

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO

Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades

**Estrategias para promover el pensamiento crítico en la educación en
museos**

Carina Moreno

Jorge Gómez-Tejada PhD., Director de Tesis

Tesis de grado presentada como requisito
para la obtención del título de Licenciada en Educación

Quito, diciembre 2013

Universidad San Francisco de Quito
Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades

HOJA DE APROBACIÓN DE TESIS

Estrategias para promover el pensamiento crítico en la educación en museos

Carina Moreno

Jorge Gómez-Tejada, PhD.
Director de la tesis

María Dolores Lasso, Ed.M.
Miembro del Comité de Tesis

Cristina Cortez, Ed.M.
Miembro del Comité de Tesis

Carmen Fernández-Salvador, PhD.
Decana del Colegio
Ciencias Sociales y Humanidades

Quito, diciembre del 2013

© DERECHOS DE AUTOR

Por medio del presente documento certifico que he leído la Política de Propiedad Intelectual de la Universidad San Francisco de Quito y estoy de acuerdo con su contenido, por lo que los derechos de propiedad intelectual del presente trabajo de investigación quedan sujetos a lo dispuesto en la Política.

Asimismo, autorizo a la USFQ para que realice la digitalización y publicación de este trabajo de investigación en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Firma: _____

Nombre: Carina Moreno González

C. I.: 1712635497

Fecha: Quito, diciembre 2013

DEDICATORIA

A mis padres por involucrarme en el maravilloso mundo de los museos. A toda mi familia por acompañarme a todos los museos que quise. Especialmente a mi hermana Irina por su apoyo incondicional.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a los profesores de la universidad que apoyaron mi iniciativa de involucrarme en un campo diferente de la educación. A todo el personal del Museo Casa del Alabado por permitirme llevar a cabo el proyecto educativo y apoyarme en todo lo necesario.

RESUMEN

La educación en museos es importante para la formación integral y desarrollo de una persona; complementa a la educación escolar y brinda experiencias significativas. Por estas razones, los equipos de educación de los museos deben promover el pensamiento crítico en y no simplemente transmitirles información a sus visitantes. El pensamiento crítico permite solucionar problemas de mejor manera, argumentar y sobre todo estimular la metacognición. Existen varias estrategias para fomentar este tipo de pensamiento. Sin embargo, al ser este un estudio cuyo propósito es ser aplicado en un museo de arte precolombino su enfoque son las estrategias de Pensamiento Visual y Pensamiento Visible; ambas estrategias relacionadas con el desarrollo de pensamiento crítico a través del arte. Para que exista una contextualización del estudio se consideró además el rol que se da al pensamiento crítico en la educación formal Ecuatoriana y como se podría trabajar desde el museo para fomentarlo. Con los resultados obtenidos se propone diferentes tipos de aplicaciones de la teoría por medio de actividades y proyectos dentro del Museo Casa del Alabado, que utilicen estrategias de Pensamiento Visual y Visible.

ABSTRACT

Education in museums is important as it contributes to the integral formation and development of an individual. It complements education at school and provides meaningful experiences. For this reasons, the educational teams in museums should promote the development of critical thinking amongst its visitors, and not just transmit knowledge. Critical thinking enables to better solve problems, improves argumentative skills and above all, it stimulates metacognition. There are several strategies to encourage this kind of thinking. Nevertheless, as this research has been undertaken with the scope of applying its findings in a pre-Columbian art museum in Quito; the strategies of Visual Thinking and Visible Thinking were chosen as focus of the study. Both deal with the development of critical thinking through art. To enable a contextualization of the study, the current situation of the country regarding the role of critical thinking in formal education was thoroughly considered, together with the role of the museum in its promotion. From the findings, this author proposes the development of different applications of the theory, developing activities and projects to be carried out within the Casa del Alabado Museum, using Visual Thinking Strategies and Visible Thinking Strategies.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	11
Contexto histórico	13
Introducción al estudio	19
Marco teórico.....	22
Contexto	26
Definición de términos	30
Revisión de la literatura	34
Metodología para el proceso de revisión de literatura	34
Formato de la revisión de la literatura.....	35
Pensamiento crítico en el museo	36
Pensamiento Visual.....	37
Pensamiento Visible	43
Museos y pesamiento crítico en el Ecuador	52
Conclusiones	55
Respuesta a la pregunta de investigación	56
Relevancia de este estudio.....	58
Limitaciones en el proceso de revisión de literatura.....	61
Propuesta para posibles estudios acerca del tema	63
Referencias.....	65
Índice de Anexos.....	70

FIGURAS

Figura 1: Foto “ El Ecuador en el Centenario de su Independencia” 1920	17
Figura 2: Proyecto educativo y comunicación	24
Figura 3: Modelo cultural de comunicación en museos	25

INTRODUCCIÓN

El propósito de la educación debería ser enseñarnos cómo pensar, en lugar de qué pensar- cómo mejorar nuestras mentes, para que logremos pensar por nosotros mismos y no cargar nuestra memoria con los pensamientos de otras personas (Traducción por la autora).

Bill Beatie

Tradicionalmente se asocia la educación a la escuela, siendo esta la institución educativa formal por excelencia. Sin embargo, existen otros espacios ligados a la educación, entre estos el museo. La educación formal se da de manera cronológica y jerarquizada y va desde la escuela primaria a la universidad. La educación no formal, por otra parte, es sistemática y organizada de la misma manera que la educación formal pero se encuentra fuera del marco del sistema oficial. Ambas pueden existir de manera simultánea (Luque, 1997, p. 315). Así, John Dewey afirma que los museos, como parte de la educación no formal, son instituciones que contribuyen y forman parte de la educación integral y experiencias de vida (Dewey, 1900 citado en Hein, 2004, p. 418). Las personas que se involucran en las oportunidades educativas de los museos pueden influenciar de manera positiva a la sociedad donde se desenvuelven (Astudillo, 1988, p. 10).

En los últimos diez años ha surgido un cambio de paradigma general en la educación. Ésta ha pasado de ser pasiva y basada en acumulación de destrezas sin sentido, a una educación basada en la investigación, el pensar y el aprender (Shulman, 2007, p.95). Tradicionalmente se ha considerado al aprender como la recolección o repetición de contenidos, mas un aprendizaje significativo debe ser motivante, interesante y vincularse con los conocimientos y la cultura de los alumnos (Díaz, 1999, p.84). Este cambio de paradigma ha incentivado a que se de prioridad a la investigación y se revalorice la importancia del contexto cultural dentro del proceso de formación del individuo, favoreciendo la creación de

programas educativos en diferentes museos alrededor del mundo, los cuales pretenden desarrollar y fomentar destrezas de pensamiento crítico en sus visitantes (Shulman, 2007, p.96). La educación que se busca hoy en día es una educación liberadora, que pretende que el estudiante construya el conocimiento mediante la utilización de pensamiento crítico para lograr la comprensión del mundo que le rodea. El pensamiento crítico fomenta que se dé este tipo de educación, ya que promueve un razonamiento reflexivo, ayuda a la Resolución de problemas, la autocorrección y metacognición. Las personas que piensan críticamente son más sistemáticas, inquisitivas, buscan la verdad, confían en el razonamiento, tienen una mayor apertura mental y son más analíticos (Faccione, 2013, p.22).

A pesar de este creciente interés por un aprendizaje significativo, en el ámbito de la museología las oportunidades educativas no son siempre fáciles de crear. En el caso del Ecuador, por ejemplo, se debe considerar primero el ambiente educativo formal, donde la mayor parte de la práctica educativa es considerada tradicional, por lo que no se valora ni incentiva el pensamiento crítico suficientemente. Es por eso que este estudio busca valorar la importancia de los museos como espacios que fomentan el pensamiento crítico con el fin de brindar oportunidades a los estudiantes que provienen de un ámbito de educación tradicional para que ejerciten y fortalezcan su pensamiento crítico. A partir del análisis de la literatura existente, del estudio de algunos de los programas educativos de los museos a nivel mundial y de la situación particular de la problemática en el Ecuador se plantea una discusión acerca de cómo se podría aplicar la investigación propuesta en un espacio educativo como es el Museo Casa del Alabado.

Contexto histórico

La historia de los museos como instituciones educativas tiene más de trescientos años (Hooper-Greenhill, 1991, p.1) y la concepción de esta institución como fuente de conocimientos surge de la Ilustración en Europa a finales del siglo XVII. Durante esta época, el propósito de los museos era reemplazar las supersticiones y conocimientos subjetivos que se habían generado en épocas pasadas. Por esta razón los museos debían enseñar conocimientos en los cuales se pudiera confiar siempre, sin importar el tiempo ni el lugar. Estos conocimientos correspondían a aquellas cosas que pudieran ser observadas, medidas, clasificadas, nombradas y representaran una visión fiel y universal del mundo (Hooper-Greenhill, 1997, p.3).

Uno de los primeros museos en abrirse al público fue el museo de *Louvre* en la ciudad de Paris. En 1792 el gobierno abrió las puertas de este museo con el objetivo de educar a los ciudadanos. Este rol educacional se daba por medio de exposiciones temáticas, catálogos y enseñanza directa en las galerías del museo. Bajo el mismo modelo muchos museos de la época pretendían ser espacios de enseñanza y lugares donde la gente podía acudir a observar, encontrarse con amigos para hablar, para pintar y para disfrutar de exhibiciones y eventos (Hooper-Greenhill, 1991p. 1).

A partir de mediados del siglo XIX, a raíz de un creciente interés de los países por intercambiar ideas tecnológicas, culturales y artísticas, se generan las llamadas Exposiciones Universales, las cuales se realizaban anualmente. La primera Exposición Universal fue en 1851 en la ciudad de Londres, con el nombre de *The Great Exhibition of the Industry of all Nations* (Victoria & Albert, 2013, ¶ 1). La idea surge a partir de una visita de Henry Cole, quien sería primer director del *Victoria & Albert Museum*, a una exhibición similar en Paris en 1844 dedicada a la promoción de la industria nacional francesa. Cole convence al

Príncipe Alberto de hacer una exhibición internacional que sirva de plataforma para enseñar al mundo los productos artísticos y manufacturados de Inglaterra y a la vez conocer lo que el resto del mundo tenía para ofrecer (Victoria & Albert, 2013, ¶ 2).

A partir de esta exposición se crea el South Kensington Museum, que tenía como propósito hacer accesibles las obras de arte a todo el mundo, educar a toda la gente y servir de fuente de inspiración para los diseñadores ingleses (Victoria & Albert, 2013, ¶ 2). Este museo se llamaría posteriormente *Victoria & Albert Museum*, en honor al príncipe Alberto, quien colaboró con su fundación. Henry Cole afirmaba que el museo tenía que ser un aula de clase para todos (Victoria & Albert, 2013, ¶ 15). Más tarde, en el mismo museo, se crea un área educativa, la cual tenía una biblioteca, material escolar, material científico y una colección de mobiliario de diferentes lugares y épocas (Hernández, 2001, p.263). La diferencia del tipo de educación de este museo con el *Louvre* era el rol educativo que tomaba el visitante. Mientras que en el *Louvre* la educación estaba planteada de manera vertical, en el *Victoria & Albert* se promovía una educación participativa en la que el visitante podía ser creador de su propio aprendizaje a partir del museo como fuente de inspiración, por medio de los diseños de las piezas de diferentes partes del mundo que se exponían en el mismo.

En 1873 se lleva a cabo la Exposición Universal de Viena. Esta exhibición y las nuevas políticas educativas de cada país contribuyen a la creación de varios museos escolares y pedagógicos alrededor de toda Europa y el resto del mundo (Hernández, 2001, p.263). En Norte América, paralelamente a la creación de museos en Europa y por influencia de estos, aparecen también museos educativos. Uno de los primeros en este continente, el *Musée de l'Education* en la ciudad de Toronto, en Canadá, que se crea en 1857. Este museo tenía contenido pedagógico y contaba con una tienda de material didáctico. Posteriormente, en 1867, se crea en Estados Unidos el *Educational Museum*, que debe su origen al Bureau de

Educación y a la Exposición Universal de Filadelfia. Los museos educativos tenían un desarrollo similar, su labor se centraba en la educación a través de bibliotecas, material escolar, conferencias, cursos e intercambios interinstitucionales (Hernández, 2001, p.265).

Desde 1870 a 1890 no se generan muchos proyectos educativos en los museos, ya que estos estaban concentrados en procesos de consolidación (Hernández, 2001, p.265), puesto que debían adquirir fondos y colecciones además de establecerse como instituciones. Por esta razón, algunos museos de la época despertaban críticas, como por ejemplo su falta de orden, malas guías y el ser restrictivos en cuanto al acceso del público (Hein, 2006, p. 342).

Durante esta época los museos eran reconocidos como instituciones educativas sin embargo, la educación que se promovía no siempre era apropiada, muchas veces debido a la falta de historia sobre el tema o teorías que guiaran las prácticas educativas (Hein, 2006, p. 341).

Con el paso de los años se demuestra el potencial educativo de los museos y a finales del siglo XIX se formalizan sus roles educacionales. En este periodo surgen iniciativas educativas importantes. En Inglaterra, por ejemplo, a través de los esfuerzos de Thomas Horsfall y el comité de la Galería de Arte de Manchester se modifica el código escolar para permitir que las visitas escolares a museos y galerías contaran como asistencia válida a la escuela (Hooper-Greenhill, 1991, p.1).

Desde 1900 a 1930 se desarrollan varios programas educativos en los museos, como iniciativas propias del museo por un lado y como aportes complementarios a la educación formal por otro. Existían tres perspectivas acerca de los museos durante estos años, una enfocada hacia el valor estético, otra hacia la educación y una tercera que era un equilibrio entre ambas (Hernández, 2001, p. 265). La primera fue impulsada por Benjamin Ives Gilman, quien creía que los museos eran templos de contemplación de belleza por lo que las salas de arte no eran adecuadas para la educación formal. A pesar de este punto de vista, el promotor

de esta tendencia educativa incluyó al maestros como guías para que explicasen en las salas de los museos y promoviesen el valor estético de las exhibiciones, y de esta manera aprovechar sus capacidades pedagógicas. La segunda perspectiva, enfocada en el valor educativo de los museos, fue desarrollada por George Brown Goode, quien trabajó como curador y administrador del *Smithsonian Institute*. Goode aplicaba algunas estrategias como fichas instructivas y actividades educativas para el público dentro de las salas con el fin de aprovechar las potenciales del museo como institución educativa. La tercera perspectiva, la cual abogaba por un equilibrio entre el valor educativo y estético de los museos, fue promovida por John Cotton Dana, quien consideraba que curadores y educadores debían fomentar la educación del museo conjuntamente para así cumplir con su responsabilidad con la sociedad (Hein, 2006, p.243). A partir del surgimiento de estas tres perspectivas se genera un conflicto entre educadores en museos y curadores sobre quién debería enseñar, que durará varios años e incluso estará presente hasta la actualidad (Hernández, 2001, 265).

