griega pathos. Desde Jay (2009) “Pathos significa ‘algo que sucede’ [...], asociado al sentido de lo que uno sufre o soporta” (Jay, 2009 en Sánchez Troussel, 2014, p. 67). Para esta investigadora la noción de *experiencia* permite poner en primer plano la dimensión de la vivencia y además entendida como campo de fuerzas dinámico, en tensión entre Yo y no-yo, posibilita acceder al modo en que un sujeto concreto se vincula con el mundo, con los otros y otorga sentido a la realidad que vive. “Permite acercarnos a los sentidos que produce, sin desconocer que ese modo de significar le es a la vez propio y ajeno” (Sánchez Troussel, 2014, p. 71).

4. Subjetividad y experiencias...

A la luz de los aportes teóricos recuperados en esta investigación, en un intento de anudamiento de subjetividad y experiencias, en tanto que las experiencias desplegadas en la interacción con el espacio social se inscriben en el proceso de producción de subjetividades, es decir, que la subjetividad se constituye y emerge en la experiencia que se teje en diferentes colectivos como lo son la familia, los amigos, las organizaciones educativas, el barrio, los movimientos y organizaciones sociales, entre otros.

En este sentido, proponemos abordar los modos de ser sujeto, que se van instituyendo en la *experiencia escolar* situada en un contexto histórico, institucional y sus consecuentes discursos de la época. Agregamos, siguiendo a González Terreros, Aguilera Morales y Torres Carrillo (2014), que la subjetividad debe estudiarse comprendiendo el contexto de su emergencia, sin con ello entender que el sujeto está determinado a priori en una realidad, más bien subrayan que está históricamente determinado aunque no prisionero de la historia.

El rastreo de la experiencia en el complejo nodo subjetivo, responde a que a través de ella se reúnen las prácticas, valores, memorias y temporalidades que permiten ver cambios, permanencias, rupturas,

emergencias de aquello que los sujetos consideran, marca distancia con el orden social instituido e impuesto [...] Por tanto a partir de esta noción de experiencia rastreamos memorias, prácticas, valores, vivencias que ayudan a comprender cómo y por qué el sujeto construye resistencias, transgresiones y opciones de futuro, en el hoy. Pero esta experiencia no se encarna únicamente en el plano individual, pues su potencia se ubica en la experiencia común o compartida... (González Terreros, Aguilera Morales y Torres Carrillo, 2014, pp. 56-57)

Por ello, comprender la manera en que los sujetos perciben, viven y sienten sus prácticas sociales, es poner el acento en las significaciones que se van construyendo en la vida cotidiana; lo que en términos de Bourdieu sería el *sentido vivido* que los sujetos construyen en el juego social de sus múltiples interacciones. Condiciones sociales, institucionales y grupales que sostienen la conformación de subjetividades; factores que inciden o se anudan en la constitución de identidades y en las producciones de sentido de sujetos y grupos situados en entramados sociales, históricos y espaciales.

5. Algunas palabras finales

Pensar en la configuración de subjetividades estudiantiles, mediante las diversas experiencias propuestas por los docentes, de sujetos situados en la escena de una institución educativa concreta así como en un contexto socio-histórico, nos permite pensar dichas participaciones como construcciones simbólicas y emocionales, como campo de reflexión sobre los procesos que se ponen en juego en la configuración como estudiantes, procesos que están sostenidos por espacios colectivos como grupos e instituciones que van dando cuenta, sobre cómo van siendo sujetos en un devenir histórico singular, que necesariamente condensa el pasado y se despliega en proyectos.

Recuperando los interrogantes del prólogo de este libro, ¿Qué deberían proponer los docentes? ¿Pelotas? ¿Hadas? ¿Experimentos?, desde la perspectiva desarrollada aquí, las respuestas tal vez tengan que ver con la hipótesis de que todas aquellas experiencias de participación, por parte de los estudiantes, en prácticas y/o actividades realizadas fuera de las aulas, tal vez puedan concebirse como experiencias constitutivas de subjetividades estudiantiles. Traemos sintéticamente a colación los resultados del reciente estudio de Kandel Veghazi (2013) en la Universidad de Buenos Aires. Para la investigadora, ciertas actividades realizadas fuera de las aulas, como las referidas al aprendizaje-servicio, no ofrecen un reconocimiento institucional y académico, lo que desincentiva la participación. Si bien son prácticas movilizadoras, con aprendizajes significativos tanto para docentes y estudiantes, aún luchan por legitimarse y encontrar sentidos en el marco de la universidad pública argentina.

