

revista de **e**EDUCACIÓN

Nº 375 ENERO-MARZO 2017



Las Visual Thinking Strategies (VTS) desde la perspectiva del educador patrimonial. DAFO del método en su aplicación práctica

Visual Thinking Strategies from the perspectives of museum educators': a SWOT analysis of the method's practical implementation

Myriam González-Sanz
Maria Feliu-Torruella
Gemma Cardona-Gómez



IV CENTENARIO
DE LA MUERTE DE
CERVANTES



Calidad de Revistas
Científicas Españolas
FECYT | INTRODUCCIÓN A
REVISTAS CIENTÍFICAS | 2013



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

Las Visual Thinking Strategies (VTS) desde la perspectiva del educador patrimonial. DAFO del método en su aplicación práctica¹

Visual Thinking Strategies from the perspectives of museum educators': a SWOT analysis of the method's practical implementation

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-339

Myriam González-Sanz
Maria Feliu-Torruella
Gemma Cardona-Gómez

Universitat de Barcelona

Resumen

La finalidad de esta investigación es mostrar la percepción que los educadores patrimoniales del Museo Picasso de Barcelona tienen sobre la práctica en su centro de trabajo de las *Visual Thinking Strategies* (VTS), un método didáctico cada vez más popular en los museos. Para este estudio de caso de tipo cualitativo, enfocado desde una perspectiva constructivista, se han utilizado técnicas y metodologías propias de la investigación etnográfica en educación, en este caso, entrevistas semiestructuradas. Los informantes son los ocho educadores, dos hombres y seis mujeres, que aplican de manera regular este método en las visitas de escuelas catalanas al museo. En relación a los resultados se han detectado, a partir de un análisis temático de contenido, los puntos fuertes y débiles del VTS. Se observa que los aspectos positivos se refieren principalmente a aspectos vinculados a la obra de

⁽¹⁾ La investigación que ha hecho posible este trabajo se ha desarrollado gracias a la convocatoria competitiva de investigación 2014SGR000945. Quisiéramos agradecer al equipo de educadores que ha accedido a participar en este estudio por sus aportaciones y al Departamento de Educación de La Caixa por su colaboración.

arte y al grupo escolar, destacando las posibilidades que ofrece para motivar la participación del público y cambiar la forma en que el alumnado se acerca a la obra de arte; puntos fuertes que coinciden con distintas aportaciones teóricas. En relación a los puntos débiles, los educadores han aludido principalmente a factores vinculados con las estrategias del propio sistema de enseñanza-aprendizaje, con el educador, el contexto y el público, aportando luz a través de su experiencia a las críticas preexistentes. Los resultados permiten concluir que los educadores perciben muchas más fortalezas que debilidades en el VTS, siendo las primeras indicativas de la necesidad de renovación didáctica en la educación museal hacia estrategias de implicación del alumnado y estando las últimas relacionadas con las reticencias que generan las nuevas metodologías en aquellos educados bajo sistemas de enseñanza transmisivos.

Palabras clave: Educador, museo, percepción, método educativo, sentido crítico, didáctica del museo, educación patrimonial, educación artística.

Abstract

The aim of this research is to show the insights of the educators of the Picasso Museum in Barcelona regarding the implementation of Visual Thinking Strategies (VTS), an increasingly popular teaching method in museums. For this qualitative case study, approached from a constructivist perspective, we used techniques and methodologies corresponding to ethnographic research in education, more precisely, semi-structured interviews. Informants are eight museum educators, two men and six women, that regularly put into practice this method during Catalan schools' visits to the Picasso Museum. The results, that have been analysed using qualitative content analysis techniques, show the strong and weak points of the VTS. The data revealed that the positive aspects relate mainly to the artwork and the school group, highlighting how the method can encourage public participation and change the way students approach the artworks: all of these strengths match different theoretical contributions related to VTS. Regarding weaknesses, educators have referred mainly to those linked with strategies concerning the own method, the educator, the context and the public, negative aspects that have been discussed in connection to previous studies. The results allow us to conclude that Picasso Museum's educators perceive many more strengths than weaknesses in the VTS, the former being indicative of the need for educational renewal in museum education whilst the latter are related to the frequent reluctances towards new methodologies of people educated under traditional education systems. Data also suggests that the most experienced educators detect more difficulties in the implementation of the Visual Thinking Strategies than those who have just started.

Keywords: museum educator, insights, visual thinking strategies, thinking skills, educational strategies, heritage education, museum education, arts education.

Introducción

En este artículo presentamos un análisis cualitativo sobre las percepciones que los educadores patrimoniales del Museo Picasso de Barcelona (en adelante, MPB) tienen acerca de la implementación del método pedagógico *Visual Thinking Strategies* (a partir de ahora citado también como VTS). Los resultados que se exponen forman parte de una investigación en curso cuyos objetivos son evaluar la consecución de los objetivos de aprendizaje marcados por el museo y analizar cómo se percibe su puesta en marcha por parte de los agentes implicados. Este extenso estudio se basa en una metodología mixta orientada a la triangulación de fases e instrumentos: observaciones no participantes en las salas del museo, cuestionarios a docentes y alumnado y entrevistas al Departamento de Educación y a los educadores patrimoniales, en línea con proyectos como el encabezado por Calaf² sobre evaluación de la acción educativa en los museos (Suárez, Gutierrez, Calaf y San Fabián, 2013).

En respuesta al problema de la ausencia de estudios que describan y evalúen los aspectos positivos y negativos de las VTS - y en general de las metodologías didácticas de los museos- desde la perspectiva de los educadores patrimoniales, en la presente publicación se ha optado por exponer y discutir los resultados correspondientes a éstos. El objetivo específico del artículo es describir cuáles son los aspectos positivos y negativos que, según los informantes, tiene este nuevo sistema pedagógico en función de su experiencia en el museo.

Visual Thinking Strategies: Origen y objetivos de un método de enseñanza-aprendizaje

Las VTS son un método de desarrollo cognitivo y estético para estimular el pensamiento crítico a través del arte (Hailey, Miller y Yenawine, 2015) creado por la-psicóloga Abigail Housen y por el entonces director del Departamento de Educación del MoMA de Nueva York, Phillip Yenawine. A partir de la investigación que la científica realizó sobre los estadios de

⁽²⁾ Se trata del proyecto de I+D Evaluación Cualitativa de Programas Educativos en Museos Españoles (EDU2011-27835).

desarrollo estético, y de la necesidad de ofrecer un nuevo sistema pedagógico que fomentase la motivación y participación en los visitantes de museos (Carr, 2016), ambos se plantearon si las metodologías transmisivas propias de la Historia del Arte respondían a las capacidades cognitivas e intereses del público y si favorecían que desarrollase una autonomía frente a la obra artística (Yenawine, 1999; Grodoski, 2016).

En consecuencia desarrollaron un método didáctico basado en la observación, reflexión y análisis de la obra artística por parte del grupo escolar, a través de un diálogo entre los alumnos que el educador genera y modera a partir de tres preguntas: *¿Qué está pasando en esta obra?*, *¿Qué ves en él que te hace decir eso?* *¿Qué más podemos encontrar?* De forma que el papel del educador en el VTS no es el de introducir una gran carga de contenidos sino el de facilitar y mediar el diálogo (Franco y Unrath, 2014), conectando las ideas de los alumnos y enriqueciendo su vocabulario mediante el parafraseo.

El propósito principal de este método es utilizar el arte para aprender a mirar y a pensar (Burchenal y Grohe, 2007). De aquí que el VTS, diseñado para aplicarse tanto en el contexto formal como no formal de la educación, proponga unir ambos entornos de aprendizaje no a través de los contenidos curriculares sino de las competencias; se recurre al análisis de obras de arte para desarrollar la alfabetización visual de los alumnos (Hailey, Miller y Yenawine, 2015), sus habilidades comunicativas y su pensamiento crítico y creativo: sus capacidades de observación, reflexión, especulación, argumentación y debate (Ingham, 2001). Precisamente, esta potencialidad de desarrollo competencial debe ser una de las dimensiones esenciales para la evaluación patrimonial (Suárez *et al.* 2013).

Puntos fuertes y debilidades de las Visual Thinking Strategies

Más allá de la ingente obra teórica de sus autores y colaboradores (Franco y Unrath, 2014; Housen y Yenawine, 2001; Ingham, 2001; Yenawine, 1999) se ha dado especial importancia a las investigaciones previas sobre la aplicación práctica del método, de gran interés a la hora de detectar posibles puntos fuertes y debilidades. Uno de los referentes principales a nivel internacional serían los estudios realizados por Burchenal en el Museum of Fine Arts de Boston (Burchenal, 1998).

Aún más relevante es la evaluación que la misma autora llevó a cabo a lo largo de tres años junto a Grohe y al Institute for Learning Innovation sobre el programa de actividades didácticas *Thinking through Art* del Isabella Stewart Gardner Museum (Adams, Foutz, Luke y Stein, 2007; Burchenal y Grohe, 2007), desarrollado en diversas fases tanto en el aula como en el museo. Los resultados de este estudio permitieron concluir que el uso del método había desarrollado el aprender a mirar y entender obras de arte pero también habilidades como debatir, respetar las opiniones de los demás, relacionar y argumentar a través de la evidencia (Burchenal y Grohe, 2007: 112). Con estos objetivos y conclusiones coinciden Kisida, Bowen y Greene (2015) así como Ritchhart (2007) de Project Zero, quien también destaca el hecho de que construir aprendizaje entre todos hace más significativo el proceso.

Si ya Hailey, Miller y Yenawine (2015) advertían de que la mayoría de las evaluaciones del método VTS en EEUU se encontraban sin publicar, más difícil ha sido acceder a estudios nacionales sobre su puesta en práctica; a pesar de que cada vez se da en mayor número de museos del país, apenas se han localizado estudios relevantes de centros pioneros, sin poder dirimirse si se debe a una falta de investigaciones o al hecho de que éstas no se hayan publicado. Menos frecuentes resultan las voces que valoran el método positivamente. Entre las excepciones detectadas destaca la evaluación del Proyecto *Mira!* (1998-2002) (Pou, 2002), en la que se concluía que la aplicación en el aula de una metodología derivada del VTS condujo al aumento de la participación activa de los alumnos, de sus capacidades comunicativas y de escucha y al desarrollo de la autoconfianza en el valor de sus opiniones.

En cuanto a las investigaciones que destacan sus debilidades por encima de sus fortalezas, quizás la más significativa es la de López y Kivatinetz (2006) que analizaron en su día la aplicación del método en algunos museos españoles. Muchos de los artículos posteriores sobre el VTS (Arriaga, 2010; Acaso, 2009) retoman sus observaciones, y más tangencialmente las de Hernández (2002), como base para establecer las dificultades del método. Su trabajo nos hace plantearnos si la puesta en práctica de las VTS en los museos del país está realizándose de forma adecuada, debido a la crítica a dos preguntas que según ellas se plantean a los alumnos frente a la obra: *¿Qué ves?* y *¿Qué más podemos ver en el cuadro?* Sin embargo, según Housen y Yenawine (2001), los interrogantes planteados por el VTS para generar el diálogo se formulan de otra forma

(ver más arriba), e incitan a buscar una evidencia para su interpretación, generando un proceso más enriquecedor.