En 1946 se crea la ICOM (*International Council of Museums*), el Consejo Internacional de Museos con sede en París. Su propósito era generar lineamientos y orientar a los museos de todo el mundo en cuanto a sus prácticas museológicas. Las preocupaciones educativas se discuten en las reuniones de la ICOM durante los siguientes años y en 1958 en Río de Janeiro se habla específicamente sobre el rol pedagógico de los museos (Hernández, 2001, p. 265). En este seminario se formalizan las funciones educativas de los museos, las cuales no debían opacar ni poner en peligro la conservación física, la investigación científica y la estética del museo. Entre estas conclusiones se afirma que el museo es un lugar que permite la reflexión crítica. Además se resuelve que en los museos deben existir programas variados especializados para los diferentes niveles de conocimientos de los visitantes, incluyendo visitas con guías y conferencias (Rivière, 1958, p.26). Años más tarde, en la IX

Conferencia se crea el CECA (Comité Internacional de Educación y Acción Cultural), debido a la creciente necesidad de los museos en el ámbito educativo discutida en las reuniones previas de la ICOM (Hernández, 2001, p.265).

Desde 1970 a 1990 se explora el papel de la comunicación en los museos. Esto se realiza por medio de exhibiciones interactivas que establezcan una relación con la audiencia, entre ellas la creación de galerías exploratorias que creen nuevas relaciones con los visitantes. Estas actividades se debían lograr por medio de un trabajo colaborativo entre los curadores y los educadores. La sociedad moderna lleva a los museos a un público más demandante, el cual exige estar involucrado dentro de las experiencias del museo. Las audiencias de los museos tienden a ser más activas y dinámicas y menos pasivas que las del pasado (Hooper-Greenhill, 1991, p.2).

En la actualidad la educación es una función muy importante de los museos. Los departamentos educativos incluyen a profesionales de diferentes campos y generalmente conforman un 50% del número de empleados de los museos. Sus responsabilidades son variadas y dentro de un museo de arte estas pueden ser: la programación de visitas; el aprendizaje informal en las galerías; el aprendizaje con la comunidad, adultos y en familia; clases y otros programas para el público; convenios con organizaciones; programas escolares y programas educativos en línea (Hein, 2006, p.244).

En los países de América Latina el rol de la educación en museos es diferente al del resto del mundo. Los museos en los países en desarrollo deben ser instrumentos que fomenten la educación de la comunidad, el desarrollo socio-cultural y económico y la consolidación de identidad de los ciudadanos (Astudillo, 1988, p.12). Por esta razón en 1975 durante una mesa redonda en Santiago de Chile, donde se reunieron varios especialistas de museos en América Latina, se crea la Asociación de Museos Latinoamericanos o ALAM. La

función de esta organización era compartir experiencias para mejorar la práctica museológica de la región. En esta reunión se discutió el rol educativo de los museos como fuentes de desarrollo científico y tecnológico. También se realizan recomendaciones de incorporar en los museos un departamento educativo y programas de entrenamiento para los maestros (Araujo & Matos, 1995, p. 3).

En el Ecuador el primer museo del que se tiene registro es el Museo Industrial, abierto en 1863 en la ciudad de Guayaquil. Años más tarde, en 1908, por medio de una ordenanza municipal de la misma ciudad, se amplía el espacio del Museo Industrial y se crea el Museo Municipal. El museo debía dividirse en dos áreas temáticas: una dedicada a la historia de la patria y otra a las ciencias y artes. El museo se inauguró en 1909 y contaba con 1000 piezas clasificadas y expuestas en vitrinas. Las secciones del museo en su inauguración fueron: arqueología, época colonial, numismática, historia nacional e historia natural (Museo Municipal de Guayaquil, 2011, ¶ 1). Como se puede constatar, el interés por los museos en el Ecuador surgió al mismo tiempo que en otros lugares del mundo.

Figura 1 : Foto “El Ecuador en el Centenario de su Independencia”1920



(Museo Municipal de Guayaquil, 2011)

Según un diagnóstico realizado en 1981, existían en el Ecuador 166 museos, de los cuales 35 estaban en la ciudad de Quito (Piedra, Bedoya & Cevallos, 2011, p. 5). En el 2010, a partir del encuentro Nacional de Políticas de Museos, se crea el SIEM (Sistema Nacional de Museos), organismo que tiene como finalidad compartir experiencias, políticas y promocionar actividades conjuntas de museos tanto públicos como privados. En el 2011, esta misma organización realizó el Catastro Ecuatoriano de Museos para establecer comparaciones y saber acerca del estado y servicios de los museos en el país. En este estudio se registraron 279 museos, 57 de los cuales se encontraban en la ciudad de Quito. La información levantada identificó las principales necesidades de los museos. Una de estas fue la falta de presupuesto (Piedra, Bedoya & Cevallos, 2011, p.11), siendo esta uno de los elementos que limita el desarrollo de proyectos educativos.

En la investigación para este estudio se encontró que el trabajo educativo en los museos en el Ecuador se realiza desde hace aproximadamente cuarenta años. En la década de los setenta, Lucía Astudillo, junto a otras profesionales del campo, comenzó a trabajar en programas educativos de los museos del país. En su opinión, los procesos educativos en los museos en el Ecuador han ido en retroceso, principalmente por falta de interés de las autoridades competentes y la indisponibilidad de los recursos (Astudillo, Directora del ICOM Ecuador, 2013).

Introducción al estudio

Este estudio surge de la necesidad de realizar una investigación acerca del proceso mediante el cual el rol educativo de los museos ha evolucionado a través de la historia, con un enfoque específico acerca del rol educativo del museo como un medio para el desarrollo de pensamiento crítico que complemente la educación formal. Así como en otros museos al

nivel nacional e internacional existe una escasez de proyectos educativos que fomenten el pensamiento crítico de las audiencias que visitan los museos de la ciudad de Quito.

Los museos deberían servir como una herramienta valiosa para incentivar la generación de conocimientos y complementar la educación pedagógica escolar (Piedra, Bedoya & Cevallos, 2011, p. 21). Faccione argumenta que en muchas ocasiones las escuelas son ambientes donde se limita el pensamiento crítico ya que las políticas y enseñanza son inflexibles, cerradas, injustas y en ese ambiente se generan conclusiones sin argumentos válidos (2013, p.11). John Dewey, pedagogo que ha influenciado el pensamiento moderno y la acción social, reconoció el valor educativo de los museos, por lo que escribió acerca de su conexión con la educación formal (Dewey, 1900 citado en Hein, 2004, p.414). Según Dewey, la escuela es un lugar de pensamiento y expresión que debe estar en contacto permanente con la sociedad, especialmente con el museo porque esta institución alimenta las experiencias y el pensamiento de la comunidad. Las personas aprenden de los museos como aprenden de las escuelas o los libros (Dewey, 1900 citado en Hein, 2004, p.423). Dewey decía que las experiencias de los museos no debían suceder una sola vez al año, sino ser componentes integrales del programa educativo (Dewey, 1900 citado en Hein, 2004, p.420). Esto no sucede en el Ecuador ya que los niños no tienen la oportunidad de visitar un museo frecuentemente. Alrededor de todo el mundo los museos están fomentando y aplicando programas que desarrollan destrezas de pensamiento crítico, los cuales han demostrado ser efectivos (Shulman, 2007, p.95).

Este estudio busca proponer un proyecto educativo que incluya un programa estructurado que estimule el pensamiento crítico en las audiencias que visitan un museo de Arte precolombino en la ciudad de Quito, mediante la aplicación de las estrategias de Pensamiento Visual y Pensamiento Visible propuestas por Housen y Yenawine y *Project*

Harvard Zero respectivamente, estrategias que aplicadas exitosamente en los proyectos educativos de museos alrededor del mundo tomados en cuenta para esta investigación.

Investigar acerca del desarrollo del pensamiento crítico en los museos implica la necesidad de replantear la planificación y dirección de las visitas a los museos para que estas dejen de ser el “paseo del día” y se conviertan en experiencias de aprendizaje significativas (Russell, 1994, p.21). De la misma manera que la educación hoy en día se enfoca en el alumno, las visitas a los museos deben enfocarse en el visitante, ya que este trae al museo sus propios conocimientos y visión del mundo (Russell, 1994, p21). El rol del museo es involucrar al visitante y hacer conexión con sus ideas y conocimientos previos para el desarrollo y concientización de su aprendizaje (Russell, 1994, p.20). Esto se logra por medio de la implementación de estrategias de pensamiento crítico.

Sin embargo, para poner en práctica las estrategias de generación de pensamiento crítico se debe considerar el contexto en el cual se encuentra el museo y la situación educativa actual de su entorno. No se pueden aplicar estrategias de pensamiento crítico en el Ecuador de la misma manera en que se ha venido haciendo en otros países. Por esta razón, también ha sido necesaria una investigación acerca del desarrollo del pensamiento crítico en el ámbito formal ecuatoriano. De esta manera se puede aportar a una educación de museos local que desarrolle el pensamiento crítico mediante una investigación acorde al contexto.

Tomando en cuenta estas consideraciones, esta investigación busca definir cómo y hasta qué punto podrían aplicarse estrategias que desarrollen el pensamiento crítico en un museo de arte precolombino de la ciudad de Quito, con visitantes de Educación General Básica y Bachillerato, considerando su contexto educativo formal.

Marco teórico

Constructivismo

Para poder comprender de mejor manera el marco contextual de un museo se debe conectar la planificación de las actividades propuestas dentro del mismo con una teoría educativa (Hooper-Greenhill, 1997, p. 2). Cualquier teoría educativa considera dos elementos: el conocimiento y el aprendizaje. Los museos deben considerar ambas ya que se debe reflexionar acerca de lo que se enseña y cómo se enseña. Si se considera que el visitante es capaz de pensar por sí mismo, el constructivismo es la teoría más adecuada para contextualizar el proceso de aprendizaje individual que se lleva a cabo durante una visita a un museo. Además esta teoría considera la diversidad de edades de los visitantes (Hein, 1995, p.21).

Los visitantes son individuos con necesidades particulares y estilos de aprendizaje diferentes (Hooper-Greenhill, 1997, p.1). De acuerdo el constructivismo la mente elabora sus propios esquemas y el aprendizaje se da por medio de la selección y organización de las experiencias que presenta el contexto y la interacción con este (Hein, 1995, p.22). Un museo constructivista es aquel en el cual los visitantes cimientan sus conocimientos personales a partir de la exhibición y promueve diferentes maneras de aprender. Para que este aprendizaje suceda, se deben realizar modificaciones a la experiencia que ofrece el museo considerando los conocimientos previos de los visitantes (Hein, 1995, p.23).

El constructivismo responde a estas demandas ya que hace énfasis en el aprendizaje activo. Los visitantes deben tener la oportunidad de transformar la información para hacerla personal y crear una representación propia de la misma. Dentro de esta teoría también se considera el factor social. Los museos generalmente propician el aprendizaje individual. Sin embargo, la metacognición y la adquisición de lenguaje se lograrán más fácilmente en un

contexto social (Russell, 1994, p.21). Por esto, los museos deben provocar situaciones sociales como son las visitas de instituciones educativas y las conferencias sobre la temática del museo y otros temas de interés.

En el ámbito formal de la educación, el constructivismo describe a los profesores como facilitadores del conocimiento. Esto se transfiere al ámbito de los museos. Los educadores en museos deben facilitar el aprendizaje activo por medio de la observación y cuestionamiento de las piezas. Esto se da mediante discusiones relacionadas a la experiencia del visitante (Hooper-Greenhill, 1997, p. 2). Para que el aprendizaje sea constructivista, los educadores en museos deben considerar cuatro dimensiones. Primero la relevancia que se da al visitante; segundo, la importancia que se da a la crítica y a las opiniones. Debe existir interacción entre el educador en museos, el contenido y el visitante. Tercero, la estructura académica también debe estar enfocada en el visitante. Por último, se debe promover la motivación intrínseca de los visitantes hacia el aprendizaje (Peterman, 1997, p.6).

Pensamiento crítico

Existen un sinnúmero de definiciones de pensamiento crítico. Algunas características en común entre todas ellas es que argumentan que el pensamiento crítico tiene un propósito y es colaborativo (Faccione, 2013, p.5). Es importante fomentar el pensamiento crítico ya que permite el razonamiento reflexivo, ayuda a la resolución de problemas, la autocorrección y metacognición. El pensamiento crítico permite que la persona aprenda a aprender, no simplemente adquiera conocimientos. Las personas que piensan críticamente son más sistemáticas, inquisitivas, buscan la verdad, confían en el razonamiento, son más analíticas y tienen mayor apertura mental (Faccione, 2013, p.21). Además el pensamiento crítico permite

superar el egocentrismo intelectual con respecto a lo que se cree o rechaza, lo cual natural de los seres humanos (Paul & Elder, 2006, p. xxiv).

Las destrezas que llevan a desarrollar el pensamiento crítico no son innatas, no todos las tienen, pero sí se pueden aprender o fomentar su desarrollo. Hay seis destrezas que involucran este tipo de pensamiento (Faccione, 2013, p.21):

Interpretación: comprender y expresar el significado de algo.

Análisis: Comparación entre dos cosas, dos diferentes puntos de vista.

Evaluación: Evaluar la credibilidad de algo.

Inferencia: Identificar elementos de los cuales se pueden realizar conclusiones o hipótesis.

Explicación: Presentar de manera coherente su propio razonamiento.

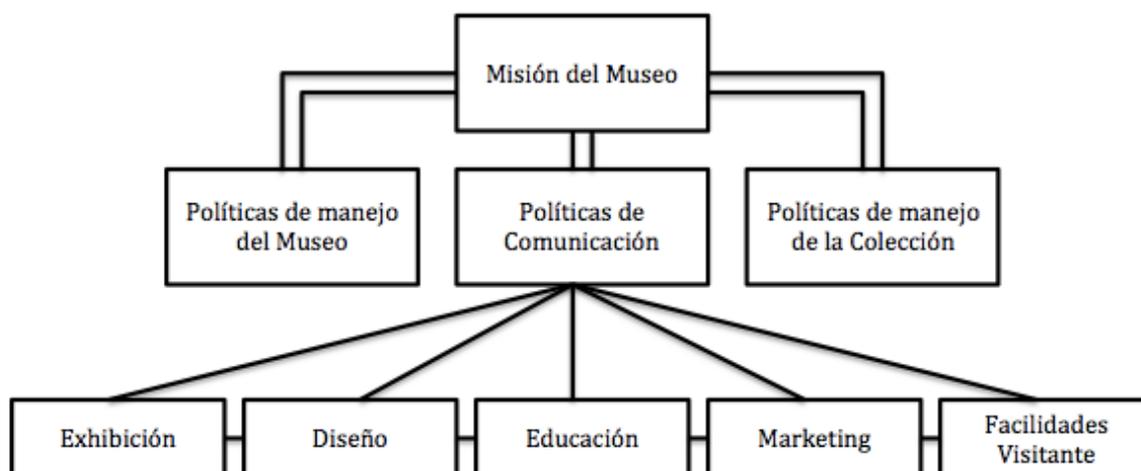
Auto Regulación: Estar consciente del propio pensamiento, metacognición. Depende de la auto examinación y auto corrección.

