

Las visitas escolares a museos y centros de arte: análisis de las perspectivas de dos departamentos pedagógicos

School visits to museums and art centres: analysis of the perspective of two pedagogical departments

Diego Luna

Universidad de Sevilla

dluna@us.es

Recibido 05/03/2025 Revisado 25/09/2025

Aceptado 20/10/2025 Publicado 31/10/2025

Berta Navarro

Universidad de Sevilla

bertanavarro02@gmail.com

Resumen:

El objetivo de este estudio de casos fue conocer cómo son planteadas y desarrolladas las visitas de grupos escolares de Educación Primaria según las experiencias de los profesionales integrantes de los departamentos pedagógicos del Museo de Bellas Artes de Sevilla y el Centro Andaluz de Arte Contemporáneo, respectivamente. Para recabar los testimonios de las personas participantes, se optó por una entrevista estructurada a partir de un guion de preguntas inspirado en la literatura científica. Los resultados obtenidos son organizados aquí en tres bloques temáticos: 1) los programas educativos y el currículo escolar; 2) los departamentos pedagógicos y sus estrategias didácticas; y 3) la experiencia con los grupos de Educación Primaria. El análisis y la discusión de tales resultados ayudan a problematizar y relativizar el impacto educativo de las visitas escolares a museos y centros de arte.

Sugerencias para citar este artículo,

Luna, Diego; Navarro, Berta (2025). Las visitas escolares a museos y centros de arte: análisis de las perspectivas de dos departamentos pedagógicos. Afluir (Ordinario IX), págs. 113-131, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.9.202>

LUNA, DIEGO; NAVARRO, BERTA (2025). Las visitas escolares a museos y centros de arte: análisis de las perspectivas de dos departamentos pedagógicos. Afluir (Ordinario IX), octubre 2025, pp. 113-131, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.9.202>

Abstract:

The main objective of this exploratory case study was to understand how school group visits from Primary Education are planned and conducted, based on the experiences of professionals working in the educational departments of the Museum of Fine Arts of Seville and the Andalusian Centre of Contemporary Art, respectively. To collect participants' testimonies, a structured interview was conducted following a script of questions inspired by the scientific literature. The results obtained are organized here into three thematic blocks: 1) educational programs and the school curriculum; 2) educational departments and their teaching strategies; and 3) the experience with Primary Education groups. The analysis and discussion of such results contribute to problematizing and relativizing the educational impact of school visits to museums and art centres.

Palabras Clave: pedagogía museística, visitas escolares, Educación Primaria, museos y centros de arte

Key words: museum pedagogy, school visits, Primary Education, museums and art centres

Sugerencias para citar este artículo,

Luna, Diego; Navarro, Berta (2025). Las visitas escolares a museos y centros de arte: análisis de la perspectiva de los departamentos pedagógicos a través de un estudio de caso. Afluir (Ordinario IX), págs. 113-131, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.9.202>

LUNA, DIEGO; NAVARRO, BERTA (2025). Las visitas escolares a museos y centros de arte: análisis de la perspectiva de los departamentos pedagógicos a través de un estudio de caso. Afluir (Ordinario IX), octubre 2025, pp. 113-131, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.9.202>

Introducción

En los últimos años, las relaciones entre escuela y museo han sido abordadas desde muy diversos prismas, demostrando con ello la relevancia tanto educativa como investigadora que posee el tema (Becerra Traver y Gomes Borges, 2022; Chirino-Colina, 2021; Cuenca López et al., 2021; Lucas et al., 2020; Quay et al., 2022; Rigo et al., 2020; Tirado-de la Chica, 2019; Trabajo Rite, 2020; Vidagañ Murgui, 2019a; Viladot Barba, 2023; Williams y Zimmermann, 2020; Xu, 2024). Desde la perspectiva de los museos y centros de arte, en la que se centra el presente trabajo, la labor educativa se ha venido enfocando cada vez más hacia el aprendizaje activo, experiencial y competencial, por medio de programas diseñados para complementar el currículo escolar según las diferentes edades y niveles educativos (Alarcón Gama, 2024; Medina-Salcedo y Siliceo-Jauset, 2024; Parisi-Moreno, 2021). A menudo, estos programas se estructuran en torno a temas específicos, pero siempre alineados de una u otra forma con los contenidos curriculares de las distintas áreas de conocimiento (Artes, Historia, Geografía, Ciencias...).