Otra de las debilidades más señaladas de las VTS alude a la falta de introducción de información por parte de los educadores. En relación a este punto aparecen las críticas

-compartidas por López y Kivatinetz (2006) y Arriaga (2010)-, de Burnham y Kai-Kee (2011: 47). A éstas deben sumarse las reflexiones de López y Kivatinetz (2006) o Acaso (2009), quienes consideran que el método no aporta componentes de contexto sociocultural, perdiéndose así los «marcos de referencia» de la obra (Arriaga, 2008). En nuestra opinión, resulta paradójico comprobar cómo, a pesar de la crítica a la ausencia de contenidos nuevos, Arriaga (2008) y López y Kivatinetz (2006: 218) mantienen que la metodología continúa siendo transmisora, no en la forma, pero sí en el fondo ya que, en su opinión, el educador conduce las preguntas y respuestas para trabajar los contenidos previstos.

El educador patrimonial, una voz olvidada

Frente al reducido número de estudios que evalúan los efectos de la acción didáctica en el museo (Kisida, Bowen y Greene, 2015) es aún más escaso el porcentaje de literatura que recoge las opiniones de los educadores patrimoniales. Existen algunas publicaciones que analizan su labor o la formación que deben tener pero pocas de ellas transmiten sus opiniones, fruto de la experiencia directa con visitantes de todas las edades y circunstancias (Carr, 2016).

Es importante tener en cuenta que en este trabajo los conceptos “educador de museo” o “educador patrimonial” se utilizarán únicamente en referencia a aquellas personas encargadas de defender en primera línea los proyectos didácticos de nuestros centros museográficos y que se encargan de adaptarlos a las necesidades de cada uno de los grupos, sin incluir al personal de los correspondientes Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC).

Entre las investigaciones a las que se ha tenido acceso deben destacarse los artículos de Elena Vozmediano (2015) y de López y Alcaide (2011), que nos han permitido reforzar nuestras impresiones sobre la situación del educador, así como el trabajo de Tran (2006) y la tesis de Castle (2001), precursores de esta investigación tanto en temática como

en metodología. Pero, sin duda, los estudios previos de referencia han sido dos: la ambiciosa evaluación de la acción didáctica museal del equipo de Calaf (Suárez, Gutiérrez, Calaf, y San Fabián, 2013), a partir de la cual se han introducido variaciones destinadas a dar mayor protagonismo a los agentes más olvidados –el alumnado y los educadores patrimoniales–; y el de Arriaga y Aguirre (2013), quienes analizaron las concepciones del arte y de la interpretación de los educadores de la Tate Britain, dando protagonismo a sus voces -como en nuestro caso-, a través de entrevistas semiestructuradas. Desafortunadamente, dentro de esta ya escasa muestra de trabajos apenas han podido localizarse estudios específicos sobre la percepción del educador de museos respecto a la implementación del método VTS en sus respectivos centros,, siendo ésta la problemática abordada en este artículo. Como excepción aparece el proyecto *Thinking through Art* (Burchenal y Grohe, 2007; Adams *et al.* 2007).

Metodología del estudio

En este artículo presentamos un análisis de caso centrado en el uso de las VTS en el Museo Picasso de Barcelona (MPB), ya que en la actualidad es el único museo de la ciudad que tiene instaurado este método en sus visitas regulares a salas con grupos escolares. Desde el curso 2012/2013 las visitas escolares responden al método didáctico conocido como VTS; las sesiones duran una hora, a lo largo de la cual se contemplan, reflexiona y debate sobre cuatro obras. El VTS se implantó en el centro de forma progresiva, comenzando ese mismo curso; tras un año de transición, el curso 2015-2016 es el tercero en el que el VTS se presenta como la única metodología para las visitas didácticas del público escolar catalán: por esto se ha estimado oportuno estudiar ahora, cuando el método ya se ha consolidado, cuál es la percepción que sobre él tienen los educadores del museo.

El estudio, de tipo cualitativo, se enfoca desde una perspectiva constructivista, utilizándose técnicas y metodologías propias de la investigación etnográfica en educación, en este caso, entrevistas semiestructuradas.

El grupo de informantes forma parte de la plantilla habitual de educadores de sala del museo y son trabajadores de una empresa

subcontratada por el mismo. El grupo seleccionado está compuesto por seis mujeres y dos hombres, entre los 30 y los 52 años de edad, todos ellos con formación en VTS. Este último hecho ha sido fundamental a la hora de escoger qué educadores nos podían aportar mayor información, ya que era indispensable que estuvieran formados en el método. A todos ellos se les consultó la posibilidad de formar parte del estudio y accedieron de forma voluntaria a hacerlo; para hablar de los educadores en el presente artículo nos remitiremos a ellos con seudónimos. En cuanto a sus formaciones de origen podríamos agruparlas en cuatro grupos, los que han estudiado Bellas Artes y son artistas; los historiadores del arte; un grupo vinculado a Ciencias Sociales (historia, antropología cultural) y finalmente una formación mixta entre educación y arte.

Las dos primeras educadoras son Blanca y Elena, forman parte de la plantilla habitual de los educadores en VTS porque se formaron en los cursos oficiales de este método. La primera lleva ocho meses trabajando como educadora y la segunda dos meses. Respecto al grupo de informantes, ellas son las que menos experiencia como educadoras artísticas tienen. Los otros seis vivieron el cambio de metodología educativa que adoptó el MPB en sus salas: Albert lleva siete años como educador artístico y Miquel, diez. Laura trabaja en el museo desde hace ocho años y Marina lleva quince años trabajando como educadora; Clara y Eva tienen diez años de experiencia como educadoras patrimoniales. Contamos, pues, con un equipo de informantes muy consolidado y con trayectorias dentro de la educación artística muy dilatadas en el tiempo.

La técnica usada para obtener los datos de este artículo fue la entrevista semiestructurada; con un cuerpo base de 35 preguntas agrupadas en 9 bloques temáticos. En alguno de estos apartados se habían previsto preguntas de apoyo para profundizar en algún tema pero en su mayoría las entrevistas se sucedieron de forma espontánea y se fueron añadiendo cuestiones durante las conversaciones. Los educadores tenían la oportunidad de revisar el guión de la entrevistas unos días antes para familiarizarse con lo que se les quería preguntar. También se les dio la oportunidad de no responder alguna cuestión si no querían. Se les indicó que el tiempo estimado era de una hora y cuarto o una hora y media dependiendo de sus respuestas. En el momento de la entrevista utilizamos la aplicación para notas de voz de un Iphone para su registro y fuimos tomando nota de algunos comentarios u observaciones. En total obtuvimos 8,43 horas de grabación que se transcribieron posteriormente.

El trabajo de campo se realizó durante los meses de marzo y abril de 2016 ya que coincide con el período de alta afluencia de público en el museo y nos parecía relevante valorar la percepción del VTS con los educadores en un momento álgido de su trabajo anual. Las entrevistas fueron realizadas por una de las autoras del artículo, compañera de los informantes y conocedora de la realidad del MPB. Este hecho ayudó a obtener la información de una forma más agradable y sincera. Para acabar de generar este clima, se pidió a cada educador que escogiera el lugar dónde quería ser entrevistado, siendo todos ellos espacios fuera del museo.

Una vez transcritas las entrevistas y después de varias lecturas de las mismas se ha procedido a la codificación de los puntos fuertes y débiles del método VTS, utilizando el software NVivo 11. Se ha realizado un análisis temático del contenido partiendo de forma deductiva de las preguntas de la entrevista que nos marcaban grandes temas; y después codificando de forma inductiva las repuestas concretas y estableciendo temas dentro de los ámbitos de las preguntas. Para asegurar la validez interna de los datos las autoras codificaron de forma separada y contrastaron dicha codificación, procediéndose además a una revisión por parte de investigadores externos. Por otra parte, hemos contrastado los datos obtenidos con los informantes para garantizar la validez. Después de la categorización realizada en una primera fase, se ha optado por agrupar los códigos en temáticas más amplias y coherentes entre sí aunque procurando mantener el matiz de las respuestas. Para facilitar la comprensión de los resultados se ha elaborado un DAFO siguiendo estudios patrimoniales similares como el de Marín y Cuenca (2016). En algunas ocasiones, cada educador ofrecía una respuesta diferente que por un lado nos daba más diversidad y riqueza pero que no nos permitía establecer tendencias.

En cuanto a cuestiones éticas, todos los informantes dieron su consentimiento a participar en el estudio y a usar los datos con finalidad de investigación; se les garantizó en todo momento que su anonimato sería preservado puesto que son trabajadores en activo del museo y no queríamos que sus opiniones estuvieran condicionadas.

Resultados

El análisis del contenido de las entrevistas nos ha permitido detectar puntos fuertes y débiles que los informantes consideran que tiene el método VTS a partir de su experiencia. Cuando expresan qué aspectos positivos creen que tienen las VTS se refieren principalmente a aspectos vinculados a la obra de arte y al grupo escolar. En cambio, respecto a los puntos débiles hacen alusión principalmente a aspectos vinculados con el educador, con las estrategias del propio sistema de enseñanza-aprendizaje, con el contexto y una vez más, con el público. En el diagrama de jerarquía (Fig.1) se puede observar el peso que tuvieron en las entrevistas la presencia de los distintos puntos fuertes y débiles expresados por los educadores.

FIGURA I. Diagrama de jerarquía de los puntos fuertes y débiles del VTS.

Puntos fuertes				Puntos débiles		
Motiva a participar	Creación de diálogo delante de la obra	Alfabetización visual	Papel central de la obra de arte	Desvinculación con la escuela por diferencia metodológica	No válido para todos los públicos	No hay puntos débiles
Cambio de roles	Aprendizaje colaborativo	Cambio de etiquetas	Aumentar la curiosidad		Formación insuficiente	Responsabilidad excesiva del educador
	Mejora el pensamiento crítico	Ayuda metod. para el educador	Adaptar contenidos al nivel del grupo		No siempre funciona	Excesiva rigidez Limitaciones del museo

Fuente: elaboración propia.

Como vemos en el diagrama, los puntos fuertes más frecuentes son el cambio de roles o la motivación a la participación, relacionadas con el grupo escolar. También tienen mucho peso los aspectos centrados en la obra, como la creación de diálogo delante de ésta y la mejora del pensamiento crítico que en ella subyace. A su vez, tiene una presencia importante en las entrevistas el hecho que el VTS promueve un aprendizaje colaborativo. En relación a los puntos débiles, el más destacado es la desvinculación con la escuela por diferencias

metodológicas, que se relaciona con la falta de contenidos y con la dificultad por aprender el método propio del VTS. En menor medida, se sitúan aquellos aspectos relacionados con el educador, como la responsabilidad excesiva que el método le requiere o la formación insuficiente que éste pueda haber recibido. Otras debilidades con poco peso pero significativas son la rigidez del método y las limitaciones vinculadas al contexto del propio MPB.