Todas estas destrezas no dependen solo de su adquisición, sino también de la disposición que se tiene para aplicarlas en momentos adecuados (Faccione, 2013, p.10). El pensamiento crítico es el arte de pensar acerca del pensamiento propio para mejorarlo y consiste de tres fases: el análisis del pensamiento, la evaluación del pensamiento y el mejoramiento del pensamiento (Paul & Elder, 2006, p. xxiv). Hoy en día el pensamiento crítico se ha vuelto popular en la educación tanto formal como no formal. Los educadores en museos no concuerdan con una sola definición acerca de lo que es pensamiento crítico, sin embargo todos están de acuerdo que en la importancia de enseñarlo y promoverlo (Smith, 2007, p.190).

Función del proyecto educativo

La función del proyecto educativo debe involucrar a todos los participantes del museo, pero en especial a aquellos que se encargan de la educación y comunicación. Como instituciones educativas los museos tienen la responsabilidad de promover la educación de los visitantes y de la comunidad (Astudillo, 1988, p. 9). Para entender mejor el trabajo del departamento educativo de un museo, se debe conocer más acerca de cuál es su función y cómo ésta se relaciona a la misión general del museo. La misión de un museo es la guía de las políticas prácticas que corresponden a la comunicación y manejo del museo y de su colección (Hooper-Greenhill, 1991, p. 2). El proyecto educativo es parte de la difusión, la cual se debe realizar por medio de actividades y programas. Al ser parte de la difusión, el proyecto educativo es parte del proyecto de comunicación como presenta Ellean Hooper-Greenhill (*Figura 2*).

Figura 2: Proyecto educativo y comunicación



(Hooper-Greenhill, 1991 Traducido por la autora)

Existen dos modelos o teorías de comunicación. En el modelo de transmisión se considera que la comunicación se da entre un conocedor y un receptor pasivo. Según este modelo aplicado a los museos, el trabajo del educador es simplemente ver cómo transmite la información provista por el curador. En este modelo no se considera al visitante ni a sus

conocimientos previos. Por el contrario, el modelo de ritual o cultural considera la comunicación como un proceso de participación compartida y asociativa entre el comunicador y el receptor (*Figura 3*). En este modelo la comunicación es producida, mantenida, reparada y transformada (Hooper-Greenhill, 1997, p.2). El segundo modelo es el que se considera para esta investigación, ya que involucra al visitante.

Figura 3: Modelo cultural de comunicación en museos



(Hooper-Greenhill, 1997 Traducido por la autora)

Contexto

Pensamiento crítico en el Ecuador

Es importante que se fomente el pensamiento crítico de las personas ya que permite el desarrollo de una sociedad más democrática. Si las personas no tienen capacidad de reflexión estas pueden ser explotadas más fácilmente tanto política como económicamente (Faccione, 2013, p. 21). Además, al mejorar la calidad de pensamiento, la educación se convierte en una herramienta que permite mejorar la calidad de vida de las personas (Paul & Elder, 2006, p. xxiv).

En las bases pedagógicas del nuevo currículo obligatorio del Ministerio de Educación, se apunta hacia el desarrollo de un pensamiento crítico, creativo y lógico en los alumnos

(Cortijo, et. al., 2010, p.10). Sin embargo, existe una inconsistencia evidente entre la teoría y la práctica con respecto al tema, ya que los alumnos y los maestros no demuestran destrezas ni predisposición para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula (Sánchez, Coordinadora SiProfe Ecuador, 2013).

Como se ha manifestado, el pensamiento crítico se puede aprender o desarrollar (Faccione, 2013, p. 21). Por lo tanto, los docentes pueden y deberían crear situaciones para fomentar su desarrollo. Como parte del Plan Decenal del Ministerio de Educación 2006-2015, se planteó un plan de evaluación y capacitación del personal docente del país para saber la situación actual de los maestros en cuanto a calidad de educación (Ministerio de Educación, 2007, p.29). Dentro de esta evaluación y capacitación docente se incorporó al pensamiento crítico. Los resultados obtenidos no han sido satisfactorios por lo que aún hay mucho camino por recorrer para alcanzar resultados más favorables en las evaluaciones docentes.

El Ministerio de Educación inició un proceso de evaluación obligatoria a los docentes desde el 2008 (Ministerio de Educación, 2008, p.54), para lo cual se llevó a cabo una evaluación interna y externa. Como parte de la evaluación externa se realizaron preguntas de habilidades didácticas, entre estas se evaluó la lectura crítica. Parte del pensamiento crítico se desarrolla por medio de la comprensión lectora o lectura crítica (Faccione, 2013, p.21). Por lo tanto, los resultados de esta prueba demuestran en parte el desarrollo del pensamiento crítico de los maestros. En estos datos se puede ver que un 63.21% de los maestros obtuvieron calificaciones menores a 70 sobre 100 en esta prueba (Ministerio de Educación, 2009, p.9). De este dato se puede inferir que un gran porcentaje de profesores no está capacitado en lectura crítica.

El Ministerio de Educación, por medio de la Subsecretaría de Desarrollo Profesional, brinda talleres de formación docente para los directores y profesores de instituciones públicas. Estos talleres son dirigidos por SiProfe, el Sistema Integral de Desarrollo Profesional para Educadores, que tiene como objetivo mejorar la educación del país. Para compensar los resultados obtenidos en las pruebas de los docentes SiProfe creó el “Curso de Didáctica del Pensamiento Crítico”. En el año 2009 asistieron 25,152 docentes, de los cuales 4327 reprobaron el curso, (Ministerio de Educación, 2013) lo cual representa un 18% del total. Este número parece insignificante, pero estos 4327 docentes son profesores de 4327 aulas. Si se calcula que el número de estudiantes por aula es alrededor de cuarenta, el total resulta significativo. En el 2011 solo se inscribieron 6970 maestros y reprobaron 1598 (Ministerio de Educación, 2013). En el 2013 se realizó el curso pero no se han podido realizar las pruebas de evaluación por problemas internos. Esto demuestra las limitaciones al momento de aplicar lo propuesto en el currículo obligatorio.

La educación depende en gran parte de los maestros. Si los mismos profesores no están capacitados ni comprometidos a un pensamiento crítico, ¿cómo se espera que los alumnos adquieran estrategias de pensamiento de este tipo? Por medio de las evaluaciones y capacitaciones docentes el Ministerio está tratando de incentivar la educación con respecto al tema. Esto no es suficiente para cambiar, por un lado, la disposición de los maestros hacia el pensamiento crítico, y por otro, la efectiva implementación de los programas ministeriales.

Por otro parte el Sistema Ecuatoriano de Museos (SIEM), en sus ejes programáticos de la política de museos del Ecuador, habla sobre el desarrollo de estrategias pedagógicas vinculadas al museo (Piedra, Bedoya & Cevallos, 2011, p.21). Según el documento, estas estrategias deberían estar enfocadas en promocionar la visita de públicos diversos y el museo debería servir como punto de encuentro para el intercambio de conocimientos y saberes. Los

cuatro puntos claves de la política educativa de los museos son: la relación con la malla curricular de escuelas y colegios; la creación y promoción de circuitos de los programas educativos; la elaboración de guías y catálogos como apoyo educativo; y la capacitación de guías en la práctica educativa (Piedra, Bedoya & Cevallos, 2011, p.22). En ningún momento se menciona la calidad de los proyectos educativos dentro de este documento. Esto puede ser por que la organización dice respetar la autonomía de cada museo (Piedra, Bedoya & Cevallos, 2011, p. 4). Sin embargo, al ser políticas y promocionar el asesoramiento de las estrategias pedagógicas de lo museos, estas deberían promover una educación de calidad que promueva el pensamiento crítico, en concordancia con los objetivos del Ministerio de Educación.

Museo Casa del Alabado

En el Ecuador existen apenas tres museos privados de arte precolombino, uno de ellos es el Museo Casa del Alabado (Piedra, Bedoya & Cevallos, 2011, p.8). El museo está ubicado en el casco colonial de la ciudad de Quito y abrió sus puertas en abril del año 2011. Este museo cuenta con aproximadamente 5000 piezas en su colección, de las cuales se exhiben de manera permanente alrededor de 500. Además cuenta con un espacio para exhibiciones temporales, las cuales trascienden el espacio geográfico prehispánico y buscan generar conexiones visuales y conceptuales más amplias. Las piezas arqueológicas que se encuentran en el museo son de culturas asentadas en lo que hoy constituye el territorio ecuatoriano y abarcan una historia de 7000 años (Museo Casa del Alabado, 2011, ¶ 1).

A diferencia de otros museos arqueológicos, el museo está organizado de manera temática en lugar de cronológica. Esta distribución permite que los visitantes generen sus propias visiones y percepciones acerca de las piezas (Gómez-Tejada, Director Ejecutivo del

Museo, octubre, 2013). Esto se relaciona a la misión del museo ya que está involucra al visitante. La misión dice que el museo debe: “Preservar, investigar y difundir los bienes patrimoniales de las culturas precolombinas del Ecuador a través de actividades y programas dirigidos tanto al público general como académico” (Museo Casa del Alabado, 2011, ¶ 1). Al estar dirigidos a los visitantes, los programas promueven un aprendizaje activo y participativo.

Los proyectos educativos del museo, previos a esta investigación y a la consolidación de un departamento educativo, proponían diferentes actividades que tenían como fundamento teórico el constructivismo. Partiendo de esta teoría se realizaban actividades lúdicas aplicadas a situaciones reales para generar un aprendizaje significativo (Albán, Arteaga & Lanas, 2010, p.5). A pesar de que el proyecto educativo establecía su intención de aplicar la teoría constructivista, no se enfocaba en ninguna corriente o estrategia en particular, ni profundizaba acerca de la conexión teórica con las actividades propuestas.

Definición de términos

Museo

El término museo puede referirse tanto a la institución como establecimiento, o a su propósito. Dado el enfoque de este estudio se considera principalmente la función del museo como institución educativa. Es por esto que se utiliza la definición del ICOM (Consejo Internacional de Museos) que describe al museo como:

...una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y transmite el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y de su medio ambiente con fines de educación y deleite (Desvallées & Mairesse, 2010, p52).

Educación

La educación en términos generales consiste en facilitar los medios apropiados para el desarrollo y formación de una persona y sus capacidades (Desvallées & Mairesse, 2010, p.32). Dado que esta investigación se centra en el pensamiento crítico, la educación debe ser considerada como un proceso bidireccional, donde el visitante es el protagonista de su propio aprendizaje. Específicamente, la educación en el museo tiene como meta el desarrollo del visitante. Esto se logra por medio del apoyo del campo de la pedagogía. El objetivo es que el público obtenga aprendizajes conceptuales, conductuales y actitudinales (Desvallées & Mairesse, 2010, p.33). Todo esto se logra partiendo de los conocimientos e intereses de los visitantes (Russell, 1994, p. 20). La educación en los museos se divide en dos categorías: de manera directa, por la interacción de los guías o educadores con los visitantes; y de manera indirecta, por medio de material didáctico, como pueden ser audio guías, auto guías y catálogos (Astudillo, 1988, p.10).

Educadores en museos

Los educadores en museos son las personas encargadas del proyecto educativo de la institución. Estas personas tienen una posición privilegiada como educadores para promover las estrategias de pensamiento, ya que se encuentran en una situación de aprendizaje constante (Tynan, 1994, p.1). En primer lugar los educadores en museos trabajan con temas que no necesariamente son de su experticia, por lo que están constantemente en procesos de aprendizaje. Además, deben poder adaptarse a los diferentes temas tanto de la exhibición permanente como de las itinerantes. Por esta razón, deben tener un cúmulo de conocimientos transferibles que puedan ser aplicados a diferentes situaciones. Por último, deben poder adaptar la visita del museo a las diferentes edades y características específicas de cada uno de

los grupos (Tynan, 1994, p. 2). Por estas razones los educadores en museos pueden servir de modelo para el proceso de aprendizaje y facilitar el desarrollo de pensamiento crítico.

Pensamiento Visual

El Pensamiento Visual es un enfoque centrado en la discusión artística que permite que personas de cualquier edad desarrollen pensamiento crítico, el cual puede ser transferido a otros ámbitos. Las Estrategias de Pensamiento Visual o VTS (*Visual Thinking Strategies*) consisten en discusiones guiadas con preguntas abiertas enfocadas en una obra de arte. Las tres preguntas fundamentales son:

1. ¿Qué está pasando aquí?
2. ¿Qué ves que te hace decir eso?
3. ¿Qué más puedes encontrar?

Partiendo de las respuestas de los alumnos, el educador debe poder parafrasear los comentarios además de conectarlos y estructurarlos. Estudios con alumnos han demostrado que las Estrategias de Pensamiento Visual promueven la empatía y la argumentación, componentes esenciales del pensamiento crítico (Curva, et al., 2005, p.3).

Pensamiento Visible

Aprender y enseñar a pensar son retos educativos actuales. Existen algunas teorías que abordan este tema, una de las cuales fue desarrollada por *Project Harvard Zero*, un grupo de investigadores de la Universidad de Harvard que plantea estudiar y mejorar la educación en las artes. Un pensamiento sofisticado, como lo es el pensamiento crítico y creativo, necesita ser promovido y practicado constantemente (Ritchhart & Perkins, 2004, p.776). No solo depende de las destrezas y procesos sino también de las disposiciones que se tienen hacia pensar. Estas dependen de las actitudes y el carácter intelectual del individuo. Lo que se

busca es que los alumnos puedan canalizar su atención, buscar la regulación de su pensamiento y poder conocer más acerca de su manera de pensar. Según los investigadores del tema esto se logra haciendo que el pensamiento sea visible y consciente, por medio de lo que denominan Rutinas de Pensamiento. (Perkins, 2003, p. 2).

Considerando la historia de la educación en museos, el rol educativo de los museos, el contexto y marco teórico propuestos y la situación con respecto a pensamiento crítico en el Ecuador, se desarrolla a continuación una Revisión de Literatura. Esta permite indagar más acerca del pensamiento crítico en los museos; dos de sus estrategias de aplicación, el Pensamiento Visual y el Pensamiento Visible; y su aplicación en el contexto ecuatoriano. Seguidamente de esta Revisión de Literatura se presentan Conclusiones y Discusiones con aplicaciones reales de la teoría en el proyecto educativo del “Museo Casa del Alabado” y el análisis de su programa educativo en relación al pensamiento crítico.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Metodología para el proceso de revisión de literatura

Partiendo del propósito planteado en esta investigación se procuró utilizar información actualizada y de calidad tanto en lo referente a educación y museos en general como en la educación aplicada específicamente a museos y su relación con el pensamiento crítico. La investigación contó con diferentes géneros literarios como fueron libros, libros electrónicos, publicaciones científicas especializadas, artículos en publicaciones científicas especializadas online, entrevistas, páginas web y conferencias. Con respecto a los publicaciones científicas especializadas se realizó un proceso de evaluación y análisis acerca de los artículos que existen sobre el tema de educación en museos. Con los artículos encontrados acerca del tema específico y aquellos sobre nuevas tendencias educativas, se realizaron comparaciones y conexiones de los temas en común.