En lo que respecta a la metodología empleada por los departamentos o gabinetes pedagógicos de estos espacios culturales, y pese a la inexistencia de un consenso claro acerca de cuáles son las políticas educativas más adecuadas para ellos (Vidagañ Murgui, 2019b), la producción investigadora se ha ocupado preferentemente de estrategias didácticas como las siguientes:

- Narración de cuentos o anécdotas históricas, a veces desde un planteamiento alternativo (Chaves Guerrero, 2022);
- visitas guiadas interactivas o participativas, en las que los educadores animan a los estudiantes a expresar sus ideas y opiniones, intentando fomentar específicamente el pensamiento visual (Dysthe, 2021; González-Sanz et al., 2021);
- talleres prácticos y juegos educativos (búsqueda del tesoro, retos, cuestionarios, etc.), incluyendo actividades sensoriales o manipulativas, con el fin de incentivar la imaginación, la participación, la observación, la curiosidad y el descubrimiento autónomo (Morard et al., 2024; Piscitelli y Penfold, 2015);

- las tecnologías digitales, como la realidad aumentada (Alonso Alcalde et al., 2023), para hacer el contenido más accesible y atractivo;

- o proyectos colaborativos, con el objetivo de potenciar un aprendizaje colectivo, constructivo y duradero (Ponsoda López de Atalaya y Lucas Palacios, 2024).

Además de ello, no se deben olvidar los múltiples recursos didácticos adicionales ofrecidos por los museos y centros de arte, tales como guías, cuadernos, fichas, videos o actividades interactivas, los cuales permiten profundizar en los contenidos de las visitas escolares, *antes, durante y/o después* de las mismas (López Basanta y Sabaté, 2024). Por otra parte, una de las cuestiones que mayor interés investigador ha suscitado recientemente es la inclusión educativa en este tipo de espacios culturales (Castro Fernández y López Facal, 2021; García Martínez et al., 2021; Gómez Hurtado, 2023).

En todo caso, tanto el diseño de programas educativos, como la apuesta metodológica y la elaboración de recursos didácticos inclusivos, remiten directamente a la gran responsabilidad que poseen los departamentos o gabinetes pedagógicos propios de los lugares que ocupan. Como ha planteado Vidagañ Murgui (2020a), los departamentos pedagógicos suelen estar compuestos por profesionales con formación multidisciplinar, aunque con claras habilidades comunicativas y relacionales. Estos equipos pueden incluir educadores o pedagogos especializados en museos, historiadores del arte, mediadores culturales y artistas con experiencia en enseñanza. Además, en algunos casos, se cuenta con especialistas en inclusión educativa para adaptar las actividades a estudiantes con necesidades especiales.

Según estudios como los de Schep et al. (2018) o Suárez Suárez et al. (2021), el éxito de las visitas escolares estaría determinado justamente por factores como la preparación de los educadores, la experiencia profesional y las circunstancias laborales de estos, factor, este último, que ha sido señalado igualmente por Vidagañ Murgui (2020b) como uno de los que más dificulta actualmente la profesionalización de los educadores de los museos. Continuando con Suárez Suárez et al. (2021), otros de los condicionantes que afectan a la conexión entre los educadores y los estudiantes serían el curso educativo al que estos pertenecen, así como la vinculación entre el trabajo realizado en el aula y la temática de las exposiciones. De acuerdo con Colman Ramírez (2023), todas estas circunstancias serían agravadas por el poco interés hacia los museos demostrado sorprendentemente por gran parte del profesorado.

Objetivos y metodología

El presente estudio de casos se propuso profundizar en la comprensión del diseño y el desarrollo de las visitas escolares a los museos y centros de arte en Educación Primaria, desde la perspectiva de los profesionales que integran los departamentos pedagógicos del Museo de Bellas Artes de Sevilla (MBASE) y el Centro Andaluz de Arte Contemporáneo (CAAC), respectivamente. La elección de estos casos se debió al carácter representativo de ambos contextos, en tanto que espacios culturales y expositivos destacados de la ciudad de Sevilla (España), así como contenedores de dos colecciones tan distintas como complementarias en términos histórico-artísticos, estando centrado el MBASE en obras realizadas desde la Edad Media hasta el siglo XIX y, el CAAC, en propuestas artísticas desarrolladas durante los siglos XX y XXI. Sobre estos contextos, cabe señalar lo siguiente:

- El Museo de Bellas Artes de Sevilla fue fundado como “Museo de pinturas” en 1835, con las obras procedentes de conventos y monasterios desamortizados por el gobierno liberal de Mendizábal. Se sitúa en el centro de Sevilla, ocupando el antiguo Convento de la Merced Calzada fundado en unos terrenos cedidos por Fernando III tras conquistar Sevilla. El MBASE ofrece a los visitantes la oportunidad de explorar la rica Historia del Arte español a través de sus diversas galerías y salas de exposición. Su colección incluye obras maestras de pintores como Murillo, Velázquez, Zurbarán y Valdés Leal, entre otros. Además de la exposición permanente, el museo organiza regularmente exposiciones temporales, actividades educativas y talleres para públicos de todas las edades, brindando así oportunidades únicas de aprendizaje y apreciación del arte. En su página web, la institución ofrece información sobre las actividades educativas que programa anualmente, incluyendo el “reto MBASE”, de periodicidad irregular. En este mismo espacio virtual, el museo comparte diversos recursos educativos dirigidos a familias y profesores, consistentes tanto en guías con explicaciones, como en sugerencias de actividades interdisciplinares.

- El Centro Andaluz de Arte Contemporáneo fue fundado en febrero de 1990 con el propósito de establecer una institución dedicada a la investigación, conservación, promoción y difusión del arte contemporáneo en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España). A partir de entonces, se inició un proceso de adquisición de obras con el objetivo de formar una colección permanente de arte contemporáneo. En 1997, el antiguo Monasterio de la Cartuja se convirtió en su sede, lo que marcó un hito importante en su desarrollo, integrando así el Conjunto Monumental de la Cartuja, además de la colección del Museo de Arte Contemporáneo de Sevilla.

Desde sus inicios, el CAAC ha buscado implementar un programa diverso de actividades (exposiciones temporales, seminarios, talleres, conciertos, recitales, ciclos de cine, etc.) con el fin de investigar y difundir el arte contemporáneo andaluz, nacional e internacional, en sus diversas formas de expresión. Además de su oferta cultural, el CAAC también ofrece la oportunidad de explorar el monumento que lo alberga, el cual posee un valioso patrimonio artístico y arqueológico que refleja su rica historia a lo largo del tiempo. En cuanto a las actividades educativas, destacan sus talleres y visitas guiadas, tanto a las exposiciones como al conjunto monumental, para todo tipo de públicos. Como objetivos específicos de la investigación, se establecieron los siguientes:

- 1) Comprobar qué tipo de estrategias y recursos didácticos están empleando actualmente los departamentos pedagógicos del MBASE y el CAAC para trabajar con el alumnado de Educación Primaria;
- 2) descubrir qué interés despiertan el MBASE y el CAAC en el alumnado de Educación Primaria, según el personal encargado de los servicios pedagógicos;
- 3) y, finalmente, comparar los servicios educativos que ofrecen el MBASE y el CAAC.

Para abordar tales objetivos, se optó por un enfoque investigador cualitativo, basado en la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1994), en tanto que método explicativo y reflexivo centrado en una comparación constante entre las propias informaciones recogidas. Dichas informaciones se corresponden en esta ocasión con los testimonios de los participantes del estudio: dos representantes de los departamentos pedagógicos del MBASE y el CAAC, respectivamente, responsables de atender las visitas del alumnado de Educación Primaria.

Como técnica de recogida de información, se optó por la entrevista estructurada, previa firma de un consentimiento informado sobre los objetivos del estudio y el tratamiento de las informaciones obtenidas. Las dos entrevistas realizadas tuvieron lugar en el mes de mayo de 2024, en los respectivos contextos de la investigación, con una duración aproximada de 45 minutos cada una de ellas. Mediante la utilización del mismo guion de preguntas (véase Tabla 1), inspirado tanto en los objetivos del estudio como en la literatura científica, se pretendía obtener una serie de respuestas que pudieran ser comparables entre sí, pero, sobre todo, que reflejasen cómo son planteadas y desarrolladas las visitas del alumnado de Educación Primaria, según los testimonios de las propias personas implicadas en ellas de forma directa. Desde el carácter exploratorio de este estudio de casos, se pretendía, además, conseguir ciertas orientaciones para poder concretar posteriormente un diseño de investigación más amplio.