Puntos fuertes del método VTS

En general, los aspectos positivos expresados por los informantes se relacionan con las estrategias propias del método educativo y cómo favorecen el aprendizaje de los participantes.

Vinculados al grupo de participantes

La mayoría de educadores coinciden en que el método *motiva la participación activa* del alumnado ya que siente que puede expresar sus opiniones e interpretaciones de la obra sin miedo a equivocarse. A medida que se analiza el cuadro, se van sumando observaciones que parten de la visión de los niños, aumentando la autoestima del grupo y de cada alumno en particular. Además, el hecho de que el educador parafrasee cada uno de los comentarios que se realizan facilita la creación de un clima de intercambio entre iguales. Podemos decir también que el método *aumenta la curiosidad* y las ganas de seguir interpretando obras.

El alumnado, habituado a escuchar las explicaciones de un educador, ve que la interpretación del cuadro es construida a partir de sus comentarios; se produce un *cambio de roles*, destacado por la casi totalidad de los educadores como fortaleza del VTS. El alumnado tiene un mayor protagonismo y adopta un papel activo. Se traslada la voz a los participantes y se les pide que piensen por ellos mismos y que compartan estos pensamientos. Miquel lo expresaba de esta forma: «(...) da un protagonismo al espectador, que no es habitual en los museos. El espectador suele ser pasivo, y aquí el espectador es totalmente activo, ¿sabes? Coge un poder». En este sentido, Albert comenta que el método para él se convierte en un *facilitador metodológico* ya que puede

olvidarse de los contenidos y centrarse en motivar la observación y reflexión frente la obra.

Con esta “toma de poder” del grupo y la conciencia de que están manteniendo un diálogo entre todos delante de una obra de arte, se produce un *aprendizaje colaborativo*: las ideas se van sumando unas a otras, los alumnos contrarrestan las opiniones de los compañeros y/o se mantienen firmes en sus interpretaciones para llevar adelante entre todos la lectura de la obra. El cambio de roles facilita que el profesorado se cuestione su propia metodología de aula y se pregunte si proporcionando espacios de participación y reflexión en la escuela, los resultados de aprendizaje serían distintos. Esta transformación en la mirada del profesorado se focaliza sobre su propio alumnado ya que los educadores a menudo se sorprenden ante la reacción de determinados niños, como expresa Marina:

«(...) a lo largo de la experiencia, pues... (se nota) una mirada diferente de los profesores hacia algunos alumnos que están estigmatizados, y esto es muy satisfactorio. (...) Esta experiencia les crea un «gusanillo» dentro, y se dan cuenta a veces que las cosas se podrían hacer de una manera diferente».

Podríamos decir que el VTS permite descubrir capacidades y habilidades que en el aula escolar pasan desapercibidas; de este modo, se van *cambiando* poco a poco las *etiquetas* que pesan sobre determinados comportamientos escolares.

En relación a la obra de arte

La primera fortaleza que destacan los educadores es la *creación de diálogo delante de la obra de arte*. Así, el diálogo entre todos se convierte en un eje fundamental de la metodología. El espacio museístico se convierte en el ideal para realizar este tipo de acción educativa ya que nos permite la observación directa de la obra de arte haciendo que ésta adquiera protagonismo y que el debate fluya a partir de las observaciones. Además, este diálogo debe ser respetuoso ya que a partir de la pregunta inicial del educador, el alumnado va escuchando las aportaciones de sus compañeros y van sumando comentarios.

Por otro lado, parece sorprendente que se deba destacar que en un museo de arte la obra adquiriera un *papel central* pero algunas educadoras muestran que a partir del VTS se retoma la obra de arte como elemento principal de la acción didáctica. En otras metodologías más transmisivas, el foco de atención suele ser el contenido.

En la medida en que estamos haciendo de la obra el eje central de nuestra educación artística, estamos potenciando dos aspectos que los educadores destacan como puntos fuertes del método: la contribución al desarrollo del *pensamiento crítico* y la *alfabetización visual*. Referido al primer aspecto, el educador pierde una de las funciones que solía tener, la transmisión de contenidos, para centrarse en el estímulo de la conciencia y pensamiento críticos de los participantes. Estrechamente vinculada a este aspecto encontramos la valoración positiva que los informantes hacen sobre la contribución del VTS a la *alfabetización visual* de los infantes; se potencia la construcción de significados a partir de la exploración, la crítica y la reflexión que son inherentes a las VTS, habilidades fundamentales para la descodificación de imágenes en el mundo actual. Eva destacaba:

«Pues este, impulsar la reflexión. Una cosa con lo que yo también insisto mucho, la concentración. O sea, este primer momento de observación, para mí, es vital. (...) Pienso que este método te obliga a parar y a estar unos segundos ante una imagen, cosa que es casi impensable en el mundo en que vivimos».

Puntos débiles del método VTS

En el análisis de los datos se identificaron algunos puntos débiles de la metodología VTS. Además, se ha observado que los educadores con más años de experiencia expresan más puntos débiles en el método mientras que las dos informantes con menos experiencia no los detectaron.

En relación al método y funcionamiento

Una de las educadoras, Laura, nos contaba en su entrevista que el MPB tenía un proyecto educativo anterior basado en metodologías más

cercanas a las que se pueden aplicar en la escuela. El educador, al igual que el profesor o el maestro, tenía el protagonismo de la acción didáctica, y era el encargado de transmitir los conocimientos al alumnado, cuya participación era más restringida. En cambio, con la aplicación del método VTS, algunos educadores, como ella, han podido encontrar dificultades debido a las diferencias metodológicas con la escuela. En su opinión, para que el VTS pueda proporcionar un aprendizaje significativo, debería incorporar un trabajo previo a la visita en el aula escolar, para dotar de sentido al trabajo que se realiza en el museo durante la actividad..

*La diferencia metodológica entre el museo y la escuela es, tal y como hemos visto en el ejemplo de Laura, uno de los principales puntos débiles de la aplicación del VTS en el museo según los informantes. Por otro lado, aunque uno de los puntos fuertes del VTS es precisamente la participación activa del alumnado y la reflexión, estos aspectos pueden llegar a considerarse como negativos porque los niños no están acostumbrados a trabajar de esta forma. Otro aspecto relacionado de forma estrecha con lo que venimos comentando es que Eva, una de las educadoras, achaca una *excesiva rigidez* al propio método. Para ella, sería importante poder comparar con otras obras o poder añadir información en algún momento y el hecho de que se llega allí donde el grupo escolar ha llevado el discurso puede resultar rígido en algún momento. Ella misma añade, « puede ser espectacular cuando funciona bien, pero decepcionante cuando no funciona». *No siempre funciona* y este aspecto a veces se debe a la metodología y al funcionamiento, otras al educador que no tiene un buen día, otras al ambiente de salas y otras al grupo, por ejemplo.*

En relación al educador

Del grupo de resultados vinculados a metodología y funcionamiento se derivan una serie de factores relacionados con el educador. Nuestros informantes manifestaron a menudo que el método traslada una *responsabilidad excesiva al educador*. Si bien es cierto que el VTS implica un papel activo de los participantes y por lo tanto cambia el papel del educador, éste siente que tiene una responsabilidad a la hora de dinamizar el debate y de parafrasear los comentarios de los alumnos para

construir entre todos una interpretación de la obra de arte. Clara, en este sentido nos decía:

«El punto débil es que recae mucho en el educador, que mucha de la responsabilidad de cómo vaya esto es mucho del educador y depende del día que tengas, evidentemente, o de si llevas muchas visitas seguidas y entonces puedes cruzar informaciones de un grupo y otro (...).».

Esta responsabilidad se vincula de forma estrecha con otro punto negativo que detectan y es que tienen la sensación que les *falta formación* o recursos y esto se concreta en dos aspectos importantes también; por un lado, no están seguros hasta qué punto pueden introducir información complementaria. Y por el otro, tienen la sensación que a nivel teórico el VTS está absolutamente pautado, claro y establecido pero que en su aplicación práctica a menudo aparecen aspectos que no saben cómo resolver. El método está supeditado a la reacción de los participantes, a sus observaciones e interpretaciones y éstas, a veces, pueden llegar a descolocar al educador que se queda sin pautas para responder; Clara, se pregunta, por ejemplo, cómo habría solucionado Philip Yenawine una situación determinada. Ella explicaba que, aunque hicieron la formación con él, y aunque la teoría está pautada, no deja claro cómo resolver algunas situaciones que pueden darse en la vida real, como que «un niño te haga una pregunta directa (...) claro, a la práctica pasan más cosas [de las que se tratan en la teoría del VTS]». Esto implica que, en según qué puntos débiles y valoraciones negativas del método, los informantes acaben afirmando que éstos *dependen del educador*.

En relación al público

Ya hemos observado, al hablar de los resultados vinculados a los puntos fuertes, cuán importante es el papel del participante en una sesión de VTS. Debido a este aspecto, cuando los informantes nos hablan de los puntos débiles, nos indican que *no es válido para todos los públicos* ya que, por un lado, la interpretación del cuadro llega hasta donde el grupo ha sido capaz de llegar. Así, en visitas en que el comentario del cuadro se queda en una superficie descriptiva, la sensación puede ser de pobreza

interpretativa pero el educador no puede llevar aquella descripción más allá de donde el grupo se ha situado. La no validez del método para todos los públicos también es señalada por los educadores en aquellos grupos en los que no existe la costumbre de hablar y expresar opiniones, de sentir que se les escucha: es difícil que lleguen a interpretaciones sólidas ya que se niegan a expresar qué están observando, un hecho que se da principalmente en adolescentes. Como Laura concluye:

«Yo creo que el VTS requiere que el grupo esté preparado en el sentido de hablar y escucharse, para que lleguen a los objetivos y poder hablar más de la obra. [Como educadora] irás tan allá como ellos te lo permitan, y entonces muchas veces hay grupos que no pueden llegar más allá».

En relación al contexto

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

Discusión de resultados

Los resultados generales permiten situar a la presente investigación en una línea cercana a las de Kisida, Bowen y Greene (2015), Ritchhart (2007) y por los equipos de *Thinking thought Art* y el proyecto *Mira!* Las respuestas de los educadores se han agrupado en una tabla DAFO para su mayor comprensión y comparación con investigaciones similares (tabla 1).

TABLA I. DAFO de resumen de los resultados del uso del VTS en el MPB.

Debilidades	Amenazas
Los contenidos no son fijos, dependen del grupo. Rigidez del método. No siempre es efectivo por su metodología. Responsabilidad excesiva del educador en la conducción del método. Formación, a veces, escasa o poco adecuada. No es válido para todos los tipos de públicos.	Diferencias metodológicas en la escuela: falta de hábito en metodologías activas. Expectativas de profesores y alumnos. El ambiente, el grupo y el educador afectan al buen desarrollo del método. Limitaciones de las obras del museo. Características del espacio del museo (exceso de público, ruido, reverberación del sonido...).
Fortalezas	Oportunidades
Motiva la participación. Aumenta la curiosidad. Fomenta el diálogo respetuoso entre iguales. Cambio de roles: el alumnado crea los significados, el educador es un guía. Mayor protagonismo del alumnado. Facilitador metodológico para la observación de la obra. Aprendizaje colaborativo. Cambio de etiquetas y prejuicios. Creación de diálogo enfrente de la obra de arte. La obra de arte es protagonista del proceso. Fomenta el pensamiento crítico. Fomenta la alfabetización visual.	Metodología didáctica innovadora y activa en museos (motivadora). Metodología poco usada en el aula: innovación y motivación.