La mayoría de artículos provinieron de dos fuentes específicas especializadas en la educación en museos. La primera es una revista inglesa llamada *JEM (Journal of Education in Museums)* la cual existe desde los años ochenta y es escrita por el Grupo de Educadores en Museos (GEM), en Gran Bretaña. Se utilizaron todas las ediciones para saber más acerca del progreso de la educación en museos en ese país y de esta manera poder analizar cómo sus mejores prácticas podrían ser aplicadas al Ecuador. La segunda publicación académica especializada estadounidense se titula *The Journal of Museum Education*. Se utilizó una edición del 2007, la cual habla específicamente acerca del pensamiento crítico y la educación en museos.

Paralelamente se hizo un análisis de dos programas relacionados con estrategias específicas para el desarrollo del pensamiento crítico: las Estrategias de Pensamiento Visual

y el Pensamiento Visible. Esto se logró partiendo de artículos de los creadores de estos programas y su aplicación en el área educativa. Se investigó acerca de la aplicación de los programas en proyectos educativos de diferentes museos y se analizó su posible implementación en el Ecuador dada la realidad actual del país. Para conocer más acerca del desarrollo del pensamiento crítico en el contexto ecuatoriano se utilizó como referencia diferentes fuentes provenientes del Ministerio de Educación del Ecuador, basadas en los fundamentos del currículo nacional y las capacitaciones para fortalecer el pensamiento crítico docente. No se pudo encontrar estudios ni investigaciones acerca del tema en el Ecuador fuera del ámbito gubernamental.

El proceso de investigación se inició a través de búsquedas en internet de palabras claves. Partiendo de éstas se encontraron artículos de referencia utilizados por los autores para profundizar más en cada tema. Además, se utilizaron libros y artículos sugeridos en diferentes clases de la carrera de Licenciatura en Educación de la USFQ, especialmente en relación al tema de Pensamiento Visible.

Formato de la revisión de la literatura

La revisión de literatura está estructurada por temas. El primer tema es una introducción a la importancia del pensamiento crítico en los museos. Los dos temas siguientes son el Pensamiento Visual y el Pensamiento Visible. La investigación de estos dos temas se enfoca en su aplicación real en situaciones educativas artísticas o en museos; y su relación con el pensamiento crítico. En el último tema se analiza cómo las estrategias planteadas podrían aplicarse a un museo local considerando el contexto ecuatoriano.

Pensamiento crítico en el museo

El propósito de la visita escolar a un museo debe tener como meta que los alumnos adquieran más conocimientos académicos y se aproximen a nuevas y diferentes formas de pensar. Los visitantes no ingresan al museo sin conocimientos previos y estos son importantes para el proceso de entendimiento y construcción de pensamiento crítico. Muchas veces los conocimientos previos son erróneos, por lo cual el museo debe generar auto-cuestionamientos en los visitantes acerca de cómo conocen y aprenden. Los estudiantes que visitan los museos suelen creer que los historiadores tienen acceso a una única verdad del pasado y por esta razón no exploran alternativas. El museo debe transmitir la historia como una construcción de conocimientos donde no existe una única verdad, y lo puede hacer desde uno o diferentes puntos de vista. Por esta razón, los museos deben cuestionar los conocimientos y cuestionarse constantemente. Si esto no se realiza los visitantes no van a preguntarse acerca de la verdad, ni involucrarse en la visita, ya que sus contribuciones no serán valoradas (Felton & Kuhn, 2007, p. 102). Lo más importante de analizar y realizar estudios en los cuales el museo aplica estrategias de pensamiento crítico, es que permite que los profesores y el personal del museo entiendan cómo el museo puede ayudar a las escuelas y a su desarrollo (Burchenal y Grohe, 2007, p. 118).

El pensamiento crítico permite conectar el currículo general con la temática del museo, cualquiera que ésta fuese (Shulman, 2007, p. 96). Los programas educativos de los museos que fomentan el desarrollo de pensamiento crítico tienen una conexión más profunda con el currículo (Burchenal y Grohe, 2007, p. 112). Para esto, es importante que los objetivos de enseñanza y aprendizaje sean compartidos entre escuela y museo (Burchenal & Grohe, 2007, p. 118). Para desarrollar pensamiento se necesita de tiempo y las visitas o el contacto que tienen los alumnos con un museo son por lo general muy cortos (Ritchhart, 2007, p. 143).

Si el tiempo que se brinda no es suficiente, la oportunidad de generar niveles superiores de pensamiento no se completa (Ritchhart, 2007, p. 143). Sin embargo, la corta experiencia que los maestros tienen con sus alumnos dentro del museo puede incentivarlos a fomentar el desarrollo de pensamiento crítico en el aula.

Existen varias maneras de aplicar el pensamiento crítico, pero al ser este un estudio acerca de la posible aplicación de la teoría en un museo de arte, se va a hablar sobre dos estrategias específicas aplicables a este caso. La primera, denominada VTS o Estrategia de Pensamiento Visual, fomenta el pensamiento crítico por medio de la observación de obras de arte (Burchenal & Grohe, 2007, p. 112). La segunda se refiere a Rutinas y Disposiciones del Pensamiento Visible, las cuales no desarrollan destrezas, sino disposiciones de pensamiento. Su objetivo es promover y poner en práctica pensamiento sofisticado, como es el pensamiento crítico y creativo (Ritchhart & Perkins, 2004, p. 776).

Pensamiento Visual

El Pensamiento Visual parte de la premisa que es posible enseñar a pensar, destrezas de comunicación y percepción visual por medio de la observación y análisis de obras de arte. El desarrollo efectivo del pensamiento, según este enfoque, se da por tres medios: la contemplación de obras de arte, la formulación de preguntas que fomenten el desarrollo de pensamiento y la participación de un debate en grupo conducido por un docente (Housen & Yenawine, 2001, p.1).

Abigail Housen, doctora en educación con título de Harvard y ex directora del programa de pregrado de Educación en Arte en *Massachusetts College of Art*, es la creadora del programa de VTS y ha estudiado el pensamiento estético o Pensamiento Visual por más de cuarenta años. Sus investigaciones tenían como fin identificar cómo dan sentido a una

obra de arte los observadores principiantes, sin contar con los conocimientos de los expertos. De esta manera, el programa parte de lo que las personas pueden hacer naturalmente para dar significado a una obra de arte (Housen, 2001, p. 2).

En el estudio de Housen (1999) se descubrió que existen cinco etapas progresivas de los observadores o espectadores de arte, a las cuales denominó etapas de pensamiento estético. Estas van desde los conocimientos de los observadores principiantes que son asociaciones con experiencias personales, a las de los observadores avanzados que se enfocan en los aspectos formales de las técnicas artísticas utilizadas en la elaboración de la obra (Housen, 2001, p.7). A continuación se describen cada una de las etapas.

Etapa I: Cuenta Cuentos. Las personas que se encuentran en esta etapa utilizan los sentido y las asociaciones personales de observaciones concretas para crear historias. El juicio que se genera se basa en conocimientos previos y gustos del observador.

Etapa II: Constructiva. Esta etapa consiste en construir esquemas mentales al observar obras de arte utilizando las percepciones, conocimientos de mundo, la moral, los valores y las convenciones. La técnica, el tema, el esfuerzo y la utilidad de la obra deben ser evidentes y convencionales en un inicio, ya que si ésta es rara o diferente no tiene valor para el observador. En esta etapa las personas se distancian de la obra de arte emocionalmente y se interesan por las intenciones del artista.

Etapa III: Clasificativa. En esta etapa los espectadores adoptan el punto de vista de los historiadores del arte. Por esta razón se vuelven críticos y analíticos. Existe un interés por el lugar, la tendencia, el estilo y el tiempo donde se hizo una obra de arte.

Etapa IV: Interpretativa. Existe un encuentro con la obra de arte. La crítica depende de las emociones e intuiciones del observador. Se da significado a los símbolos, haciendo reinterpretaciones y cambios a la crítica inicial.

Etapas :V Re- Creativa. Esta etapa se da por el desarrollo de las etapas previas. El proceso de ver obras de arte crea reflexión y observación constante. La contemplación es más personal a pesar de que se considera también la visión universal.

Partiendo del desarrollo de las etapas de pensamiento estético y considerando que la construcción del significado es diferente en cada etapa, los expertos Abigail Housen y Philip Yenawine (2001) crearon un currículo llamado Estrategias de Pensamiento Visual, que a lo largo de este trabajo serán denominadas VTS (*Visual Thinking Strategies*) por sus siglas en inglés. El VTS consiste en proporcionar a la persona un ambiente de descubrimiento en grupo en donde se provee un estímulo, una manera de enfocar la atención y un proceso. En este ambiente se brinda tiempo suficiente para construir el significado de la obra de arte. Al ser una discusión grupal, los compañeros y sus diferentes puntos de vista producen andamiaje en el individuo (Housen, 2001, p.14).

Las Estrategias de Pensamiento Visual se enfocan en tres preguntas abiertas acerca de una obra de arte específica. Estas permiten entender la mentalidad de cada etapa y cómo esta se desarrolla hacia la siguiente (Housen, 2001, p. 15). La primera pregunta *¿Qué está pasando aquí?* permite que los alumnos sepan que las imágenes manifiestan algo. Esta pregunta anima a descubrir un significado en la imagen, lo cual motiva al observador. La segunda pregunta se diferencia de *¿Qué ves aquí?*, que solo lleva a los alumnos a enumerar las características de la obra, lo cual no representa un reto (Housen & Yenawine, 2001, p.2). La segunda pregunta *¿Qué ves que te hace decir eso?* requiere que los alumnos vuelvan a observar la obra y argumenten sus opiniones con datos visuales concretos. La pregunta no es *¿Por qué dices eso?* ya que ésta no pide observación ni pruebas, sino motivos de explicación de su opinión. La tercera y última pregunta *¿Qué más puedes encontrar?* busca una observación más minuciosa, más completa. Esta pregunta se utiliza para demostrar que se

puede observar algo nuevo o diferente dentro de la obra de arte (Housen & Yenawine, 2001, p. 3). Las discusiones deben durar entre 15 y 20 minutos aproximadamente, dependiendo de los intereses de los alumnos. Es preferible que los grupos estén conformados por entre 15 y 18 estudiantes. Este número permite que existan diferentes puntos de vista y aun así que todos se escuchen y respeten. Las discusiones terminan elogiando a los alumnos por su trabajo, de esta manera se cierra la actividad centrada en los alumnos (Housen & Yenawine, 2001, p. 8).

Las preguntas se pueden utilizar en cualquier etapa, pero son más efectivas en observaciones de principiantes. La primera pregunta alude a la Etapa I ya que pide que se cuente una historia. Esto permite que los alumnos se involucren en la discusión, ya que es algo que saben hacer naturalmente. La segunda pregunta conduce a la Etapa II puesto que lleva a mirar más detenidamente la obra. Además esta pregunta pide evidencia, lo cual permite realizar hipótesis, especular o interpretar (Housen, 2001, p. 6). Esta estrategia es similar al método socrático. Sin embargo, la diferencia radica en que no se busca una respuesta específica. Lo que se busca es que el estudiante descubra una manera individual y única de construir significados (Housen, 2001, p. 18).

El rol del educador durante las preguntas y discusiones de Pensamiento Visual es muy importante, a pesar de que no es el protagonista. Una de sus responsabilidades consiste en parafrasear las respuestas de los alumnos. Debe cambiar las palabras, mas no la idea principal. Para lograr esto se debe escuchar atentamente lo que el alumno dice y se puede transformar la respuesta del alumno para aclararla. En este proceso es posible fortalecer el vocabulario y la gramática de los alumnos, sin que estos sientan que están siendo corregidos (Housen & Yenawine, 2001, p. 4). También es importante que el educador esté abierto y receptivo a todos los comentarios y que demuestre que todos son válidos e importantes. En

este contexto no existe correcto o incorrecto, ya que se da importancia a lo que piensan los alumnos. Si se considera que algún comentario es equivocado, por medio de las preguntas guiadas se puede descubrir qué pensamientos están detrás del razonamiento. Por esto, el docente debe mantenerse neutral (Housen & Yenawine, 2001, p. 5). Una crítica al Pensamiento Visual es que no existen respuestas por parte del educador, no se permite dar información adicional (Ritchhart, 2007, p. 147). Aun así, el educador puede replantear las preguntas que se realizan para que estas se conviertan en búsqueda de información (Housen & Yenawine, 2001, p. 5).

Una de las ventajas de esta práctica es que permite que los alumnos se expresen. Muchas veces los alumnos de Bachillerato están acostumbrados a que exista una única respuesta correcta. La implementación de VTS permite que estos alumnos aprendan a expresarse libremente, a escuchar diferentes puntos de vista y no considerar una única respuesta como verdad absoluta (Housen & Yenawine, 2001, p. 2). Al ser una discusión grupal, todos los comentarios contribuyen a crear un significado de la obra, por lo que se genera trabajo colaborativo. El proceso y la discusión permiten que los alumnos mejoren sus capacidades de analizar, relacionar, escuchar y reflexionar (Housen & Yenawine, 2001, p. 1). Un estudio realizado por Abigail Housen en la escuela de Byron, Minnesota, aplicando el programa de VTS, demostró que los alumnos pueden transferir las destrezas o estrategias que utilizaron durante las discusiones de pensamiento artístico a otras disciplinas (Housen, 2001, p. 13).

El VTS puede ser aplicado en el campo de la museología educativa con el fin de que los visitantes aprendan a ver arte de una manera diferente (Burchenal & Grohe, 2007, p. 112). Un ejemplo es el proyecto educativo desarrollado en el Museo Isabella Stewart Gardner, en Boston, Estados Unidos, con su programa *Thinking Through Art* o Pensando por Medio del

Arte. Este programa que utiliza VTS fue inspirado por el trabajo en Pensamiento Visual de Housen. El mismo tenía dos objetivos principales: que los estudiantes adquirieran destrezas de ver e interpretar el arte por sí mismos; y que los alumnos se sientan cómodos en el museo al saber qué hacer (Burchenal & Grohe, 2007, p. 114).

El Museo trabajó conjuntamente con cinco escuelas a través de un programa de dos etapas. La primera era una visita a la clase, donde el educador del museo iba a la escuela, e introducía el museo y VTS por medio de dos imágenes. Posteriormente los estudiantes escribían sobre una tercera imagen de manera independiente. La segunda etapa consistía en una visita al museo de una hora de duración, donde se seleccionaban dos objetos para la discusión. Al finalizar, los alumnos realizaban un proyecto artístico relacionado a las discusiones previas (Burchenal & Grohe, 2007, p. 116). Los alumnos visitaban el museo cuatro veces al año, ya que esto permitía que adquirieran las destrezas de VTS, realicen conexiones personales y se sientan más confiados respondiendo a las preguntas. De las cinco escuelas donde se realizó la investigación, cuatro demostraron resultados positivos. En la escuela en la que los resultados no fueron favorables se pudo ver resistencia por parte de los maestros, ya que requerían de información precisa por parte del guía y no valoraban el aprender a observar (Burchenal & Grohe, 2007, p. 117).