¿Qué queremos decir con esto?... nos arriesgamos a postular que es la posibilidad para los sujetos de instituir nuevos sentidos, de dar significados ubicados o consignados como efectos de estas prácticas, y que tal vez no se darían sin ellas. En la investigación llevada a cabo con estudiantes universitarios, en el marco de la tesis de maestría inicialmente mencionada, la participación de éstos en prácticas de intervención socio-comunitarias, son consideradas como espacios en los que se dan diferentes aprendizajes que conllevan, por un lado, el reconocimiento de la universidad como institución educativa de la ciudad para los sectores intervenidos desde las prácticas socio-comunitarias así como el desafío que interpela a los estudiantes para pensar la inclusión de estas poblaciones a la educación superior. Por otro lado, estos aprendizajes tienen que ver con la formación socio-crítica y ciudadana, formación académica disciplinar así como también la capacidad de mirar desde otra perspectiva la realidad social, por parte de los estudiantes. Éstos se reconocen como protagonistas, no sólo de conocer otras realidades sino de identificar problemas y demandas en la sociedad y desde

sus prácticas concretas actuar y transformar, al menos en algo, ciertas situaciones. En efecto, ellos consideran que participar en estas prácticas, incide en cómo se piensan como estudiantes y como futuros profesionales. Así las experiencias actúan produciendo significaciones y las mismas tienen que ver con la constitución de un sujeto autónomo que reflexiona, cuestiona críticamente naturalizaciones y despliega alguna capacidad de transformación.

Referencias bibliográficas

- Baz, M. (1998) La dimensión de lo colectivo: reflexiones en torno a la noción de subjetividad en la psicología social. En Jáidar, I.; Vargas, L. E.; Fernández, L.; Perrés, J. y Baz, M. *Tras las huellas de la subjetividad*. (pp. 119-131) Xochimilco, México: Cuadernos del TIPI, UAM-Xochimilco.
- Blanco, R. y Pierella, P. (2009) Experiencias estudiantiles en la universidad contemporánea. Notas acerca de modos de abordaje de los discursos sobre autoridad, sexualidad y afectividad. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad* VI (6): 69-84. DOI www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a04blanco.pdf.
- Bonvillani, A. (2013) Pensar en la intemperie. Tensiones epistemológicas, ontológicas y metodológicas que atraviesan la producción de la "subjetividad política" como proyecto teórico. Panel Emergencias subjetivas y ciudadanías de resistencia: culturas juveniles y nuevas maneras de ser mujer. XIX Congreso Asociación Latinoamericana de Sociología. Santiago de Chile, 2 de octubre de 2013. Publicado en soporte CD.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Coulón, A. (1995) *Etnometodología y educación*. España, Barcelona: Paidós.
- Dubet, F. (2010) Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Revista Política y Sociedad* 47(2): 15-25. Traducción: Celso Sánchez Capdequí. DOI <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/download/POSO1010230015A/21582>
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Fernández, L. y Ruiz Velasco, M. E. (1997) Subjetividades emergentes, psiquismo y proyecto colectivo. En León, E. y Zemelman, H. (Coords.) *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. (pp. 92-103). Barcelona, España: Anthropos - México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (UNAM).
- González Terreros, M. I., Aguilera Morales, A. y Torres Carrillo, A. (2014) Investigar subjetividades y formación de sujetos en y con organizaciones y movimientos sociales. En Piedrahita Echandía, C.; Díaz Gómez, A. y Vommaro, P. (compiladores) *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos*. (pp. 49-70) Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. CLACSO. DOI <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20140425024728/AcercamientosMetodologicosALaSubjetividad.pdf>
- Guevara, H. (2010) Estudiar o trabajar: los proyectos vocacionales de adolescentes y jóvenes que culminan el polimodal en la Provincia de San Juan, Argentina. *Revista Psyberia*: 2 (3): 95-111. DOI http://www.fpsico.unr.edu.ar/revista/revista_psyberia03.pdf.
- Kandel Veghazi, V. (2013) Hay algunos que sienten que esto les parte la cabeza. Notas sobre experiencias de Aprendizaje-Servicio en la universidad de Buenos Aires. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*:2 (2): 177-193. DOI <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art9.pdf>.
- León, E. (1997) El magma constitutivo de la historicidad. En León, E. y Zemelman, H. (Coords.) *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. (pp. 36-72). Barcelona, España: Anthropos - México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (UNAM).