Fuente: las autoras.

En primer lugar, debemos destacar que los educadores entrevistados expresaron más elementos positivos que negativos del VTS, y la mayoría de sus afirmaciones se centraron en aspectos intrínsecos al método (fortalezas y debilidades). En cuanto a las fortalezas, y siguiendo lo que ya constataron Franco y Unhart (2014), Burchenal y Grohe (2007), Ritchhart (2007) y Pou (2002), los educadores del MPB valoraron de forma positiva el *diálogo respetuoso entre iguales* y el *aprendizaje colaborativo* que fomenta la aplicación del VTS en el museo, ya que permite a los niños y niñas escucharse y construir significados entre todos, favoreciendo que adquieran competencias esenciales para el currículum y la vida real. Además, los educadores destacan como fortalezas la consecución de varios objetivos del VTS, como el desarrollo

competencial del pensamiento crítico y de la alfabetización visual, confirmando los resultados obtenidos en las evaluaciones de la aplicación del método a escolares de primaria que recogen Hailey, Miller y Yenawine (2015) y cumpliendo numerosos indicadores para la evaluación positiva de la acción educativa museal establecidas por Suárez, Gutierrez, Calaf y San Fabián (2013)

Por otra parte, resulta de gran interés contrastar el punto fuerte en el que coinciden casi la totalidad de los informantes respecto al cambio de roles que genera el VTS, con las opiniones de los autores de referencia. Así, mientras Duke (2010), Pou (2002) y Burchenal (1998) afirman que fomenta un cambio de paradigma en el que el alumno introduce las observaciones e ideas y el educador adopta un papel de facilitador, Acaso (2009: 111) -siguiendo a López y Kitavinetz (2006)-, señala que en el VTS la educadora continúa siendo la protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo, los informantes se muestran de acuerdo con opiniones como la que recoge Burchenal (1998) que demuestran que los chicos y chicas son conscientes de esta “toma de poder”. Los resultados de esta investigación conducen, por lo tanto, a reafirmar el presupuesto de que los estudios del sector más crítico (Arriaga, 2008, 2010; Acaso, 2009; López y Kivatinetz, 2006 y Hernández, 2002) se centran en interpretaciones del VTS basadas, posiblemente, en un uso poco ortodoxo o poco actualizado del método. Por otra parte, y aunque el aumento del protagonismo del alumnado implique un menor peso del educador en su rol de transmisor de contenido, los informantes también apuntan a que la conducción del propio método sigue dependiendo en buena medida del educador, siendo esto una debilidad del VTS.

En cuanto a la *motivación a participar*, los educadores coinciden con Ritchhart (2007), Burchenal y Grohe (2007) y Pou (2002) cuando afirman que ciertas estrategias de pensamiento visual, como son que el mediador acepte que todas las opiniones son válidas siempre que se justifiquen a través de la observación de la obra (Ingham, 2011) o que las parafrasee e incite a un debate, conducen a que los chicos y chicas se sientan más cómodos en el museo y deseen intervenir más (VUE Understanding the basics, 2001); es más, les generan confianza en ellos mismos, fomentando una mayor autoestima en aquellos que no suelen intervenir en el aula.

En cuanto a las oportunidades, es interesante destacar que la aplicación de este método didáctico rompe con la dinámica tradicional de la educación artística, basada en estrategias puramente transmisivas,

y ofrece una nueva oportunidad para cambiar la percepción de los museos de arte, convirtiéndolos en espacios abiertos a la participación activa y la reflexión. El hecho de que la mayoría de los informantes hayan señalado como puntos fuertes aquellos relacionados con la propia dinámica del VTS como el motivar a participar, potenciar un cambio de roles en el proceso de enseñanza-aprendizaje, crear un diálogo frente a la obra y generar un aprendizaje colaborativo, es indicativo de la necesidad de renovación didáctica en la educación museal hacia estrategias de implicación del alumnado (Grodoski, 2016; Fontal, 2009), otra de las oportunidades que se presentan para el uso del VTS.

Debemos tener en cuenta, además, que aunque el VTS se base en estrategias poco usadas habitualmente en las aulas (aspecto que puede considerarse una debilidad del método), esto aporta un elemento innovador y motivador para el alumnado. Además, ofrecen una oportunidad a los docentes de cambiar la percepción de sus estudiantes, permitirles desarrollar sus propias habilidades comunicativas, y poder vincular su bagaje teórico y práctico como educadores (Hailey, Miller y Yenawine, 2015).

No obstante, la conveniencia de estas estrategias son puestas en duda por autores como Burnham y Kai-Kee (2011) y Arriaga (2008), quien subraya como debilidad que se incite a los espectadores a hablar de lo que ven y piensan sin ofrecer ninguna información ni poner límite a sus interpretaciones. Y es que no se equivocan López y Kivatinetz (2006: 217) cuando remarcan que «(el método) VTS da más importancia al hecho de establecer un diálogo que a los propios contenidos del mismo.» Efectivamente, los datos recogidos así lo demuestran, especialmente ciertas reticencias de los educadores que han señalado como debilidad la falta de entendimiento de los docentes respecto a la no introducción de contenidos o a lo no corrección de las aportaciones. Esta dificultad está en relación con la diversidad metodológica del VTS respecto a la escuela que, aunque pueda aportar un grado de motivación extra por su carácter novedoso, puede ser también un problema para el éxito de su uso.. Tanto el aspecto de que *los profesores no acaben de entender el método* como el desagrado ante lo que consideran *no aportar información suficiente*, indicados constantemente por el grupo de informantes, aparecían ya en la literatura previa (Burchenal y Ghrohe, 2007; Burnham y Kay-Kee, 2011).

Sin embargo, no debe olvidarse que –aunque según muchos informantes el contexto sí que aparece en ciertas obras a partir de las intervenciones de los alumnos o se aporta cuando éstos lo reclaman–, el objetivo del método VTS no es aportar datos contextuales de la obra de arte sino incitar a un diálogo respetuoso sobre ella para desarrollar las capacidades cognitivas y comunicativas de los participantes; utilizar la imagen artística para aprender a pensar y no para aprender sobre arte. Se ha observado que a menudo los juicios de unos y otros sobre las VTS vienen dados por visiones categóricas de lo que debe ser la educación artística (Duke, 2010, Arriaga 2008) cuando en realidad la pedagogía museal puede ser tan heterogénea y rica como los elementos que conforman el patrimonio. En cualquier caso, pese a que las numerosas estrategias destinadas a la información y la formación de los docentes del MPB han conseguido reducir la reticencia a la aplicación del VTS, los resultados confirman que aún existe un amplio sector que busca en el museo una continuación de los contenidos curriculares y estrategias del centro escolar, –cuando, a nuestro parecer, sería mucho más interesante conectar ambos entornos de aprendizaje mediante el desarrollo de las competencias.

Conclusiones, limitaciones y prospectiva del estudio

Como ya se ha expuesto en el apartado anterior, los resultados de las entrevistas a los educadores del MPB permiten concluir que la percepción que estos tienen sobre la implementación del VTS en su centro de trabajo presenta muchas más fortalezas que debilidades, estando éstas últimas muy relacionadas con las reticencias que generan las nuevas metodologías en adultos y adolescentes educados bajo sistemas de enseñanza transmisivos.

La investigación que aquí se presenta ha dado protagonismo al educador patrimonial y, como hemos podido comprobar, los resultados son valiosos ya que son ellos los que están siempre en contacto con la realidad de las salas del museo y saben lo qué está sucediendo de primera mano. Es importante que los tengamos en cuenta a la hora de realizar investigaciones centradas en la educación patrimonial ya que sin duda aportarán un matiz de riqueza a nuestros datos y nos pueden ayudar a mejorar las estrategias de educación artística en los museos desde su

perspectiva como agentes que las llevan a práctica día tras día. Si a esto les sumamos la carencia de estudios empíricos sobre la aplicación del VTS que ha sido detectada durante la revisión de la literatura y que dificulta aportar unas críticas fundamentadas al método, se hace evidente la relevancia de este estudio y de los que de él se deriven en un futuro cercano.

Más allá de una posible dificultad en establecer tendencias debido al reducido número de educadores se considera que una de las limitaciones del estudio es que estos datos forman parte de una investigación aún en curso y que hasta el 2017 no se dispondrá de una perspectiva global que permita enriquecerlos e integrar la voz de todos los agentes implicados mediante la triangulación con observaciones y cuestionarios. La falta de estudios empíricos sobre las fortalezas y debilidades del método, además, puede haber condicionado la discusión sobre los resultados obtenidos.

Precisamente en este punto se sitúa la prospectiva de esta investigación. El artículo que se presenta es la punta del iceberg de una investigación mayor que esperamos que aporte más luz al camino de la educación artística y patrimonial a medida que vayamos analizando todos los datos obtenidos.

Referencias bibliográficas

- Adams, M.; Foutz, S. ; Luke, J. y Stein, J. (2007) Thinking Through Art Isabella Stewart Gardner Museum School Partnership Program Year 3 Research Results. Portland, Oregon: Institute for Learning Innovation. Recuperado de http://www.gardnermuseum.org/education/research/thinking_through_art
- Arriaga, A. (2008). Modelos de educación estética y autoridad interpretativa en centros de arte contemporáneo. *Estudios sobre Educación*, 14, 129-139.
- Arriaga, A. (2010). Problemas y tendencias de interpretación de las obras de arte en las actividades educativas de museos. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 52(4), 1-12. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3187420>

- Arriaga, A.; Aguirre, I. (2013). Concepts of Art and Interpretation in Interviews with Educators from Tate Britain. *International Journal of Art & Design Education*, 32(1), 126-138
- Acaso, M. (2009). *La Educación Artística no son manualidades*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Burchenal, M. (1998). Thinking through Art. *Journal of Museum Education*, 23 (2), 13-15. doi: 10.1080/10598650.1998.11510375.
- Burchenal, M.; Grohe, M. (2007). Thinking through art: transforming museum curriculum. *Journal of Museum Education*, 32(2), 111-122. Recuperado de <http://www.gardnermuseum.org/education/research>
- Burnham, R.; Kai-Kee, E. (2011). *Teaching in the Art Museum: Interpretation as Experience*. L.A: Getty Publications.
- Castle, M. (2001). *Interpreters, docents and educators: ways of knowing, ways of teaching in a history museum, an art gallery and a nature centre*. (Tesis doctoral). Department of Curriculum, Teaching and Learning. University of Toronto, Canadá.
- Carr, R. (2016). Standardizing Interpretive Training to Create a More Meaningful Visitor Experience. *Journal of Museum Education*, 41(1), 29-37. <http://doi.org/10.1080/10598650.2015.1126056>
- Castle, M. (2001). *Interpreters, docents and educators: ways of knowing, ways of teaching in a history museum, an art gallery and a nature centre*. (Tesis doctoral). Department of Curriculum, Teaching and Learning. University of Toronto, Canadá.
- DeSantis K., Housen A. (1996). *A Brief Guide to Developmental Theory and Aesthetic Development*. New York: Visual Understanding in Education. Recuperado de www.vtshome.org/research/articles-other-readings
- Duke, L. (2010). The Museum visit: it's an experience, not a lesson. *Curator: the museum journal*, 53(3), 271-279. doi: 10.1111/j.2151-6952.2010.00028.x
- Fontal, O. (2009). Los museos de arte: un campo emergente de investigación e innovación para la enseñanza del arte. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (4), 75-88.
- Franco, M.; Unrath, K. (2014). Carpe Diem. Seizing the Common Core With Visual Thinking Strategies in the Visual Arts Classroom. *Art Education* 605(1), 28-33.
- Grodoski, C. (2016). Unpacking & Packing Visual Culture: Creative Thinking Strategies. *Art Education*, 69(3), 20-26. <http://doi.org/10.1080/00043125.2016.1158588>.