Otros estudios han demostrado que los programas de VTS permiten desarrollar el pensamiento crítico. Según una investigación realizada a cuatro escuelas públicas de Boston que asistían a un museo, de las cuales dos eran control y dos aplicaban un programa educativo que incluía VTS, los estudiantes expuestos al VTS generaron significativamente más instancias de pensamiento crítico (Burchenal & Grohe, 2007, p. 120). En el estudio mencionado se pudieron identificar siete destrezas que los estudiantes utilizan en las discusiones de Pensamiento Visual relacionadas al pensamiento crítico. Estas son: observar,

interpretar, evaluar, asociar, cuestionarse, comparar y flexibilidad de pensamiento (Burchenal & Grohe, 2007, p. 118).

Las Estrategias de Pensamiento Visual abarcan el pensamiento crítico y creativo. Esto se da por que parten de preguntas abiertas. El pensamiento crítico es estimulado y derivado de las preguntas las cuales definen tareas, expresan problemas y los delimitan (Paul & Elder, 2006, p. 118). Otra característica del pensamiento crítico es que este requiere de atención y apertura a diferentes puntos de vista (Boostrom, 1994, p. 3), lo cual se fomenta durante las discusiones en las que se aplican las estrategias de Pensamiento Visual. Los pensadores críticos se caracterizan por que invierten el tiempo necesario para examinar las ideas y evaluar lo que ven (Boostrom, 1994, p. 9). Las Estrategias de Pensamiento Visual brindan oportunidades que generan estas características. En el caso de la aplicación de las estrategias de pensamiento crítico los estudios enfocados en programas de VTS en museos demuestran que los alumnos que se involucran en estas situaciones de aprendizaje desarrollan destrezas de habla y escucha, promueven discusiones, respetan diferentes puntos de vista y adquieren la capacidad de investigar y entender objetos desconocidos (Burchenal y Grohe, 2007, p. 114). Estas destrezas pueden ser transferidas a otras áreas, como en el caso de las matemáticas a la hora de introducir ecuaciones.

Pensamiento Visible

El Pensamiento Visible permite concientizar los procesos cognitivos, los cuales pueden ser inconscientes e invisibles (Perkins, 2003, p. 1). El Pensamiento Visible se rige por algunos principios. El primero de estos consiste en que el aprender es una consecuencia de pensar, por lo cual para comprobar si los alumnos están aprendiendo se debe demostrar que están pensando. El segundo dice que el pensamiento reflexivo no solo depende de las

destrezas sino también de la disposición que tenga el individuo para reflexionar, argumentar y justificar su pensamiento. El tercero afirma que el desarrollo del pensamiento es social. Finalmente, el cuarto declara que el promover el pensamiento requiere de hacer el pensamiento visible (Ritchhart & Perkins, 2008, p. 58). Esto se logra por medio del lenguaje, la escritura, el dibujo, entre otros; y debe ser documentado para poder reflexionar acerca del mismo y adaptarlo en caso de ser necesario (Ritchhart & Perkins, 2008, p. 4). Otra manera de hacer visible el pensamiento es que los maestros creen oportunidades para pensar como son las Rutinas de Pensamiento.

Las Rutinas de Pensamiento son procedimientos, procesos o patrones que se utilizan para pensar (Ritchhart, Palmer, Church & Tishman, 2006, p. 1). Estas ayudan a fomentar el pensamiento haciéndolo visible (Ritchhart & Perkins, 2008, p. 57). Las Rutinas de Pensamiento sirven para saber acerca de los conocimientos previos, evaluar conocimientos y reforzarlos. Estas rutinas ayudan a ver diferentes puntos de vista, hacer conexiones, dar explicaciones o formar conclusiones, preguntarse y guiar una discusión grupal. Lo más importante es que visualizan el pensamiento y ayudan a la metacognición y a la profundización de un tema (Ritchhart, Palmer, Church & Tishman, 2006, p. 4). Existen diferentes Rutinas de Pensamiento (Ejemplos de Rutinas de Pensamiento en Anexo A). Una de estas puede ser realizar dos preguntas simples a los alumnos: ¿Qué sucede aquí? y ¿Qué te hace decir eso? Esta rutina, como otras, fue adaptada de las preguntas utilizadas para la implementación de VTS como medio para promover la discusión artística de Housen y Yenawine (Perkins, 2003, p. 3). Lo característico de las Rutinas de Pensamiento es que pueden utilizarse varias veces conectando diferentes materias o temas y son fáciles de implementar (Perkins, 2003, p. 4).

Las Rutinas de Pensamiento permiten desarrollar disposiciones de pensamiento o predisposiciones para iniciar procesos metacognitivos, no simplemente destrezas y procesos. A su vez, permiten generar actitudes y carácter intelectual (Ritchhart & Perkins, 2004, p. 777). Las disposiciones de Pensamiento se guían por conocimientos, destrezas, tendencias y elecciones. Estas tienen tres partes importantes: la habilidad, la motivación y la sensibilidad. La habilidad es la capacidad de poner en práctica los conocimientos, destrezas, tendencias y elecciones. La habilidad se puede manifestar por medio del reconocimiento de diferentes puntos de vista y realizando observaciones cuidadosamente. La motivación depende de la inclinación a usar las habilidades en situaciones apropiadas. Por último la sensibilidad permite estar alerta a situaciones que fomenten el pensamiento (Tishman & Palmer, 2007, p. 3).

Dentro del Pensamiento Visible se creó un programa de Pensamiento Artístico que ayuda a mejorar la capacidad de reflexión y aprendizaje de los alumnos. Este se enfoca en ver e interpretar el arte y crear conexiones con otros temas y materias (Tishman & Palmer, 2007, p. 4). Para el Programa de Pensamiento Artístico se utilizan Rutinas de Pensamiento que fomentan el desarrollo de 6 disposiciones de pensamiento que se describen a continuación:

Razonamiento: Construir argumentos y buscar evidencia.

Explorar diferentes puntos de vista: Ver algo desde diferentes enfoques.

Encontrar complejidad: Buscar la profundidad, las diferentes dimensiones.

Comparar y conectar: Explorar y encontrar conexiones.

Preguntarse e investigar: Realizar preguntas y buscar interrogantes.

Observar y Descubrir: Mirar de cerca y atentamente.

Todas las Disposiciones de Pensamiento se relacionan y se desarrollan conjuntamente (Tishman & Palmer, 2007, p. 4).

Shari Tishman, co-creadora del proyecto de Pensamiento Artístico aplicó tres disposiciones similares a las mencionadas previamente a un programa educativo colaborativo en diferentes instituciones: el *DeCordova Museum and Sculpture Park* en Lincoln Massachusetts, el *Underground Railway Theater* en Arlington Massachusetts; cuatro escuelas públicas en Lincoln y Cambridge Massachusetts; y *Harvard Project Zero* (1997, p. 8). El propósito del programa era que se genere un aprendizaje estético y emocional por medio de experiencias cognitivas provocando preguntas, desafiando creencias e invitando a nuevas interpretaciones (Tishman, 1997, p. 8). Las tres disposiciones seleccionadas para este programa permitieron profundizar el entendimiento de obras de arte y transferir adecuadamente los conocimientos a otras situaciones de aprendizaje. Las tres disposiciones fueron:

Explorar y Cuestionarse: Relacionada con la creatividad y la observación minuciosa. Permite la exploración de diferentes puntos de vista. Las actitudes y emociones asociadas a esta disposición son la curiosidad, el asombro, el humor, la empatía y la toma de riesgos.

Razonar y Evaluar: Busca evidencias, razones y pruebas con las cuales crear evaluaciones, justificaciones y juicios. Las actitudes y emociones asociadas son el estar alerta, la necesidad de argumentar y refutar diferentes puntos de vista y ser escéptico.

Promover procesos de Metacognición: Pensar acerca de lo que se piensa. Pensamiento cognitivo elevado y conductas intelectuales. Apreciar las tendencias personales de auto-pensamiento y monitoreo. Habilidad de criticar, retar y re-direccionar el propio proceso de pensamiento. Las actitudes y emociones asociadas son la reflexión, la apertura a auto-crítica y la concientización (Tishman, 1997, p. 8).

Las disposiciones se promovieron en el programa por medio de la observación y discusión de obras de arte y a través de una experiencia artística activa, relacionada a una

pieza a partir de la cual se fomentaba el pensamiento crítico y reflexivo (Tishman, 1997). Posteriormente, en parejas, debían escoger una pregunta que les intrigase y responder con evidencias su teoría. Este razonamiento incluía destrezas tanto afectivas como intuitivas, partiendo del pensamiento y las experiencias previas (Tishman, 1997, p. 9).

Dentro del equipo de *Harvard Project Zero*, además de Tishman, Ron Ritchhart aplicó la teoría de Pensamiento Visible a visitas de escuelas a los museos (2007, p. 137). Durante el periodo de visita al museo los educadores tienen la oportunidad de generar una cultura de pensamiento, donde el pensamiento colectivo e individual es valorado, visible y promovido (Ritchhart, 2007, p. 137). Esto se logra conociendo la dinámica de aprendizaje del grupo y construyendo una cultura basada en patrones de pensamiento. De acuerdo a Ritchhart existen ocho fuerzas culturales que son: las expectativas, las oportunidades, el tiempo, el modelamiento, las rutinas y estructuras, el lenguaje, el entorno y las interacciones. Éstas habían sido aplicadas previamente en la educación formal y por esto fueron transferidas a la educación en museos. Los educadores en museos deben aplicar estas ocho fuerzas culturales para moldear la cultura y entender la dinámica de aprendizaje del grupo, promoviendo las disposiciones de pensamiento. La micro-cultura que se genera durante una visita al museo entre educador y visitantes es transitoria, pero permite fomentar una cultura acerca los temas relacionados al museo y la manera de pensar dentro de este, sea individual o colectivamente (Ritchhart, 2007, p. 139).

Las ocho fuerzas culturales son necesarias para un contexto productivo de disposiciones de aprendizaje. Seguidamente se presentan las ocho fuerzas y cómo estas son aplicadas en la educación en museos.

1. Expectativas que se comunican. Todos los visitantes tienen expectativas antes de llegar al museo. En el caso de los alumnos, las expectativas pueden ser aquellas transmitidas

por los educadores formales. Para el museo es fundamental que se marquen y transmitan las expectativas del aprendizaje. Esto se relaciona a los tipos de pensamiento que se busca, los cuales deben saber los alumnos desde el inicio de la visita. Además, la visita se debe conectar con las expectativas de los alumnos y enfocarse en una idea. Esto se logra por medio de preguntas (Ritchhart, 2007, p. 140).

2. Oportunidades que se crean. Las oportunidades se relacionan a las expectativas de aprendizaje. Por medio de selección de obras de arte que permitan cumplir con las expectativas, se pueden aprovechar oportunidades para hablar de temas relacionados, como puede ser la técnica de un obra en particular. Además se pueden generar preguntas que relacionen el tema con problemas actuales. Hay que considerar que las situaciones de aprendizaje que se dan en el museo son únicas y no solo se debería dar información. Es importante saber que las preguntas y experiencias permiten que los alumnos aprovechen las oportunidades del museo al máximo (Ritchhart, 2007, p. 142).

3. Cómo es distribuido el tiempo. Pensar requiere de tiempo y si no se brinda el tiempo adecuado la oportunidad de pensamiento no es completa. Se debe permitir entre 12 y 15 minutos para que los alumnos se relacionen con una obra (Housen & Yenawine, 2001, p. 8). Generalmente las visitas a los museos duran una hora, por lo que los educadores de museos deben seleccionar objetos específicos para el análisis con anterioridad, dejando siempre espacio para la flexibilidad. Durante la visita al museo se deben realizar preguntas abiertas y de indagación para transmitir a los alumnos que el pensamiento es valorado y requiere de tiempo. Los educadores deben moldear cómo se observa una obra con detenimiento y dar el tiempo suficiente para que los alumnos hagan lo mismo (Ritchhart, 2007, p. 143).

4. *Modelamiento del líder de grupo.* Los modelos de pensamiento y aprendizaje son importantes. Los alumnos deben buscar nuevas maneras de participación y pensamiento. Si el educador en museos solamente enseña hechos, destrezas y conocimientos no demuestra verdaderamente lo que significa pensar. En los museos los alumnos pueden ver como los adultos se involucran con el mundo cultural (Ritchhart, 2007, p. 144), ya que los mismos educadores en museos son sujetos de aprendizaje (Tynan, 1994, p. 3). Estudios han demostrado que la manera mediante la cual los adultos usan e interactúan con los objetos del museo influencia positivamente la interacción de los niños (Ritchhart, 2007, p. 145). Para fomentar la visita a los museos, los educadores deben buscar maneras de transmitir el pensamiento. Ejemplos de esto pueden ser la transmisión de su motivación personal, su cambio de percepción acerca de un objeto o la manera en la cual los educadores utilizan el museo en su beneficio como fuente de inspiración o información (Ritchhart, 2007, p. 145).

5. *Las Rutinas y Estructuras que se utilizan.* Las rutinas son patrones de conductas que estructuran una actividad. En el museo se deben establecer rutinas de comportamiento con respecto a: el movimiento, el orden, las interacciones físicas con la colección y el lenguaje. También se deben establecer rutinas mentales, las cuales determinan cómo interactuar con la colección, las cuales pueden ser Rutinas de Pensamiento. Un ejemplo es la rutina de Ver-Pensar-Preguntarse, la cual crea oportunidades de proveer información y contexto. Otra rutina de Pensamiento que se puede utilizar es Conectar-Extender-Desafío, donde los alumnos hacen conexiones con aprendizajes previos e identifican cómo sus conocimientos se han extendido en nuevas direcciones por la experiencia educativa del museo. Además, en esta rutina se buscan dudas o desafíos acerca del aprendizaje, a partir de los cuales se puede indagar más. Las rutinas permiten y crean una estructura para la observación e interacción de los alumnos con el museo (Ritchhart, 2007, p. 145).

6. *Como se utiliza el lenguaje y la conversación.* Los museos ayudan a que los estudiantes desarrollen el lenguaje necesario para hablar sobre sus percepciones. Además los educadores pueden incluir nuevo vocabulario de la temática del museo a las visitas, para que sea aprendido por los alumnos. Si se quiere trabajar en pensamiento, el lenguaje que se aplica durante la visita debe ser acorde a este. El lenguaje debe guiar y hablar sobre el pensamiento. Se deben utilizar palabras como interpretación, análisis, comparación, teoría, indagación, etc. La conexión del visitante con el museo depende del uso del lenguaje que se utiliza para describir y discutir lo que ve. El educador debe fomentar las conversaciones de los alumnos por medio de discusiones en parejas o grupos. Las conversaciones permiten entender, apreciar y evaluar el aprendizaje de los alumnos (Ritchhart, 2007, p. 148).