- León, E. y Zemelman, H. (Coords.) (1997) *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Barcelona, España: Anthropos - México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (UNAM).
- Rinaudo, M. C. y Donolo, D. (2011). Sobre los asuntos de la Psicología Educativa. En Garello, M.; Sigal, D.; Rinaudo, M. C. y Donolo, D. *Perspectivas sobre la construcción del conocimiento en estudiantes universitarios* (pp. 295-303). Río Cuarto, Argentina: Editorial de la Fundación de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Rinaudo, M. C. y Paoloni, P. V. (2015). Estudiantes universitarios. Rosas... cardos yortigas en la construcción de identidades profesionales. *Revista de Docencia Universitaria*: 13(2): 73-90. DOI <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2015.5439>
- Sánchez Troussel, L. (2014) Reflexiones sobre la concepción de subjetividad en una investigación sobre directores desde el enfoque clínico. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*: XI (11): 57-72. Publicación del Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad – Facultad de Ciencias Humanas. UNLam. General Pico (LP), Argentina: EdUNLam.
- Weiss, E. (2000) Reseña de "En la escuela. Sociología de la experiencia escolar" de Francois Dubet y Danilo Martucelli. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 5 (10): pp. 355-370. DOI <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001008>
- Weiss, E. (2012) Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos* 34(135): 134-148. México: IISUE-UNAM. DOI <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34n135/v34n135a9.pdf>
- Zemelman, H. (1997) Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica. En León, E. y Zemelman, H. (Coords.) *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. (pp. 21-35). Barcelona, España: Anthropos - México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (UNAM).

Las autoras

Romina Cecilia Elisondo. Doctora en Psicología (Universidad de Murcia). Licenciada en Psicopedagogía (Universidad Nacional de Río Cuarto). Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina). Profesora en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC-Argentina). Directora de Proyectos de Investigación y Tesis de Postgrado. Autora de libros, capítulos y artículos referidos a creatividad y educación. Expositora en eventos científicos nacionales e internacionales.



María Fernanda Melgar Doctora en Psicología (Universidad Nacional de San Luis). Licenciada en Psicopedagogía (Universidad Nacional de Río Cuarto). Profesora en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Directora de Proyectos de Investigación y extensión. Autora de libros, capítulos y artículos referidos a museos y educación. Expositora en eventos científicos nacionales e internacionales.



Anahí Rocío Usorach. Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Río Cuarto. Integrante PPI 2016-2018 (UNRC). Integrante del Gabinete Psicopedagógico de la Municipalidad de Guatimozín (Córdoba).

Publicaciones en congresos y jornadas nacionales, capítulos de libros, participación en calidad de expositor en eventos académicos nacionales.



Ceballos, Natalia Evelyn. Licenciada en Psicopedagogía, con orientación en educación en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Practicas de inserción a la comunidad; Expositora en la presentación de un Proceso de Intervención Psicopedagógica; Trabajo Final de Licenciatura: Experiencias Museística y Visitas Escolares; Integraciones escolares en la ciudad de Córdoba capital, en nivel primario



Sánchez, Ana Lucía. Licenciada en Psicopedagogía, con orientación en educación en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Profesora Adscripta en la cátedra de Didáctica General de la carrera de Profesorado en Educación Inicial. Realización de actividades psicopedagógicas en el jardín "Rayito de Sol" de la UNRC. Realización de cursos de posgrados, relacionados con neurociencias, violencia escolar y evaluación de proyectos sociales.



Erica Fagotti Kucharski. Magister en Ciencias Sociales (UNRC). Licenciada en Psicopedagogía (Universidad Nacional de Río Cuarto). Profesora en la Facultad de Ciencias Humanas (UNRC) y en el Instituto Superior María Inmaculada. Integra equipos de investigación educativa en la UNRC. Autora de artículos en revistas especializadas, capítulos de libros y publicaciones en eventos académicos nacionales e internacionales.