- Hailey, D.; Miller, A. & Yenawine, P. (2015). Understanding Visual Literacy: The Visual Thinking Strategies Approach Abstract. In D. M. Baylen & A. D'Alba (Eds.), *Essentials of Teaching and Integrating Visual and Media Literacy: Visualizing Learning* (pp. 219–236). inbook, Cham: Springer International Publishing. http://doi.org/10.1007/978-3-319-05837-5_11
- Hernández, F. (2002). *Más allá de los límites de la escuela: un diálogo entre emergencias sociales y cambios en las artes visuales y en la educación*. Jornadas de Cultura Visual, Barcelona.
- Housen, A.; Yenawine, P. (2001). Visual thinking strategies: Understanding the basics. *VUE: Visual Understanding in Education*.
- Ingham, B. (2011). *El Arte y el Patrimonio: Una nueva perspectiva en la educación*. Patrimonio e Identidad. Monasterio de Santa María La Real de Las Huelgas., Burgos. 29-08
- Kisida, B., Bowen, D. H., & Greene, J. P. (2016). Measuring Critical Thinking: Results From an Art Museum Field Trip Experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(sup1), 171–187. article. <http://doi.org/10.1080/19345747.2015.1086915>
- López, E; Alcaide, E. (2011). A solas con una educadora de museos: Una conversación sobre su trabajo, situación y visión de la educación artística contemporánea. *Revista Digital do LAV*, 6(6), 031-043
- López, E; Kivatinetz, M. (2006). Estrategias de pensamiento visual: ¿Método educativo innovador o efecto placebo para nuestros museos?. *Arte, individuo y sociedad* 18, 209-240.
- Martín-Cáceres, M. J., & Cuenca-López, J. M. (2016). Communicating heritage in museums: outlook, strategies and challenges through a SWOT analysis. *Museum Management and Curatorship*, 7775(April), 1-18. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09647775.2016.1173576>
- Pou, C. (2002). *Evaluación del programa mira!. Un método interactivo de reflexión a través del arte. Laboratori de les arts (1998-2002)*. (Informe sin publicar, investigación financiada por Fundación La Caixa).
- Ritchhart, R. (2007). Cultivating a culture of thinking in the museums. *Journal of Museum Education*, 32(2), 137-154.
- Suárez, M. Á., Gutiérrez, S., Calaf, R., & San Fabián, J. L. (2013). La evaluación de la acción educativa museal: una herramienta para el análisis cualitativo. *Clío. History and History teaching*, (39), 1-45. Retrieved from <http://clio.rediris.es/n39/articulos/Calaf.pdf>.

- Tran, L. U. (2006). Teaching Science in Museums: The Pedagogy and Goals of Museum Educators. *Science Education*, 91 (2), 201-345. Doi 10.1002/sce.20193
- Vozmediano, E. (2015, 24 de marzo). Obra y servicio. El empleo cultural. El Cultural. Recuperado de <http://www.elcultural.com/blogs/y-tu-que-lo-veas/2015/03/obra-y-servicio-el-empleo-cultural/>
- Yenawine, P. (1999). *Theory into practice*. Congreso Aesthetic and Art Education: a Transdisciplinary Approach. Fundación Calouste Gulbenkian, Lisboa. Recuperada de <http://www.vtshome.org/research/articles-other-readings>

Dirección de contacto: Myriam González-Sanz. Universitat de Barcelona. Grupo de investigación DIDPATRI. E-mail: myriamgsanz@gmail.com

Visual Thinking Strategies from the perspective of museum educators: a SWOT analysis of the practical implementation of the method¹

Las Visual Thinking Strategies (VTS) desde la perspectiva del educador patrimonial. DAFO del método en su aplicación práctica

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-339

Myriam González-Sanz
Maria Feliu-Torruella
Gemma Cardona-Gómez
Universitat de Barcelona

Abstract

The aim of this research is to reveal the insights of the educators at the Barcelona Picasso Museum regarding the implementation of Visual Thinking Strategies (VTS), an increasingly popular teaching method used in museums. For this qualitative case study, approached from a constructivist perspective, we used techniques and methodologies corresponding to ethnographic research in education, more precisely, semi-structured interviews. The participants are eight museum educators, two men and six women, who regularly use VTS during Catalan schools' visits to the Picasso Museum. The results, which have been analysed using qualitative content analysis techniques, show the strong and weak points of VTS. The data reveals that its strengths are related mainly to the artwork and the school group, highlighting how the method can encourage public

⁽¹⁾ The research that made this work possible was conducted thanks to the competitive call for research 2014SGR000945. We would like to thank the team of educators who agreed to participate in this study for their contributions and the *La Caixa* Department of Education for its collaboration.

participation and change the way students approach artworks: all of these strengths match several theoretical studies of VTS. As for weaknesses, educators have referred mainly to those connected with strategies concerning the method itself, the educator, the context and the public; negative aspects which have been discussed in previous studies. The results allow us to conclude that Barcelona Picasso Museum's educators perceive many more strengths than weaknesses in VTS; the strengths being indicative of the need for educational renewal in museum education whilst the weaknesses are related to the frequently encountered resistance towards new methodologies from people educated in traditional educational systems. Data also suggests that more experienced educators detect more difficulties in the implementation of Visual Thinking Strategies than those who are new to the field.

Keywords: museum educator, insights, Visual Thinking Strategies, thinking skills, educational strategies, heritage education, museum education, arts education.

Resumen

La finalidad de esta investigación es mostrar la percepción que los educadores patrimoniales del Museo Picasso de Barcelona tienen sobre la práctica en su centro de trabajo de las *Visual Thinking Strategies* (VTS), un método didáctico cada vez más popular en los museos. Para este estudio de caso de tipo cualitativo, enfocado desde una perspectiva constructivista, se han utilizado técnicas y metodologías propias de la investigación etnográfica en educación, en este caso, entrevistas semiestructuradas. Los informantes son los ocho educadores, dos hombres y seis mujeres, que aplican de manera regular este método en las visitas de escuelas catalanas al museo. En relación a los resultados se han detectado, a partir de un análisis temático de contenido, los puntos fuertes y débiles del VTS. Se observa que los aspectos positivos se refieren principalmente a aspectos vinculados a la obra de arte y al grupo escolar, destacando las posibilidades que ofrece para motivar la participación del público y cambiar la forma en que el alumnado se acerca a la obra de arte; puntos fuertes que coinciden con distintas aportaciones teóricas. En relación a los puntos débiles, los educadores han aludido principalmente a factores vinculados con las estrategias del propio sistema de enseñanza-aprendizaje, con el educador, el contexto y el público, aportando luz a través de su experiencia a las críticas preexistentes. Los resultados permiten concluir que los educadores perciben muchas más fortalezas que debilidades en el VTS, siendo las primeras indicativas de la necesidad de renovación didáctica en la educación museal hacia estrategias de implicación del alumnado y estando las últimas relacionadas con las reticencias que generan las nuevas metodologías en aquellos educados bajo sistemas de enseñanza transmisivos.

Palabras clave: Educador, museo, percepción, método educativo, sentido crítico, didáctica del museo, educación patrimonial, educación artística.

Introduction

This article presents a qualitative assessment of the insights of the museum educators at the Barcelona Picasso Museum (BPM) regarding the implementation of the pedagogical method Visual Thinking Strategies (VTS). The results it sets out are part of ongoing research intended to evaluate the attainment of the learning objectives set by the museum, and analyse the attitudes of the actors involved regarding the implementation of VTS. This extensive study is based on a mixed methodology aimed at the triangulation of phases and instruments: non-participating observation in museum galleries; questionnaires given to teaching staff and pupils; and interviews with the museum education department and museum educators. It is in line with research such as that headed by Calaf² into the evaluation of educational programmes in museums (Suárez, Gutierrez, Calaf and San Fabián, 2013).

In response to the issue of the absence of studies describing and evaluating positive and negative aspects of VTS – and indeed the absence of evaluations of educational methodologies in museums in general – from the point of view of museum educators, this publication has opted for presenting and discussing the results obtained from them. The specific aim of this article is to describe the positive and negative aspects of, according to participants, this new pedagogical system with regards to their own experience in the museum.

Visual Thinking Strategies: Origin and aims of a teaching-learning method

VTS is a method of cognitive and aesthetic development for stimulating critical thinking through art (Hailey, Miller and Yenawine, 2015). It was created by psychologist Abigail Housen and the then director of the education department of the MoMA New York, Phillip Yenawine. Starting from Housen's research into states of aesthetic development, and the need to offer a new pedagogical system which motivated and encouraged participation in museum visitors (Carr, 2016), they both questioned

⁽²⁾ The research and development project entitled *Evaluación Cualitativa de Programas Educativos en Museos Españoles* (Qualitative Assessment of Educational Programmes in Spanish Museums) (EDU2011-27835).

whether the transmissive methodologies used in Art History matched the interests and cognitive capabilities of the public and whether these methodologies favoured the growth of autonomy when viewing an artwork (Yenawine, 1999; Grodoski, 2016).

They developed a teaching method based on the observation, reflection and analysis of artworks by school groups, achieved via a dialogue between pupils, initiated and moderated by the educator using three questions: *What's going on in this picture? What do you see that makes you say that? What more can we find?* Thus, the role of the VTS educator is not to introduce an overload of content but to facilitate and mediate dialogue (Franco and Unrath, 2014), connecting pupils' ideas and enriching their vocabulary by use of paraphrasing.

The main objective of the method is to use art to learn to look and to think (Burchenal and Grohe, 2007). To this end VTS, which was designed to be applied in the context of both formal and non-formal education, proposes uniting these two learning environments, not via curricular content but curricular competencies. Analysis of an artwork is used to develop students' visual literacy (Hailey, Miller and Yenawine, 2015), their communicative skills, their critical and creative thinking, as well as their capacities for observation, reflection, speculation, developing a line of argument and debate (Ingham, 2001). It is precisely this potential for competencies development which should be one of the essential features for heritage evaluation (Suárez et al. 2013).