7. *La manera en la que se dispone y utiliza el entorno.* La cultura del pensamiento es influenciada por la manera en la cual los educadores del museo utilizan el espacio y facilitan las interacciones entre la colección y el grupo. Si el educador se quiere identificar como un aprendiz más, puede sentarse conjuntamente con los alumnos durante las discusiones. La interacción con los objetos del museo debe ser modelada por el educador. A diferencia de la educación formal, el educador en museos tiene una clase movable. Por esta razón, se debe buscar recursos que ayuden a extender el conocimiento como son fotografías; y a documentar el pensamiento de los alumnos, utilizando hojas o un pizarrón (Ritchhart, 2007, p. 149).

8. *Las interacciones y relaciones que se desarrollan.* El aprendizaje es un proceso social. El aprendizaje colaborativo mejora el significado que le dan los alumnos a los objetos del museo. El tiempo que tiene el educador del museo con el grupo es corto, por lo que es difícil desarrollar relaciones. A pesar de esto, se puede realizar una conexión con el visitante por medio de gestos simples como son los identificadores de nombres y hablar con los alumnos informalmente cuando se transita entre las salas. Las pre-visitas a las escuelas

permiten conocer y crear relaciones previamente. Lo más importante es que el educador se muestre interesado en las ideas y pensamientos de los alumnos. Esto se logra por medio de respuestas acordes a los comentarios de los alumnos, pidiendo aclaraciones y generando discusiones recíprocas entre los estudiantes y los adultos como son los profesores o educadores en museos (Ritchhart, 2007, p. 150).

Las ocho fuerzas culturales fomentan un contexto sociocultural apropiado para el pensamiento, pero no son estrategias didácticas. Estas fuerzas culturales permiten promover y argumentar el pensamiento, a pesar del tiempo corto de las visitas (Ritchhart, 2007, p. 150). Tres prestigiosos museos en Estados Unidos aplican estas ocho fuerzas culturales durante las visitas de colegios. Estos son el Guggenheim, MOMA (*Museum of Modern Art*) y el Lower East Side Tenement Museum. En el MOMA, por ejemplo, se creó un currículo de Pensamiento Visual o VTC (*Visual Thinking Curriculum*). Desde el año 2000 existe una colaboración directa entre esta iniciativa y *Harvard Project Zero* a través de la cual se incluyó el Pensamiento Visible al programa. Un análisis del programa reveló que los alumnos identificaban al VTC como retador y motivador (Harvard Project Zero, 2013, ¶ 2).

El Pensamiento Visible se relaciona al pensamiento crítico en diferentes aspectos. De la misma manera que el Pensamiento Visual, el Pensamiento Visible se genera a través de preguntas que permiten estimular el pensamiento crítico (Paul & Elder, 2006, p. 118). Las Disposiciones de Pensamiento están estrechamente relacionadas con las destrezas de pensamiento crítico ya que estas son parte de las habilidades que se requieren para las disposiciones de pensamiento. Mirar de cerca, preguntarse, cuestionarse, hacer interpretaciones, realizar hipótesis basadas en evidencia, crear conexiones a conocimientos previos, considerar diferentes puntos de vista, profundizar, formar conclusiones, son todas habilidades que se desarrollan en el Pensamiento Visible y están estrechamente relacionadas

al pensamiento crítico. Específicamente, las disposiciones de pensamiento de Tishman (1997, p. 8), son las disposiciones de pensamiento descritas por Faccione (2013, p. 11). Los museos deben identificar ocasiones en las cuales se pueden utilizar y remarcar el valor de las destrezas que son parte de las disposiciones de Pensamiento Visible (Ritchhart, 2007, p.139). El Pensamiento Visible, por medio de su relación con el objeto, permite transferir los conocimientos que se adquieren en el museo a otras situaciones (Ritchhart, 2007, p. 139).

Museos y pensamiento crítico en el Ecuador

Como se mencionó en la introducción, en el Ecuador existe un problema de generación de pensamiento crítico que se manifiesta por la brecha existente entre la planificación de programas que fomenten el pensamiento crítico y la aplicación práctica. El museo puede aportar e incentivar la generación de pensamiento crítico, tanto en docentes como en alumnos. A pesar de que no se tienen datos acerca del pensamiento crítico de los alumnos en el Ecuador, el museo puede fomentar el desarrollo de este tipo de pensamiento considerando como premisa la situación de los maestros.

Los profesores en el Ecuador no valoran el pensamiento crítico (Sánchez, Coordinadora SiProfe Ecuador, 2013), al igual que los profesores en el estudio de Burchenal y Grohe, quienes no creían que las Estrategias de Pensamiento Visual fomentan el pensamiento crítico (2007, p. 117). En el caso del mencionado estudio se buscó una solución trabajando con los maestros y las escuelas en el tema. Para esto se crearon actividades posteriores a la visita al museo de las instituciones educativas en las que se relacionaban los ejercicios de escritura con la visita al museo y la aplicación de estrategias de VTS. Adicionalmente, si se busca ganar la aceptación de los maestros ecuatorianos, se debe explicar a los profesores cuáles son los beneficios del pensamiento crítico. Esto se puede

hacer por medio de la socialización de los resultados de estudios acerca de programas de VTS y Pensamiento Visible y cómo estos han ayudado a escuelas urbanas en otros países. De esta manera se puede generar mayor interés y comprensión de VTS por parte de los profesores (Burchenal y Grohe, 2007, p. 118).

Otra manera mediante la cual se puede aportar al desarrollo de pensamiento crítico por parte de los maestros es a través de talleres impartidos por el museo, en los cuales se promueva el pensamiento crítico y creativo a partir de una obra artística (Tishman, 1997, p. 8). De la misma manera que con los talleres descritos para alumnos que fomentaban las disposiciones de pensamiento, los talleres para maestros se enfocan en una obra de arte y una actividad artística relacionada a la obra de arte. El objetivo de estos talleres es mejorar las disposiciones de pensamiento de los maestros, proveyéndoles de estrategias para cultivar el pensamiento que puedan ser aplicadas a la instrucción formal (Tishman, 1997, p. 9).

Una desventaja de los programas propuestos es que en general requieren de más tiempo para cumplir con las expectativas de los maestros en cuanto a la adquisición de conocimientos (Burchenal y Grohe, 2007, p. 117). Por esto se les debe explicar los resultados que se buscan y proveer de un cronograma para que acompañen y aprueben el proceso. A medida que los profesores aprendan acerca de pensamiento crítico y su aplicación, se generará mayor interés y mejorará la relación con el programa educativo del museo. Otra manera de generar vínculos con los maestros se da por medio de las visitas de los educadores en museos a las instituciones educativas. Estudios demuestran que visitas previas y de seguimiento a la visita al museo crean mayores conexiones y oportunidades de aprendizaje (Ritchhart, 2007, p. 150).

En los últimos años ha surgido un cambio en los museos y se están incentivado proyectos educativos activos y participativos en la ciudad de Quito. El Museo de la Ciudad,

por ejemplo, se identifica como un museo constructivista el cual privilegia la acción, vivencia y experimentaciones para fomentar el aprendizaje (Museo de la Ciudad, 2011, ¶ 1). En este museo, como en otros de la ciudad, se fomenta la activación del visitante. Sin embargo, las teorías educativas en museos consideran que no solo se deben realizar actividades participativas sino que también se debe activar la mente (Russell, 1994, p.21), como sucede con las estrategias de pensamiento crítico.

CONCLUSIONES

Los museos son lugares donde la cognición, el afecto, el contexto social y el ambiente están integrados, haciéndolos lugares ideales para pensar (Ritchhart, 2007, p. 139). El museo puede brindar la oportunidad de que los alumnos expresen sus conocimientos libremente y estos sean valorados. Además de brindar talleres a los maestros, los educadores de los museos pueden compartir y explicar durante la visita las diferentes estrategias que se utilizan para generar pensamiento crítico. Las estrategias de pensamiento crítico tienen varias ventajas a la hora de ser aplicadas en el proyecto educativo de un museo. El pensamiento crítico permite mejorar la actitud hacia pensar y que los visitantes examinen sus ideas mediante una observación más minuciosa (Boostrom, 1994, p. 9). La educación en museos debería ser considerada como una posibilidad o un aporte adicional para fomentar el pensamiento crítico, puesto que constituye una ayuda importante para la generación de este tipo de pensamiento en los alumnos. La experiencia en los museos es valiosa, sin embargo manera independiente no es una experiencia completa, necesita de la escuela (Dewey, 1900 citado en Hein, 2004, p. 418).

En el Ecuador, existe una nueva corriente que busca generar pensamiento crítico. A pesar de esto, como se ha dicho, existe dificultad de aplicación a nivel formal. En este sentido, el museo puede aportar generando interés por este tipo de pensamiento a través de las visitas de las escuelas. Como se ha mencionado a lo largo de esta tesis, existen varias estrategias que permiten el desarrollo de pensamiento crítico que pueden ser aplicadas dentro del contexto de la educación no formal. Dado que la institución donde se piensa aplicar la revisión de literatura es un museo de arte precolombino y al ser el arte un medio que no genera una respuesta única en su interpretación, se seleccionaron dos grupos de estrategias, el

Pensamiento Visual y el Pensamiento Visible, que permiten el desarrollo de pensamiento crítico (Burchenal & Grohe, 2007, 113).

Respuesta a la pregunta de investigación

La pregunta que se planteó para esta investigación fue la de definir cómo y hasta qué punto podrían aplicarse estrategias que desarrollen el pensamiento crítico, en un museo de arte precolombino de la ciudad de Quito con visitantes de Educación General Básica y Bachillerato, considerando su contexto educativo formal. Después de el análisis de la literatura existente, teoría y estudios relevantes de pensamiento crítico, educación en museos, Pensamiento Visual, Pensamiento Visible y la situación del país con respecto a pensamiento crítico; se puede inferir que es recomendable aplicar estrategias que desarrollen el pensamiento crítico durante las visitas de escuelas y colegios al Museo Casa del Alabado de la ciudad de Quito.

El pensamiento crítico se da por medio de situaciones de aprendizaje y práctica (Ritchhart & Perkins, 2004, p. 776). Este estudio propone la aplicación de dos estrategias específicas que en base a la investigación realizada resultan recomendables para el contexto del museo. En el caso del Museo del Alabado en particular, para aplicar tanto VTS como Pensamiento Visible se deben considerar algunos factores para la modificación de las estrategias para que sean aplicables, de acuerdo a la realidad local. A diferencia de los museos de los estudios mencionados previamente, todas las piezas del museo son objetos. Por esta razón se deben hacer adaptaciones con respecto a las preguntas de VTS:

1. ¿Qué puedes decir de esta pieza?
2. ¿Qué ves que te hace decir eso?
3. ¿Qué más puedes encontrar?

Otro factor a analizar es el corto tiempo de existencia del Proyecto Educativo del Museo Casa del Alabado. A pesar de que la mayoría de museos en otras partes del mundo están desligando la planificación de visitas a sus instalaciones del currículo educativo local vigente, el Museo del Alabado no puede hacer esto todavía. Los programas de museos mencionados previamente comenzaron enfocados en la relación entre museos y currículo. Esto sirvió para crear conexiones y relaciones entre el museo y la escuela (Burchenal & Grohe, 2007, p. 113). En un inicio, los proyectos educativos de muchos museos creaban visitas individuales partiendo de los intereses de la institución y los profesores. Más adelante decidieron elevar la calidad educativa del programa para que este se enfoque en la observación y el pensamiento crítico (Burchenal & Grohe, 2007, p. 114). En vista de que el Museo del Alabado no ha tenido un primer encuentro con los maestros para crear contactos, se puede aplicar las estrategias de Pensamiento Visual y Visible al currículo obligatorio nacional. A medida que los educadores formales vean los resultados del proyecto, este se puede ir desvinculando del currículo obligatorio. Solo entonces se puede crear un programa propio que se relacione únicamente con los componentes de pensamiento crítico del currículo.

A pesar de que las dos estrategias seleccionadas tienen diferencias en conceptos, ambas se complementan. Por un lado el VTS no permite que los educadores o guías provean respuestas de contenido del museo a los alumnos (Housen & Yenawine, 2001, p. 5). El guía puede fomentar la búsqueda de las respuestas en otros lados, pero el no proveer respuestas tiene limitaciones (Richhart, 2007, p. 147). Por otro lado, las fuerzas culturales del Pensamiento Visible permiten que los educadores o guías hablen de sus experiencias personales como modelamiento de aprendizaje, además de aprovechar las oportunidades para transmitir contenido y vocabulario (Richhart, 2007, p. 145). Si se aplican ambas estrategias

en diferentes situaciones, actividades o salas del museo se puede complementar y generar pensamiento crítico de dos diferentes maneras.

Las dos estrategias también son similares ya que ambas surgen de preguntas abiertas sin una respuesta determinada. Las preguntas permiten que se reflexione y se desarrolle el pensamiento crítico (Paul & Elder, 2006, p. 118). A pesar de que el Pensamiento Visible se enfoca en las disposiciones de pensamiento y no en las destrezas, las dos estrategias tienen como objetivo final promover el pensamiento de los alumnos. Por esta razón tienen una estructura similar, la cual generaría unidad y coherencia durante la visita al museo. La actitud de los educadores con respecto a las expectativas y la valoración de los comentarios de los alumnos o visitantes es similar en ambas estrategias. Por último, las dos estrategias, al estar enfocadas en el visitante y sus aprendizajes previos, tienen un enfoque constructivista que las hace complementarias.

Relevancia de este estudio

Partiendo de esta investigación, se está elaborando un proyecto educativo para el Museo Casa del Alabado que tiene como base la teoría de pensamiento crítico y estrategias de cómo fomentarlo, tomando en cuenta la situación real del museo y su contexto. El proyecto educativo está siendo diseñado en tres diferentes áreas. En primer lugar están los proyectos permanentes que son aquellos que se planifican para ser implementados durante todo el año. En segundo lugar, los proyectos de temporada son planificados partiendo de una estructura base, que puede ser modificada año a año o aplicada a un nuevo proyecto. Por último, y relacionado a este estudio en particular, está la planificación del proyecto educativo con instituciones educativas formales, como son escuelas y colegios. Por el momento todos los proyectos están dirigidos para niños y jóvenes y se busca fomentar el pensamiento crítico

de la audiencia. Sin embargo, se propone investigar el uso de las estrategias de Pensamiento Visual y Visible con adultos para realizar a futuro proyectos destinados a este grupo.

Dentro de los proyectos educativos permanentes se realizan auto-guías para niños acerca de la temática del museo (Ver Anexo B). A pesar de que estas auto-guías no incluyen las Rutinas de Pensamiento y las preguntas de VTS, tienen como base el pensamiento crítico. Las preguntas que se realizan se enfocan en la observación, el análisis y la interpretación. En el Museo Casa del Alabado existe la educación indirecta (Astudillo, 1988, p. 10), la cual debe ser acorde con los fundamentos teóricos del proyecto. En este caso, a pesar de que en la auto-guía no se utiliza Pensamiento Visual o Visible tiene coherencia con el resto del proyecto educativo del museo. Además, dentro de este tipo de proyectos educativos, están las guías permanentes del museo. Para que estas sean coherentes con el proyecto educativo general, se está realizando un guión base donde se aplican estrategias que desarrollan el pensamiento crítico de los visitantes. El guión incluirá preguntas de VTS, las Rutinas de Pensamiento y las ocho fuerzas culturales. De esta manera se busca que todo el proyecto educativo parta de un enfoque constructivista donde los conocimientos adquiridos se generan a partir de los conocimientos previos de los visitantes (Russel, 1994, p. 20).

El segundo tipo de proyectos, que son los itinerantes o de temporada, deben también tener concordancia con los objetivos del proyecto educativo general. Ejemplos de estos proyectos son los cursos de verano; las actividades para las exhibiciones; las visitas con temáticas específicas, como es el caso de animales en el museo; o actividades para días importantes que se relacionen a la temática del museo, como es el día de los difuntos. Para realizar este tipo de proyectos se debe conocer acerca del pensamiento crítico y su aplicación por medio de preguntas abiertas, Estrategias de Pensamiento Visual y Rutinas de

Pensamiento Visible. De la misma manera que las auto-guías en los proyectos permanentes se pueden utilizar auto-guías para las exhibiciones temporales (Ver Anexo C).

Por último, y relacionado a esta investigación específicamente, está el proyecto educativo aplicado a las instituciones formales. Este proyecto aplica VTS y Rutinas de Pensamiento contextualizadas en las ocho fuerzas culturales que fomentan las disposiciones de pensamiento (Ritchhart, 2007, p. 139). Como se mencionó anteriormente, estas planificaciones no están desligadas a la planificación curricular general oficial del Ministerio de Educación del Ecuador. Esto se da debido a que una conexión con el currículo permite generar relaciones con los maestros y las escuelas (Burchenal y Grohe, 2007, p. 113), lo cual es necesario para el museo en la actualidad, debido a que los maestros requieren encontrar una justificación para su visita amparada en el fortalecimiento de la implementación del currículo nacional. Además, la planificación consiste en actividades y guías para maestros, incluyendo visitas previas, a la cuales puede asistir el educador del museo, y posteriores a la visita de los alumnos dirigidas por los maestros.

Las ocho fuerzas culturales se toman en cuenta durante la planificación y se aplican a visita de alumnos. Una de las características de las ocho fuerzas culturales consiste en preparar a los alumnos para pensar desde la primera actividad (Ritchhart, 2007, p. 140). A manera de anécdota, durante la visita de bachillerato, la primera actividad que realizan los alumnos es VTS con una pieza de piedra relacionada con la cosmovisión de las culturas precolombinas. De esta manera, desde un inicio los alumnos saben cuáles son las expectativas de pensamiento del museo. Otra actividad dentro de la planificación de bachillerato tiene como objetivo que los alumnos diseñen un objeto inspirado en las piezas, el cual podría ser elaborado para venderse en la tienda del museo. Esta actividad está relacionada a una de las fuerzas culturales que es el modelamiento ya que el museo sirve

como fuente de inspiración a un proceso creativo (Ritchhart, 2007, 145). Como se puede evidenciar las actividades planificadas para las visitas de instituciones educativas a el Museo Casa del Alabado están diseñadas de acuerdo con la teoría investigada y las estrategias identificadas como efectivas para el desarrollo del pensamiento crítico.

Limitaciones en el proceso de revisión de literatura

Existieron tres importantes limitaciones durante el proceso de revisión de literatura, además de críticas de dos educadoras en museos hacia las estrategias de pensamiento visual que se pretenden utilizar en el proyecto educativo del museo, ya que según ellas estas estrategias no consideran el contexto donde se lo aplica. La primera limitación que se encontró fue que las investigaciones acerca de pensamiento crítico por parte del gobierno estaban únicamente relacionadas a los maestros. Esto presentó una dificultad para el estudio ya que se esperaba encontrar información acerca del pensamiento crítico en los alumnos específicamente. Sin embargo, las disposiciones de los maestros hacia el pensamiento crítico descritas en los estudios fueron útiles para las conclusiones de la investigación. A partir de estos resultados se puede promover la disposición de los maestros durante la visita y realizar talleres acerca de pensamiento crítico y las estrategias que se deberían utilizar para generarlo.

La segunda limitación del estudio fue el rango de edad al cual está dirigido. La mayoría de investigaciones acerca de pensamiento crítico en los museos se ha realizado a través del análisis de visitas de escuelas, por lo que no es posible extender el rango de edades y hablar de visitantes en general. Por último, se considero una limitación el que todas las investigaciones que se encontraron acerca de proyectos que desarrollan el pensamiento crítico en los museos correspondían a proyectos en Estados Unidos o Europa. Por esta razón, se

añadió a la investigación el análisis del pensamiento crítico en el Ecuador para que la información pueda ser contextualizada a la situación local.

Con respecto a este último tema, se encontró un artículo español el cual critica al VTS (López & Kivatinetz, 2006, p. 209). Las autoras de este artículo afirman que las investigaciones de VTS se realizan en contextos culturales e históricos diferentes al suyo. Muchas veces las investigaciones de VTS se aplican sin ser adaptadas al contexto y a la realidad local (López & Kivatinetz, 2006, p. 213). Esta fue una preocupación para esta investigación desde un inicio, por lo que se realizó un análisis acerca del pensamiento crítico en el contexto educativo del Ecuador. López y Kivatinetz confunden y cambian algunos de los fundamentos o explicaciones de las investigaciones de VTS, como por ejemplo su crítica al VTS como un proceso autónomo que no presta atención a la interacción de conocimientos entre individuos (López & Kivatinetz, 2006, p. 216). El VTS es una discusión en grupo por lo que los puntos de vista diferentes influyen al individuo (Housen, 2001, p. 17). Al ser el VTS una discusión grupal, se crea un significado de la obra a través de contribuciones colaborativas (Housen & Yenawine, 2001, p. 1).

Con respecto a las discusiones, las autoras dicen que el VTS da más importancia al diálogo que a los contenidos y que es igual a un diálogo socrático, donde se espera una respuesta determinada y se engaña al individuo a pensar que lo está haciendo solo (López & Kivatinetz, 2006, p. 218). El VTS ha sido criticado anteriormente por la falta de información que provee. Sin embargo, el educador puede re direccionar al alumno por medio de preguntas para que este busque la información dentro de la obra o el museo. Además, al incluir las ocho fuerzas culturales durante la visita y variar las actividades entre VTS y Pensamiento Visible, se deberían considerar estos momentos de preguntas como oportunidades de contar a los alumnos lo que les interesa. A diferencia del método socrático, el VTS no busca una

respuesta específica. Busca que el alumno pueda construir significados (Housen, 2001, p. 18). La mayor crítica al VTS por parte de estas autoras, es que no brinda un contexto cultural, religioso y político de las obra por ser estos temas controversiales. Sin embargo, en el Museo Casa del Alabado, al utilizar el Pensamiento Visible además del Pensamiento Visual se puede tratar temas relevantes, por medio de la aplicación de diferentes Rutinas de Pensamiento como el Círculo de Puntos de Vista , estrategia que permite que los alumnos indaguen en un tema además de explorar diferentes puntos de vista. Además, para evitar lo que plantean quienes se oponen a la utilización de estas estrategias, es de vital importancia considerar la situación y el contexto, lo cual se hizo en esta investigación por medio del estudio de pensamiento crítico en el Ecuador, incluyendo temas provenientes del currículo nacional.

Propuesta para posibles estudios acerca del tema

Partiendo de esta investigación se sugiere la realización de dos estudios acerca del tema. El primero sobre la educación de adultos en los museos, y si se puede aplicar estrategias de pensamiento crítico en las visitas y material didáctico para este grupo. Este estudio permitiría ampliar la aplicación del Proyecto Educativo del Museo Casa del Alabado.

El segundo estudio que se propone es implementar un proceso de evaluación al proyecto educativo del Museo Casa del Alabado, para determinar el efecto de las intervenciones al fortalecimiento del pensamiento crítico en los visitantes. En Estados Unidos un grupo de investigadores crearon una herramienta de diagnóstico que identifica instancias de pensamiento crítico en programas artísticos educativos de los museos (Luke, Stein, Foutz & Adams, 2007, 125). La herramienta diseñada consiste en una lista de comprobación que mide si se presentan y cómo se presentan diferentes destrezas o habilidades del pensamiento crítico (Luke, Stein, Foutz & Adams, 2007, p. 124). Esta herramienta permitiría comprobar si

el proyecto educativo del museo está cumpliendo o no con su objetivo de fomentar el pensamiento crítico y realizar modificaciones a partir de las respuestas encontradas (Ver Anexo D).

REFERENCIAS

- Albán, A., Arteaga, F. & Lanas, V. (2010). *Proyecto Educativo, Tema: El Alabado va a mi Escuela*. Museo Casa del Alabado. Quito.
- Araujo, M. & Bruno, M. (1995). *La Memoria de Pensamiento Museológico Contemporáneo: Documentos y Declaraciones*. Sao Paulo: Comité Brasileiro ICOM. Recuperado el 25 de Noviembre 2013 de http://www.ibermuseus.org/wp-content/uploads/2011/04/copy_of_declaracao-da-mesa-redonda-de-santiago-do-chile-1972.pdf
- Astudillo, L. (1988). *El museo como instrumento de aprendizaje*. Ecuador: Gráficas Hernández.
- Astudillo, L. (2013, octubre 28). Directora de ICOM Ecuador. Entrevista Personal. Cuenca.
- Boostrom, R. (1994). *Developing creative and critical thinking: an integrated approach*. Illinois: National Textbook Company.
- Burchenal, M. & Grohe, M. (2007). Thinking Through Art: Transforming Museum Curriculum. *Journal of Museum Education*, 32(2), 111-122. Recuperado el 25 de Septiembre 2013 de <http://www.jstor.org/stable/40479582>
- Cortijo, et.al. (2010). *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Creamer, M., et. al. (2011). Curso de Didáctica del Pensamiento Crítico. Programa de Formación continua del Magisterio Fiscal. Quito: DINSE. Recuperado el 02 de Octubre 2013 de <http://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Didactica-del-pensamientocritico.pdf>
- Curva, F., Milton, S., Wood, S., Palmer, D., Nahmias, C., Radcluffe, B., Fogartie, E. & Youngblood, T. (2005). Artful Citizenship Project. Recuperado el 03 de Septiembre 2013, de <http://www.vtshome.org/system/resources/0000/0003/Miami-FL-VTS-Study.pdf>
- Desvallés, A. & Mairesse, F. (2010). Conceptos claves de museología. ICOM. Armand Colin.
- Dewey, J. (1900). *The School and the Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Díaz, J. (1999). *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*. Barcelona: INDE Recuperado el 02 de Diciembre 2013 de <http://books.google.com.ec/books?id=QvKHmPxkG8C&pg=PA84&lpg=PA84&dq=aprendizaje+acumulacion+de+destrezas>

source=bl&ots=U6KiwQ9zU&sig=4EL4SzvPH2MugX3_mqiRogxFcq4&hl=es&saX&ei=K92cUtGTHdGMAfoYHoBQ&redir_esc=y#v=onepage&q=aprendizaje%20umulacion%20de%20destrzas&f=false

- Faccione, P.A. (2013). Critical Thinking: What it is and why it counts. *Insight Assessment*. Recuperado el 06 de Octubre 2013 de <http://austhink.com/critical/index.htm>
- Felton, M. K. & Kuhn, D. (2007). How do I Know? The Epistemological Roots of Critical Thinking. *The Journal of Museum Education*. 32 (2). 101-110. Recuperado el 25 de Septiembre 2013 de <http://www.jstor.org/stable/40479581>
- Gómez-Tejada, J. (2013). Director Museo Casa del Alabado. Comunicación Personal. Quito.
- Harvard Project Zero. (2013). MoMA's Visual Thinking Curriculum. Recuperado el 21 de Noviembre 2013 de <http://www.pz.gse.harvard.edu/moma.php>
- Hein, G. (1995). The Constructivist Museum. Hein. *JEM*. 16. 21-23.
- Hein, G. (2004). John Dewey and Museum Education. *Curator*. 47 (4). 413-427. Recuperado el 16 de Septiembre 2013 de http://www.georgehein.com/downloads/Hein_DeweyMuseumEd.pdf
- Hein, G. (2006). "Museum Education". 340-352. En Macdonald, S. (ed.). *A Companion to Museum Studies*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Hernandez, F. (2001). *Manual de Museología*. Madrid: Editorial Síntesis
- Hooper-Greenhil, E. (1991). The Past the Present and the Future: Museum Education from 1790's to 1990's. *JEM*. 12. 1-3.
- Hooper-Greenhill, E. (1997). Museum Learners as active post-modernists: Contextualizing Constructivism. *JEM*. 18. 1-3.
- Housen, A. & Yenawine, P. (2001). Comprendiendo los conceptos básicos de VTS. VUE. Recuperado 20 De Noviembre 2013 de <http://www.vtshome.org/system/resources/0000/0041/UnderstandingBasics.Espanol.pdf>
- Housen, A. (2001). Eye of the Beholder: Research, Theory and Practice. VUE. Recuperado 20 de Noviembre 2013 de <http://www.vtshome.org/research/articles-other-readings>
- López, E. & Kivatinetz, M. (2006). Estrategias de Pensamiento Visual: ¿Método educativo innovador o efecto placebo para nuestros museo? *Arte, Individuo y Sociedad*. 18. 211-240. Recuperado el 25 de Noviembre 2013 de http://www.artesindividuosociedad.es/articles/N18/KIVATINETZ_LOPEZ.pdf

- Luke, J., Stein, J., Foutz, S. & Adams, M. (2007) Research to Practice: Testing a Tool for Assessing Critical Thinking in Art Museum Programs. *The Journal of Museum Education*.32 (2). 123-135. Recuperado el 25 de Septiembre 2013 de <http://www.jstor.org/stable/40479583>
- Luque, P. (1997). Educación no formal- Un acercamiento a otras instituciones educativas. *Pedagogía Social* 15-16. 313-320. Recuperado el 27 de Noviembre 2013 de <http://www.uned.es/pedagogiasocial.revistainteruniversitaria/pdfs/01%20%2015%20-%2016/21%20-%20luque.pdf>
- McManus, P. (1991). Museum Visitor Research: A Critical Overview. *JEM*. 12. 4-8.
- Ministerio de Educación (2007). Plan Decenal de Educación del Ecuador. Año 2 de su ejecución. Recuperado el 12 de Octubre 2013 de <http://educacion.gob.ec/sistema-nacional-de-evaluacion/>.
- Ministerio de Educación. (2008, Mayo 30). Informe Técnico. Aprendo 2007. Logros Académicos y Factores Asociados. Recuperado el 12 de Octubre 2013 de <http://educacion.gob.ec>
- Ministerio de Educación. (Mayo, 2008). Sistema Nacional de Evaluación y Rendición de Cuentas. Recuperado el 11 de Octubre 2013 de <http://educacion.gob.ec>
- Ministerio de Educación. (2008). Sistema Nacional de Evaluación y Rendición de Cuentas. Evaluación Obligatoria del Desempeño de los Docentes del Sistema de Educación Pública. <http://educacion.gob.ec/sistema-nacional-de-evaluacion/>
- Ministerio de Educación. (2009). Evaluación Docente Provincias de la Costa. Recuperado el 11 de Octubre 2013 de <http://educacion.gob.ec/archivo-sistemanacional-de-evaluacion/>
- Ministerio de Educación. (2013). *Reporte Pensamiento Crítico*. [Cuadro Excel]. Quito.
- Museo Casa del Alabado. (2001). La Fundación Tolita. Recuperado el 04 de Noviembre, 2013 de <http://alabado.org>
- Museo de la Ciudad. (2011). Modelo Educativo. Recuperado el 20 de Noviembre 2013 de <http://www.museociudadquito.gob.ec/www/educacion/index.php>
- Museo Municipal de Guayaquil. (2011). Historia. Recuperado el 25 de Noviembre 2013 de http://www.museodeguayaquil.com/index.php?option=com_content&view=article&=166&Itemid=167
- Orzka Vazconez, Mireya. (2007). *Implementación del Programa de Pensamiento Crítico para la Escuela Secundaria*. [Tesis de Maestría]. Quito: Universidad San Francisco de Quito, Colegio de Posgrados.