The strengths and weaknesses of Visual Thinking Strategies

As well as the enormous theoretical work by VTS's authors and collaborators (Franco and Unrath, 2014; Housen and Yenawine, 2001; Ingham, 2001; Yenawine, 1999), special importance has been given to previous research on the practical application of the method; of great interest when it comes to detecting possible strengths and weaknesses. One of the key points of reference at an international level is the study carried out by Burchenal at the Boston Museum of Fine Arts (Burchenal, 1998).

Even more relevant is the three-year study the same researcher, together with Grohe and the Institute for Learning Innovation, conducted of the Isabella Stewart Gardner Museum programme of educational

activities, *Thinking through Art* (Adams, Foutz, Luke and Stein, 2007; Burchenal and Grohe, 2007), which was done in various phases, both in the class room and the museum. From the results of this study it can be concluded that the use of the method fosters learning how to look at and understand artworks, as well as skills such as debating, respecting the opinions of others, and connecting and developing an argument with evidence (Burchenal and Grohe, 2007: 112). These aims and conclusions are also to be found in Kisida, Bowen and Greene (2015) as well as Ritchhart (2007) at Project Zero, who also pointed out the fact that constructing learning together as a group makes the process more significant.

While Hailey, Miller and Yenawine (2015) caution that many assessments of the VTS method in the US remain unpublished, it is especially difficult to access Spanish studies of it being put into practice. Despite VTS being used in an ever-growing number of museums in Spain, hardly any relevant studies in pioneering centres have been found, either due to a lack of research or the fact that research has not been published. Even less frequent are voices which assess the method positively. There is one study among the exceptions found that stands out; *Proyecto Miral* (1998-2002) (Pou, 2002), which concludes that the application of a method derived from VTS in the classroom leads to an increase of active participation by pupils, an improvement in their communicative abilities and listening, and the raising of confidence in the value of their own opinions.

As for research that emphasises VTS's weaknesses as opposed to its strengths, perhaps the most significant is that by López and Kivatinetz (2006), which analysed the application of the method in some Spanish museums. Many later articles on VTS (Arriaga, 2010; Acaso, 2009) take up their conclusions, and more tangentially those of Hernández (2002), as a basis for corroborating the difficulties of the method. This work prompts us to ask if the practice of VTS in museums in Spain is being carried out correctly, owing to criticism of two questions which they say pupils are asked when looking at an artwork: *What can you see?* and *What else can you see in the picture?* However, according to Housen and Yenawine (2001), the questions asked in VTS to initiate dialogue are formulated differently (see above), and prompt a search for evidence to back up an interpretation, generating a more enriching process.

Another commonly mentioned weakness of VTS talks about a lack of information supplied by educators. In relation to this point, criticisms – shared by López and Kivatinetz (2006) and Arriaga (2010) – are raised by Burnham and Kai-Kee (2011:47). To them should be added reflections by López and Kivatinetz (2006) and Acaso (2009), which state that the method does not introduce components from the sociocultural context, thus losing the artwork’s “frame of reference” (Arriaga, 2008). In our opinion it is paradoxical that while criticising the absence of new content, Arriaga (2008) and López and Kivatinetz (2006: 218) maintain that the methodology continues to be transmissive, not in form but in essence, since in their opinion the educator leads the questioning and answering in order to elicit predetermined content.

Museum educators, a forgotten voice

While there are a limited number of studies evaluating the effects of educational programmes in museums (Kisida, Bowen and Greene, 2015), there are even less compiling the opinions of museum educators. There are some publications analysing their work or the training they need but few that pass on their opinions, the fruit of their direct experience with visitors of all ages and circumstances (Carr, 2016).

It is important to note that the terms “museum educator” and «heritage educator» are used only to reference the people tasked with the first-line imparting of educational programmes in our museums and heritage centres and who also adapt these programmes to the needs of individual groups, and that the terms do not include staff from the centres’ educational or cultural programming departments.

Amongst the research to which we have had access, articles by Elena Vozmediano (2015) and by López and Alcaide (2011) particularly stand out, allowing us to strengthen our impressions of the role of the educator, as well as work by Tran (2006) and a thesis by Castle (2001), forerunners of this research both in subject and methodology. But, without doubt, there are two previous studies which have been of exceptional influence: the ambitious assessment of museum education programmes carried out by Calaf’s team (Suárez, Gutiérrez, Calaf and San Fabián, 2013), from which variations have been introduced designed to give greater centrality to the more overlooked actors: students and museum educators; and that

of Arriaga and Aguirre (2013), which analyse the conceptions of art and the interpretation of educators at Tate Britain, giving greater weight to their voices, as in our case, via semi-structured interviews. Unfortunately, within this already limited sample of work hardly any specific studies have been found dealing with the perceptions of museum educators regarding the implementation of VTS in their respective centres, this being the problem tackled in this article. One exception being the project *Thinking through Art* (Burchenal and Grohe, 2007; Adams et al. 2007).

Methodology of the study

In this article we present a case study focusing on the use of VTS at the Barcelona Picasso Museum (BPM), chosen because it is currently the only museum in the city to use the method on a regular basis for visits to its galleries with school groups. Since the 2012/2013 academic year, school visits have used the educational method known as VTS. Sessions are an hour long and consist of the viewing of, reflecting on and debating of four artworks. VTS was introduced progressively at the centre, starting in this same academic year. After a transition year, the 2015/2016 year is the third in which VTS has been the sole methodology used for educational visits for the Catalan school public. Thus, with the method established, 2016 was judged ideal for carrying out a study determining the museum educators' perception of VTS.

The study, a qualitative assessment, takes a constructivist approach, using techniques and methodologies common to ethnographical research in education; in this case, semi-structured interviews.

The participants were taken from the staff of educators who regularly work in the museum galleries, and who work for a company which is subcontracted to supply the service. The group of selected educators consists of 6 women and 2 men, ranging in age between 30 and 52 years, all of whom have received training in VTS. This last point was paramount when deciding which educators could provide us with most information, since it was essential they were trained in VTS. All were consulted on the possibility of being part of the study and entered into it voluntarily. We use pseudonyms when mentioning individual educators in this study. When we look at the participants' educational backgrounds, we can sort them into four groups: those who have studied Fine Art; those who have

studied History of Art; a group associated with social sciences (History, Cultural Anthropology); and finally those whose education includes a mix of education and art.

The first two educators are Blanca and Elena. They are part of the usual staff of VTS educators because they trained in the method in official courses. Blanca has spent eight months working as an educator and Elena two months. Within the group of participants, they are the ones with least experience as art educators. The other six experienced the changeover in educational methodology the BPM implemented in its galleries: Albert has spent seven years working as an art educator and Miquel ten. Laura has been working at the museum for eight years and Marina has worked for fifteen years as an educator, while Clara and Eva both have ten years' experience as heritage educators. Thus we have a team of participants with long and well-established careers in the field of art education.

The technique used for obtaining the results of this study was that of a semi-structured interview based on a body of 35 questions grouped into 9 thematic blocks. In some of these blocks support questions had been planned in order to enquire deeper in certain subjects, but in general the interviews took place in a spontaneous manner and questions were added as conversations progressed. The educators were given the opportunity to run through a list of the questions a few days earlier, so that they could familiarise themselves with what was to be asked. They were also allowed to not reply to questions they did not want to answer. They were informed that the interview was expected to last between 75 minutes and 90 minutes, depending on their answers. During the interviews we used the iPhone voice note application for recording, and we took notes on individual comments and observations. We accumulated a total of 8 hours, 43 minutes of recording which was later transcribed.

The field work was carried out during March and April 2016, which coincides with a period of high influx of visitors to the museum. We deemed it relevant to evaluate the educators' perceptions of VTS during a busier period of their annual workload. The interviews were given by one of the authors of this article, a co-worker of the participants who is familiar with the working environment at BPM. This point helped to obtain information in a more agreeable and sincere manner. To create a relaxed atmosphere, each educator was asked to choose a place to be interviewed, with all places being outside the museum.

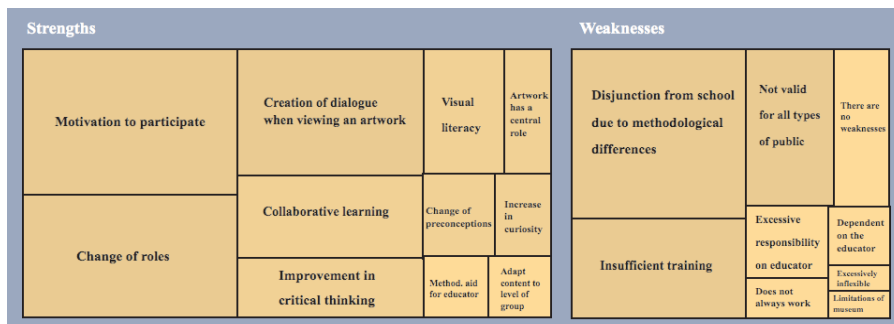
Once the interviews were transcribed and after being read over several times, the procedure for codifying the strengths and weaknesses of the VTS method was started, using NVivo 11 software. A thematic analysis of the content was carried out starting deductively with the interview questions which pointed us towards major themes; and then codifying inductively specific replies and establishing themes within the question areas. To guarantee the internal validity of the data, the authors codified separately and contrasted said codification, as well as subjecting it to inspection by external researchers. We have also contrasted the data obtained with the participants in order to guarantee its validity. After the categorisation carried out in the initial phase, it was decided to group the codes into broader topics that were more coherent in relationship to each other, while endeavouring to maintain the nuances of the questions. A SWOT chart was compiled to facilitate comprehension of the results in line with similar heritage studies such as the one by Marín and Cuenca (2016). On occasion, each educator gave a different answer which, while providing greater diversity and variation, meant we were unable to establish any tendencies.

With regards to ethical considerations, all the participants freely agreed to take part in the study and for the resulting information to be used for research. Their anonymity was guaranteed at all times, given that they are workers actively employed at the museum and we did not want their opinions to be conditioned by this fact.

Results

Analysis of the content of the interviews has enabled us to determine what the participants consider to be strengths and weaknesses of VTS according to their experience of the method. When expressing the positive aspects they believe VTS to have, they refer mainly to aspects relating to the artwork and the school group. However, with respect to weaknesses, they mainly refer to aspects relating to the educator, the strategies of the actual teaching-learning system, the context, and, once again, the public. In the hierarchy diagram (Fig.1) the weight different strengths and weaknesses expressed by the educators had in the interviews can be seen.

FIGURE I. Hierarchy diagram of the strengths and weaknesses of VTS.



Source: compiled by authors.

As can be seen in the diagram, the most frequent strengths are the change of roles, and motivation to participate, relating to the school group. Aspects involving the artworks are also of importance, such as the creation of dialogue when viewing an artwork, or the improvement of critical thinking arising from viewing an artwork. The perception that VTS promotes collective learning is also significant in the interviews. As for weaknesses, the one that stands out most is the disconnect with the school due to methodological differences, which is related to a lack of content and difficulties in learning the VTS method itself. To a lesser degree, aspects relating to the educators are seen as weaknesses, such as the excessive responsibility the method requires of them, or the insufficient training they may have received. Other less important but still significant weaknesses are the inflexibility of the method and limitations connected with the context of the BPM itself.

Strengths of the VTS method

In general, the positive aspects expressed by the participants are related to the actual strategies of the educational method and how they favour learning on the part of the students.

Related to student group

The majority of educators say the method *motivates active participation* from students who feel they can express their opinions and interpretations of an artwork without being afraid of making a mistake. As an artwork is analysed, observations based on the children's views are accumulated, building the self-esteem of the group and each student in particular. Moreover, the fact that the educator paraphrases each comment made enables the creation of an atmosphere of exchange between peers. We can also say that the method *increases curiosity* and the wish to continue interpreting artworks.

The students, accustomed to listening to educators' explanations, see that the interpretation of the artwork is derived from their comments. A *change in roles* takes place, which was mentioned by almost all the educators as a strength of VTS. Students acquire a more central and active role in the proceedings. The pupils are given a voice and they are asked to think for themselves and share their thoughts. Miquel expressed it as follows: «(...) it gives the viewer a central role, which is not common in museums. The viewer is usually passive, and here the viewer is totally active, right? They take control.» In this sense, Albert commented that for him the method became a *methodological facilitator*, since he could forget about content and focus on motivating observation and reflection on the artwork.

With this "taking control" by the group and the awareness of maintaining a dialogue between all of them regarding the artwork, *collaborative learning* occurs: ideas are added to others, students counter opinions of colleagues and/or stick to their interpretations and go forward together with a reading of the work. The exchange of roles helps teachers to question their own classroom methodology and ask themselves whether enabling spaces for participation and reflection at the school would provide different results from learning. This transformation of the views of teachers is especially focused on students since the educators are often surprised by the reactions of particular children. As Marina says:

«(...) during the experience, well... (you can see) teachers see some students in a different way, and that is very satisfying. (...) The experience piques their curiosity, and sometimes they realise things could be done differently.»

We could say that VTS allows for the discovery of abilities and skills which go unnoticed in the classroom; leading to the *preconceptions* to certain types of school behavior *being gradually changed*.

Related to the artwork

The foremost strength indicated by educators is the *creation of dialogue when viewing an artwork*. Thus, the joint dialogue entered into by everyone becomes the focal point of the methodology. The museum space becomes the ideal place to perform this type of educational activity since it allows us to view an artwork directly, giving the artwork a centrality and causing the debate to flow from observations. Moreover, the dialogue is respectful given that, starting with the educator's initial question, students listen to their peers' contributions and accumulate comments.

It may seem surprising that we talk about an artwork being awarded a *central role* in an art museum as a strength. Indeed some educators point out that with VTS the artwork is re-established as the principle element of the educational activity while in other, more transmissive methodologies, the focus of attention is usually on the content.

By making the artwork the focal point of our artistic educational activity, we are enabling two aspects which the educators highlight as strong points of the method: the contributions to the *development of critical thinking and visual literacy*. With respect to the first aspect, the educator relinquishes the function they commonly have, that of transmitting content, to centre themselves on stimulating critical awareness and critical thinking in students. Closely allied to this aspect we find the positive valuation the participants make of VTS's contribution to *visual literacy* in children; it encourages the construction of meaning by use of the exploration, critique and reflection inherent in VTS, all fundamental competencies for decoding images in today's world. As Eva points out:

«Yes this, it encourages reflection. Something that I also insist a lot on, concentration. I mean, the first instant of observation, for me, is vital. (...) I think this method makes you stop and take a few minutes in front of a picture. Something which is almost unthinkable in the world we live in today.»

Weaknesses of the VTS method

On analysing the data some weaknesses of VTS methodology have been identified. It is also observed that educators with more years' experience express more weaknesses in the method, while the two participants with least experience did not detect any.

Related to the method and its practice

One of the educators, Laura, told us in her interview that BPM had a previous educational programme based on methodologies closer to those used in schools. The educator, like a school teacher, took the central role in the educational activity and was tasked with transmitting knowledge to students, whose participation was more limited. However, with the adoption of VTS some educators, like her, encountered difficulties owing to its differences from the methodologies used in schools. In her opinion, for VTS to provide significant learning, preview work in the classroom should be done before the visit in order to make sense of the work done in the museum during the activity.

The difference in methodology between the museum and the school is, as we have seen in Laura's example, one of the main weaknesses of applying VTS in the museum according to the study participants. Another point is that although one of VTS's strengths is the active participation of students and their increased reflection, these aspects may be regarded as negative since the children are not used to working this way. Another aspect closely connected to this is what Eva, one of the educators, puts down to an excessive inflexibility in the method itself. For her it would be useful to be able to compare an artwork with other artworks or add information at a certain point, and the fact that the discourse stops at the point where the school group has taken it is sometimes too rigid. She says: «It can be spectacular when it works well, but disappointing when it doesn't». It does not always work and at times this is due to the methodology and its practice, while at others it is due to the educator not having a good day, or the mood of the student group, for example.

Related to the educator

From the group of results relating to methodology and practice can be derived a series of factors relating to the educator. Our informants often mentioned that the method transferred *excessive responsibility onto the educator*. While it is true that VTS involves the active participation of students, thereby changing the role of the educator, the educator feels they are responsible when it comes to encouraging debate and paraphrasing students' comments in order to jointly construct an interpretation of the artwork. Thus Clara told us:

«The weakness is that a lot falls upon the educator, a lot of the responsibility for how it works is the educator's and depending on the day you're having, obviously, or if you've done several visits back to back, then you begin to mix up information between one group and another (...).»

This responsibility is closely connected with another negative point detected by the educators, which is that they have the feeling of *lacking training* and resources, which materialises as two important aspects. Firstly, they are not sure how much complementary information they can introduce. Secondly, they feel that while at a theoretical level VTS is precisely set out, clear and established, in practice situations often arise which they do not feel able to deal with. The method is dependent on the reaction of the students, on their observations and interpretations, and that these, at times, can disconcert the educator who is not equipped with guidelines for answering them. Clara, for example, wondered how Philip Yenawine would have reacted in certain situations. She said that, despite having done her training with him and although the theory is very precise, it is not clear on how to resolve certain situations that arise in real life such as: «A child asks you a direct question (...) Obviously, in practice more things happen [than those dealt with in the theory of VTS]». This implies that, with certain weaknesses and negative evaluations the informants end up asserting that these *depend on the educator*.

Related to the students

We have already seen, when discussing the results relating to strengths, the importance of the role of the student in a VTS session. Owing to this aspect, when our informants talk about weaknesses, they suggest that VTS *is not suitable for all students* since the interpretation of the artwork only goes as far as the group is capable of taking it. Thus, visits in which commentary on the artwork is limited to a superficial description may result in a feeling of an interpretive deficiency, but the educator is not at liberty to take the description beyond the point the group has left it. The non-suitability of the method for all types of public is also mentioned by educators of groups which are not accustomed to speaking and expressing opinions, or to feeling that they are being listened to. Solid interpretations are difficult to arrive at since students refuse to express what they can see, a situation commonly observed in groups of adolescents. As Laura concludes:

«I think that VTS needs a group to be prepared in the sense of speaking and listening, so that objectives can be met and they can talk more about the artwork. [As an educator] you can only go as far as the group lets you, and often there are groups which are not willing to go far.»

Related to context

Lastly, it seems worthwhile to bring up a point several educators have made about the *limitations of the actual artworks* in the BPM, given that they mention as a possible weakness in the method some of the paintings in the museum collection. To a certain degree it is a point about the method relying on artworks possessing specific characteristics, which implies a certain limitation on the part of VTS.

Discussion of results

The general results allow this study to be considered as being in step with those by Kisida, Bowen and Greene (2015), Ritchhart (2007), and

those by the Thinking through Art team and the Mira! project. The educators' answers have been set out as a SWOT chart for ease of comprehension and comparison with similar research (table 1).

TABLE I. SWOT summarising the results of the use of VTS at the BPM.

Strengths	Weaknesses
Motivates participation. Increases curiosity. Fosters respectful dialogue between peers. Change of roles: students create meaning, the educator is a guide. Students given more central role. Method facilitates observation of artwork. Collaborative learning. Change of labels and preconceptions. Creation of dialogue when viewing an artwork. Artwork takes central position in process. Fosters critical thinking. Fosters visual literacy.	The contents are not fixed, they depend on the group. Inflexibility of method. Not always effective due to its methodology. Excessive responsibility lies with educator for conducting method Training, at times insufficient or not applicable. Not suitable for all types of public
Opportunities	Threats
Innovative and active educational method in museums (motivating). Methodology underused in classroom: innovation and motivation.	Methodological differences at school: students not used to active methodologies. Expectations of teachers and students. The atmosphere, the mood of the group and the educator affect the satisfactory deployment of the method. Limitations of the museum's artworks. Specifics of the museum space (excess of public, noise, acoustics...).

Source: compiled by authors.

First of all we should point out that the educators we interviewed mentioned more positive points of VTS than negative, and most of their declarations centred on aspects that are intrinsic to the method (strengths and weaknesses). With regards to strengths, and following on from what Franco and Unhart (2014), Burchenal and Grohe (2007), Ritchhart (2007), and Pou (2002) have already established, the educators at the BPM rate positively the *respectful dialogue between peers* and the *collaborative*

learning fostered by the application of VTS at the museum, since it enables children to listen to each other and jointly construct meaning together, favouring the acquisition of competencies essential for the curriculum and real life. The educators also mention as strengths the attainment of several of VTS's goals, such as the skill development of critical thinking and visual literacy, which confirm the results obtained from evaluations of the application of VTS in primary schools included in Hailey, Miller and Yenawine (2015), meeting numerous indicators for the positive evaluation of educational programmes in museums established by Suárez, Gutierrez, Calaf and San Fabián (2013).

It is also of great interest to contrast the strength which almost all the participants in the study mention, the change of roles generated by VTS, with the opinions of leading authors in the field. Thus, while Duke (2010), Pou (2002), and Burchenal (1998) assert that VTS brings about a paradigm shift in which the student introduces ideas and observations while the educator takes on the role of facilitator, Acaso (2009: 111) – following from López and Kitavinetz (2006) – observe that with VTS the educator continues to be central to the teaching-learning process. At the same time, our informants are in agreement with opinions such as the one included in Burchenal (1998) which demonstrates that children are aware of this «taking of control». Thus the results of this research lead to reinforcing the supposition that studies from the more critical sector (Arriaga, 2008, 2010; Acaso, 2009; López and Kivatinetz, 2006, and Hernández, 2002) are centred on interpretations of VTS based, possibly, on a utilisation of the method that may be somewhat unorthodox or outdated. Another point is that although the more central role of students implies a lessening of the educator's role as a transmitter of content, our informants mention that the putting into practice of the method still depends to a large extent on the educator, this being a weakness of VTS.