- Paul, R. & Elder, L. (2006). *Critical Thinking: tools for taking charge of your learning and your life*. Upper Saddle River NJ: Pearsons Practice Hall.
- Perkins, D. (2003). Making Thinking Visible. *New Horizons of Learning*.
- Peterman, F. (1997). Becoming Constructivist Museum Educators. *JEM*. 18. 4-7.
- Piedra, I., Bedoya, M. & Cevallos, P. (2011). *Propuesta del Sistema Ecuatoriano de Museos y Política Nacional de Museos*. Ecuador: Ministerio de Cultura. Recuperado el 05 de Octubre 2013 de <http://downloads.arqueo-ecuatoriana.ec/ayhpwxgv/museos/SIEM SIN-ANEXOS-II-PARTE.pdf>
- Reed, S. & Stavrrera, K. (2006). Layering Knowledge Information Literacy as Critical Thinking in Literature Classroom. *Pedagogy*. 6(3). 435-452,
- Ritchhart, R & Perkins, D. (2004). "Learning to Think: The Challenges of Teaching Thinking". 775-802. En Hoylyoak, K. & Morrison, R. (ed.). *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*. New York: Cambridge University Press.
- Ritchhart, R., Palmer, P., Church, M. & Tishman, S. (Abril, 2006). *Thinking Routines: Establishing Patterns of Thinking in the Classroom*. Conferencia AERA.
- Ritchhart, R. (2007). Cultivating a Culture of Thinking in Museums. *Journal of Museum Education* 32 (2). 137-153. Recuperado el 25 de Septiembre 2013 de <http://www.jstor.org/stable/40479584>
- Ritchhart, R. & Perkins, D. (2008). Making Thinking Visible. *Educational Leadership*. 65 (5). 57-61.
- Ruiz, C. (2013, Julio 29). *Educación Pedagogía y Museos: Hacia un Modelo Educativo Ideal*. Ponencia presentada en la Séptimo reunión SYMMYCC. Quito.
- Russell, T. (1994). The enquiring visitor: usable learning theory for museum contexts. *JEM*. 15.
- Sanchez, X. (2013, octubre 21). Coordinadora SiProfe Ecuador. Entrevista Personal. Quito.
- Shulman. (2007). From the Guest Editor. *Journal of Museum Education* 32 (2). 137-153. Recuperado el 25 de Septiembre 2013 de <http://www.jstor.org/stable/40479580>
- Smith, M. (2007). From the Editor. *Journal of Museum Education* 32 (2). 137-153. Recuperado el 25 de Septiembre 2013 de <http://www.jstor.org/stable/40479587>
- Tishman, S. & Palmer, P. (Enero, 2007). *Works of Art are Good Things to Think About*. Evaluating the Impact of Arts and Cultural Education. Paris.
- Tishman, S. (1997). Thinking Dispositions and Museum Learning. *JEM*. 18. 8-9.

Tynan, A. (1994). Thinking skills and Museum Education. *JEM*. 15. 1-3.

Victoria & Albert Museum. (2013). The Great Exhibition. Recuperado el 20 de Noviembre 2013 de <http://www.vam.ac.uk/content/articles/t/the-great-exhibition/>

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A: Rutinas de Pensamiento	71
ANEXO B: Auto Guías COLECCIÓN PERMANENTE.....	73
ANEXO C: Auto Guías EXHIBICIONES TEMPORALES	74
ANEXO D: HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN	75

ANEXO A: RUTINAS DE PENSAMIENTO

RUTINA DE PENSAMIENTO	USOS	PASOS
<i>Ver-Pensar-Preguntarse</i>	Esta rutina sirve para observar más detenidamente y sacar interpretaciones o conclusiones mediante la observación y profundización.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pedir a los alumnos que miren detenidamente una obra de arte seleccionada. 2. Decirles a los alumnos que escriban aquellas cosas que observan en una columna. Lo que observan es aquello que pueden señalar con el dedo en la obra. 3. Pedirles a los alumnos que escriban que piensan acerca de la obra de arte. Esto se conecta con lo que observaron, los alumnos argumentan lo que piensan con lo que vieron. 4. Por último se pide a los alumnos que escriban que se preguntan acerca de la obra de arte o que dudas les quedan.
<i>Antes Pensaba, Ahora Pienso</i>	Esta rutina de Pensamiento sirve para que los alumnos vean los cambios durante un proceso de aprendizaje.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enseñarles a los alumnos algún tema o material didáctico. 2. Pedirles que escriban primero las cosas que solían pensar acerca de este tema. 3. Posteriormente los alumnos deben escribir las cosas que piensan acerca del tema después de haberlo analizado con profundidad. 4. Comparar el paso 3 con el 4 y ver que cambios sucedieron para que se modificara el pensamiento <p>* Con obras de arte se puede hacer lo mismo pidiendo a los alumnos que escriban que pensaban y que piensan después de observar detenidamente una obra</p>
<i>Observar 10 x 2</i>	Es una rutina bastante sencilla pero valiosa. Permite que los alumnos observen más detenidamente.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enseñarles a los alumnos una obra de arte. 2. Pedirles que escriban 10 características de esa obra de arte. 3. Pedirles a los alumnos que observen con más detenimiento. 4. Escribir 10 características diferentes a las anteriores.
<i>Afirmar, Soportar y Preguntar</i>	Esta rutina permite aprender argumentar y acerca de un tema.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enseñarles a los alumnos un tema u obra de arte. 2. Pedirles que hagan una afirmación acerca de este. 3. Pedirles que argumenten la afirmación previa.

		4. Por último pedirles que realicen una pregunta acerca de su afirmación.
<i>Conectar- Extender- Retar</i>	La rutina ayuda a crear conexiones y comparaciones además de aclarar dudas y conectar los conocimientos nuevos con conocimientos previos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentar un grupo de ideas, obra de arte o material didáctico a los alumnos. 2. Pedirles que escriban como esa idea esta conectada con conocimientos previos. 3. Pedirles que escriban que nuevas ideas obtuvieron para extender el pensamiento en nuevas direcciones. 4. Preguntarles a los alumnos que es todavía confuso o un reto para ellos ¿Qué preguntar o cuestionamientos tienen aún?
<i>Círculo de Punto de Vista</i>	Esta permite que los alumnos indaguen en un tema además de explorar diferentes puntos de vista.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enseñarles a los alumnos algún tipo de material. 2. Pedirles que lo analicen y lo observen. 3. Se selecciona un tema que se pueda tratar con respecto al material. 4. Se identifican los diferentes puntos de vista que pueden surgir con respecto al tema y al material. Cada alumno elige un punto de vista y lo analiza a profundidad. 5. Se comparten los pensamientos acerca de los diferentes puntos de vista. Yo pienso que...
<i>Pensar- Preguntarse-Explorar</i>	Esta rutina invita a los alumnos a participar además de hacerse preguntas que les generen dudas e investigarlas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pedir a los alumnos que compartan lo que piensan acerca de un tema en particular. Esto permite que todos los alumnos compartan, ya que no se piden conocimientos específicos pero su manera de pensar inicialmente. 2. Se pide a los alumnos que se pregunten que les intriga o que dudas tienen acerca del tema y como podrían investigar o abordar estas dudas. 3. Por último se dirige la exploración partiendo de las preguntas que se plantearon en un inicio.

Ritchhart, Palmer, Church & Tishman, 2006

ANEXO B: AUTO GUÍAS COLECCIÓN PERMANENTE

El mundo del arte 9. → Sala 8

Después de todo lo que has visto diseña una pieza y dibújala.
Escribe una descripción de tu pieza. ¿De qué está hecha?

Museo Casa del Alabado 10. → Museo

¿Cuál eres que es el tema de este museo?

¿Qué nombre le pondrías tu a este museo?

CASA DEL ALABADO
MUSEO DE ARTE PRECOLOMBINO

Abierto de martes a sábado de 9:30am a 5:30pm
Domingos y festivos de 10:00am a 4:00pm
Costo Niños \$ 1.00

www.alabado.org
www.facebook.com/alabado
www.twitter.com/museoalabado
Buenos Aires, Colombia | info@alabado.org
Dirección: Calle Cuauca #1-41 entre
plazas de S. Francisco y Santa Clara
C o l o m b i a - E c u a d o r

Vamos a viajar por el tiempo y descubrir las antiguas culturas precolombinas

ALABADO años
9 años en adelante

La Aventura comienza hace 6000 años

Busca la sala que indica la flecha y realiza la actividad que corresponde ➔

Búsqueda
 Dibujalo
 Piénsalo

1. → **Sala Arqueológica**
Alado de la Sala 8

Si fueras en busca de piezas antiguas bajo tierra.
¿Qué herramientas utilizarías? Dibújalas

El mundo de los espíritus 2. → Sala 6

Las figuras de esta sala son chamanes que viajaban entre los mundos para comunicarse con ancestros e espíritus y ayudar a la comunidad.

¿Qué animal encuentras en esta figura antropomorfa (humano con forma de animal)?
¿Qué poderes eres que tiene?



El mundo de los materiales 3. → Sala 3

¿Con qué materiales trabajaban las culturas antiguas?

El mundo de los ancestros 4. → Sala 1

¿Qué tienen en común las piezas de esta sala?

Mundos paralelos 5. → Sala 4

¿Qué eres tu que cuentan las líneas de esta pieza?
Imaginate una historia en esas tí que querían contar las personas de la cultura Montaña-Azuecavilca en esta pieza.



Mundo primordial 6. → Sala 2

Eres entra el suelo que más te guste ¿Tiene espirales?
¿Qué otros que significan? Dibújale

El eje del mundo 7. → Sala 5

¿Qué objeto de la sala podría ser utilizada para viajar entre los mundos?
Imaginate tu otro portal y dibújale

El mundo de las élites 8. → Sala 7

¿Qué materiales utilizaban las élites para adornarse?

Decorá este cuerpo con abigotes que vives en las sala que utilizaban



ANEXO C: AUTO GUIAS EXHIBICIONES TEMPORALES



ALABADO niños

Guía de Niños



¿Cuál es tu objeto más valioso? Dibújalo!

¿Por qué es importante para tí?

La urna de Piguigua
 En la costa Ecuatoriana, cerca de Bahía de Caráquez, se encontró una urna funeraria en un pequeño montículo de tierra. Imagínate que tu eres un arqueólogo y encuentras una urna funeraria así. Investiga y analiza los objetos y huesos. Imagina un día en la vida de estas personas ¿Qué hacían?

Muchas culturas en todo el mundo han conservado sus objetos más valiosos, restos de personas importantes como huesos de chamanes o telas de santos. En esta exhibición vamos a descubrir algunos.



Esta reliquario es de un santo llamado San Estanislao de Kostka. ¿Qué hay adentro?



Esta urna funeraria pertenece a la cultura Napo (200 - 1000 d.C.). Aquí se guardaban las cenizas de una persona que había fallecido. ¿Qué crees tú que significan las líneas laberínticas de su cuerpo?

Investiga toda la sala.

Mira todas las urnas. ¿Qué características tienen?

Encuentra todos los reliquarios. ¿Qué características tienen?

¿Qué tienen en común las urnas y reliquarios?

Utiliza este papel metálico para realizar tu propio reliquario. Diseñalo, pégalo encima de un cartón o cartulina y recórtalo. ¿Qué pusieras en este reliquario? ¿Por qué?

ANEXO D: HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN

Figura 1: Lista de comprobación de destrezas de pensamiento crítico

Isabella Stewart Gardner. Museum & Institute for Learning Innovation

Lista de comprobación de destrezas de pensamiento crítico.

Al observar programas, completar la información acerca del grupo observado. Al escuchar las opiniones de los alumnos que se relacionen a una destreza de pensamiento crítico en específico, realice marcas en grupos de a cinco (TH). De igual manera, cuando los estudiantes emplean evidencia para argumentar sus opiniones, indique si esta es fuerte o débil.

Escuela: _____ Grado: _____ Profesor: _____ Fecha: _____

Lugar de observación: Escuela Museo Otro _____ Número de participantes _____

Destreza de Pensamiento Crítico	Número de veces utilizada por los estudiantes	TOTAL
1. Observar – lo que algo es o no es, nombrar o identificar algo, qué está pasando, cómo se ve, dónde está localizado, contar el número de elementos, cómo está hecho		
2. Interpretar – uso del objeto, características o sensaciones relacionadas con el objeto, identidad y relaciones, intenciones		
3. Evaluar – basado en la preferencia personal y en los méritos percibidos de la obra o el artista		
4. Asociar el objeto / situación directamente con la experiencia o conocimiento previos, realizando conexiones claras con la experiencia personal		
5. Cuestionar – Notas o requerimientos de información o identificación; identificación de información necesaria para formar conclusiones / opiniones; puede proponer una hipótesis a la vez que identifica un problema		
6. Comparar qué es similar o diferente; identificando relaciones entre situaciones / objetos; identificando patrones		
7. Pensamiento flexible acerca de posibilidades múltiples; ver las cosas desde diferentes perspectivas, revisando el pensamiento		
EVIDENCIA DÉBIL La evidencia se define como débil si el estudiante ofrece afirmaciones vagas, no específicas o poco claras para argumentar su opinión, o si sus argumentos son circulares.	EVIDENCIA FUERTE La evidencia se considera fuerte si el estudiante ofrece soporte específico, claro y razonable para sus opiniones, habitualmente basándose en el objeto o situación más que en su opinión personal.	
Total de evidencia DÉBIL	Total de evidencia FUERTE	

Luke, Stein, Foutz & Adams, 2007