As for *motivating participation*, the educators coincide with Ritchhart (2007), Burchenal and Grohe (2007), and Pou (2002) when they state that certain strategies of VTS, such as the mediator accepting all opinions as valid as long as they can be justified via observation of the artwork (Ingham, 2011), paraphrasing, and encouraging debate, lead to children feeling more comfortable in museums and wanting to participate more (VUE Understanding the Basics, 2001), as well as generating self-confidence and fostering higher levels of self-esteem in those who do not usually participate in the classroom.

Regarding opportunities, it is interesting to note that the application of the educational method breaks with the traditional dynamic of art education based on purely transmissive strategies, and offers a new opportunity for changing attitudes towards art museums, converting them into spaces open to active participation and reflection. The fact that most of the participants labelled as strong points those points relating to the actual dynamic of VTS, such as motivating participation, enabling a change of roles in the teaching-learning process, creating dialogue when facing an artwork, and generating collaborative learning, is indicative of the need for renovation in the field of museum education that employs strategies involving the students (Grodoski, 2016; Fontal, 2009), another of the opportunities that are presented with the implementation of VTS.

We should also bear in mind that although VTS is based on strategies not frequently used in classrooms (a point which may be considered a weakness of the method), this has an innovative and motivating aspect for the student. It also offers teachers the opportunity to change their perception of their students, allowing them to develop their communicative skills, and connect their theoretical background with their practice as educators (Hailey, Miller and Yenawine, 2015).

However, the advisability of these strategies is questioned by authors such as Burnham and Kai-Kee (2011), and Arriaga (2008), who note as a weakness the encouragement of viewers to talk about what they see and think without offering any information or setting any limits to their interpretation. We agree with López and Kivatinetz (2006: 217) when they remark «(the method) VTS awards more importance to the fact of establishing a dialogue than to the actual contents of said dialogue.» Indeed, the data collected here demonstrates it, especially certain reservations held by the educators who have highlighted as a weakness teachers' lack of understanding regarding the non-introduction of content or the non-correction of contributions. This difficulty is related to the methodological diversity of VTS versus schools which, although VTS may provide a degree of extra motivation due to its novelty, may also be a stumbling block for its successful use. Both the point that *teachers do not understand the method*, and their unhappiness that in their view *it does not provide enough information*, repeatedly referred to by our group of participants, have already been mentioned in previous literature (Burchenal and Grohe, 2007); Burnham and Kay-Kee, 2011).

However, it should not be forgotten that –despite many participants saying that context of certain artworks does appear, either via the students’ interventions or provided by them when requested by students– the objective of VTS is not to supply contextual information concerning the artwork but to initiate respectful dialogue about the artwork in order to develop the students’ cognitive and communicative abilities; to use an artwork to learn to think, not to learn about art. It has been observed that judgements on VTS are often informed by categorical ideas about what artistic education should be (Duke, 2010; Arriaga, 2008), when in reality museum education can be as rich and heterogeneous as the elements that make up our heritage. In any case, despite the numerous strategies aimed at training and informing teachers at BPM having reduced resistance to the application of VTS, results show that there still exists a significant sector that looks to a museum for a continuation of curriculum content and school strategies, when, in our opinion, it would be of more interest to connect the two spheres of learning via the development of competencies.

Conclusions, limitations and lines for future study

As mentioned in the previous section, the results of the interviews with educators at BPM allow us to conclude that the perception they have of the implementation of VTS at their place of work exhibits many more strengths than weaknesses, with the weaknesses being strongly related to the resistance engendered by the new methodologies in adults and adolescents who have received their education in transmissive educational systems.

The research presented here awards a central role to heritage educators and, as we have seen, the results are valuable since it is they who are in continual contact with the reality of education in museum galleries and experience the process first hand. It is important they are considered when conducting research centred on heritage education since they undoubtedly provide further richness to our data, and can assist us in improving art education strategies in museums thanks to their perspective as agents who implement these strategies on a daily basis. If we add to this the scarcity of empirical studies on the application of VTS which was detected during the revision of the literature, making it

difficult to apply solidly grounded criticism to the method, the significance of this study, and those deriving from it in the near future, is evident.

Aside from the potential difficulty of establishing trends owing to the reduced number of educators involved, one of the limitations of this study is that the data is part of ongoing research and that until 2017 there will not be a global perspective available to enrich this data and integrate the voices of all the agents involved via triangulation with observations and questionnaires. The scarcity of empirical studies of the strengths and weaknesses of the method may also have conditioned the discussion of the results obtained.

It is precisely in this point that lines for future study are to be found. This article is the tip of the iceberg of a larger investigation that is expected to shed more and more light on the direction of art and heritage education as we gradually analyse all the data obtained.

References

- Adams, M., Foutz, S., Luke, J. & Stein, J. (2007). Thinking Through Art Isabella Stewart Gardner Museum School Partnership Program Year 3 Research Results. Portland, Oregon: Institute for Learning Innovation. Retrieved from http://www.gardnermuseum.org/education/research/thinking_through_art
- Arriaga, A. (2008). Modelos de educación estética y autoridad interpretativa en centros de arte contemporáneo. *Estudios sobre Educación*, 14, 129-139.
- Arriaga, A. (2010). Problemas y tendencias de interpretación de las obras de arte en las actividades educativas de museos. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 52(4), 1-12. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3187420>
- Arriaga, A. & Aguirre, I. (2013). Concepts of Art and Interpretation in Interviews with Educators from Tate Britain. *International Journal of Art & Design Education*, 32(1), 126-138.
- Acaso, M. (2009). *La Educación Artística no son manualidades*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

- Burchenal, M. (1998). Thinking through Art. *Journal of Museum Education*, 23 (2), 13-15. doi: 10.1080/10598650.1998.11510375
- Burchenal, M. & Grohe, M. (2007). Thinking through art: transforming museum curriculum. *Journal of Museum Education*, 32(2), 111–122. Retrieved from <http://www.gardnermuseum.org/education/research>
<http://www.gardnermuseum.org/education/research>
- Burnham, R. & Kai-Kee, E. (2011). *Teaching in the Art Museum: Interpretation as Experience*. L.A: Getty Publications.
- Carr, R. (2016). Standardizing Interpretive Training to Create a More Meaningful Visitor Experience. *Journal of Museum Education*, 41(1), 29–37. Retrieved from <http://doi.org/10.1080/10598650.2015.1126056>
- Castle, M. (2001). *Interpreters, docents and educators: ways of knowing, ways of teaching in a history museum, an art gallery and a nature centre*. (Doctoral thesis). Department of Curriculum, Teaching and Learning. University of Toronto, Canadá.
- DeSantis K. & Housen A. (1996). *A Brief Guide to Developmental Theory and Aesthetic Development*. New York: Visual Understanding in Education. Retrieved from www.vtshome.org/research/articles-other-readings
- Duke, L. (2010). The Museum visit: it's an experience, not a lesson. *Curator: the museum journal*, 53(3), 271-279. doi: 10.1111/j.2151-6952.2010.00028.x
- Fontal, O. (2009). Los museos de arte: un campo emergente de investigación e innovación para la enseñanza del arte. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (4), 75-88.
- Franco, M. & Unrath, K. (2014). Carpe Diem. Seizing the Common Core With Visual Thinking Strategies in the Visual Arts Classroom. *Art Education* 605(1), 28-33.
- Grodoski, C. (2016). Unpacking & Packing Visual Culture: Creative Thinking Strategies. *Art Education*, 69(3), 20–26. Retrieved from <http://doi.org/10.1080/00043125.2016.1158588>
- Giorgis, C., Johnson, N., Bonomo, A., Colbert, C., Conner, A., Kauffman, G. & Kulesza, D. (1999). Visual literacy. *The Reading Teacher*, 53 (2), 146-153.
- Hailey, D., Miller, A. & Yenawine, P. (2015). Understanding Visual Literacy: The Visual Thinking Strategies Approach Abstract. In D. M. Baylen & A. D'Alba (Eds.), *Essentials of Teaching and Integrating*

- Visual and Media Literacy: Visualizing Learning* (pp. 219–236). inbook, Cham: Springer International Publishing. Retrieved from http://doi.org/10.1007/978-3-319-05837-5_11
- Hernández, F. (2002). *Más allá de los límites de la escuela: un diálogo entre emergencias sociales y cambios en las artes visuales y en la educación*. Jornadas de Cultura Visual, Barcelona.
- Housen, A. & Yenawine, P. (2001). Visual thinking strategies: Understanding the basics. *VUE: Visual Understanding in Education*.
- Ingham, B. (2011). *El Arte y el Patrimonio: Una nueva perspectiva en la educación*. Patrimonio e Identidad. Monasterio de Santa María La Real de Las Huelgas, Burgos. 29-08.
- Kisida, B., Bowen, D. H., & Greene, J. P. (2016). Measuring Critical Thinking: Results From an Art Museum Field Trip Experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(sup1), 171–187. Retrieved from <http://doi.org/10.1080/19345747.2015.1086915>
- López, E; Alcaide, E. (2011). A solas con una educadora de museos: Una conversación sobre su trabajo, situación y visión de la educación artística contemporánea. *Revista Digital do LAV*, 6(6), 031-043.
- López, E & Kivatinetz, M. (2006). Estrategias de pensamiento visual: ¿Método educativo innovador o efecto placebo para nuestros museos?. *Arte, individuo y sociedad* 18, 209-240.
- Martín-Cáceres, M. J., & Cuenca-López, J. M. (2016). Communicating heritage in museums: outlook, strategies and challenges through a SWOT analysis. *Museum Management and Curatorship*, 7775(April), 1-18. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09647775.2016.1173576>
- Pou, C. (2002). *Evaluación del programa mira!. Un método interactivo de reflexión a través del arte. Laboratori de les arts (1998-2002)*. (Unpublished report, research funded by Fundació La Caixa).
- Ritchhart, R. (2007). Cultivating a culture of thinking in the museums. *Journal of Museum Education*, 32(2), 137-154.
- Suárez, M. Á., Gutiérrez, S., Calaf, R., & San Fabián, J. L. (2013). La evaluación de la acción educativa museal: una herramienta para el análisis cualitativo. *Clio. History and History teaching*, (39), 1-45. Retrieved from <http://clio.rediris.es/n39/articulos/Calaf.pdf>
- Tran, L. U. (2006). Teaching Science in Museums: The Pedagogy and Goals of Museum Educators. *Science Education*, 91 (2), 201-345. doi ;10.1002/sce.20193

Vozmediano, E. (2015, March 24). *Obra y servicio. El empleo cultural. El Cultural*. Retrieved from <http://www.elcultural.com/blogs/y-tu-que-lo-veas/2015/03/obra-y-servicio-el-empleo-cultural/>

Yenawine, P. (1999). *Theory into practice*. Congress Aesthetic and Art Education: a Transdisciplinary Approach. Fundación Calouste Gulbenkian, Lisboa. Retrieved from <http://www.vtshome.org/research/articles-other-readings>

Contact address: Myriam González-Sanz. Universitat de Barcelona. Grupo de investigación DIDPATRI. E-mail: myriamgsanz@gmail.com