Tabla 1. Guion de preguntas

BLOQUE 1: los programas educativos y el currículo escolar	
1	¿El museo/centro de arte ofrece programas educativos específicos para el alumnado de Primaria? ¿Podría describirlos brevemente?
2	¿Suelen realizar cambios en sus programas basados en las experiencias vividas con el alumnado?
3	A la hora de planificar o diseñar las visitas escolares, ¿se tienen en cuenta los elementos del currículo oficial?
4	¿El museo/centro de arte cuenta con instalaciones y servicios adaptados al alumnado con necesidades educativas especiales?
BLOQUE 2: los departamentos pedagógicos y sus estrategias didácticas	
5	¿Qué tipo de formación tienen las personas que conforman el departamento pedagógico del museo/centro de arte y que interactúan con los grupos de alumnado de Primaria?
6	¿Qué estrategias didácticas se suelen emplear en las visitas al museo/centro de arte del alumnado de Primaria?
7	¿Ofrecen recursos didácticos adicionales como fichas o actividades para complementar (antes, durante o después) la visita del alumnado de Primaria?
BLOQUE 3: la experiencia con los grupos de Educación Primaria	
8	¿Qué visión previa de los museos/centros de arte suele tener el alumnado de Primaria cuando visita estos espacios expositivos?
9	¿Considera que los docentes trabajan previamente en clase con su alumnado las visitas al museo/centro de arte? ¿Por qué?
10	¿Cuáles son los temas a tratar que consideran más relevantes para el alumnado de Primaria en su museo/centro de arte? ¿Y los más atractivos?
11	En general, según su experiencia, ¿qué interés despiertan las actividades desarrolladas en el museo/centro de arte en el alumnado de Primaria?

Fuente: elaboración propia

Finalmente, todas las informaciones recabadas fueron abordadas mediante el análisis de contenido (Krippendorff, 2019). Gracias a esta técnica, los testimonios fueron procesados y organizados según los tópicos presentes en los discursos de las personas entrevistadas, respetando, en todo caso, las tres dimensiones temáticas en las que se dividía el guion de preguntas: 1) los programas educativos y el currículo escolar, 2) los departamentos pedagógicos y sus estrategias didácticas y 3) la experiencia con los grupos de Educación Primaria. Cada unidad de análisis ha sido codificada mediante una etiqueta formada por las siglas del contexto del que procede la correspondiente información (MBASE o CAAC) y un número indicativo del orden de aparición de esta en las respuestas de la entrevista, respecto al resto de informaciones obtenidas. A continuación, se analizan y discuten los resultados de este estudio de casos, organizados según las tres dimensiones mencionadas.

Análisis y discusión de los resultados

Los programas educativos y el currículo escolar

Tanto el MBASE como el CAAC ofrecen programas educativos inspirados en sus respectivas colecciones de arte, compartiendo en principio el objetivo de inculcar conocimientos dentro de un contexto educativo no formal, intercultural e inclusivo, en la línea de lo defendido por García Martínez et al. (2021). Según la representante del departamento pedagógico del MBASE, dentro de estos programas se contempla la realización de actividades muy diversas: “visitas presenciales al museo, talleres virtuales, talleres presenciales en las aulas o centros educativos y además ofrecemos formación de profesores y programas para desarrollar proyectos relacionados con la colección del museo” (MBASE-1). Por su parte, la representante del CAAC comenzaba destacando que los programas educativos desarrollados en este centro se dirigían hacia “todo tipo de públicos” (CAAC-1), señalando la existencia de hasta tres líneas de trabajo:

- 1) “con los centros escolares realizamos una actividad que se llama ‘Taller monasterio’ en el que [los estudiantes] pasan toda la jornada escolar conociendo tanto la historia como la exposición que haya a través de visitas a los espacios y talleres” (CAAC-2);
- 2) “con las familias tenemos un programa de visitas-taller que se desarrolla en 90 minutos los domingos, donde siempre se trabaja en torno al arte contemporáneo” (CAAC-3);
- 3) y “en días especiales y periodos vacacionales, el programa vaCAACiones, en los que de nuevo la temática protagonista es el arte actual y siempre se realiza un taller creativo en cuanto a lo visto en las salas” (CAAC-4).

En todo caso, ambos departamentos coincidían en que el planteamiento y la aplicación de posibles cambios en estos programas son contemplados “si es necesario y conducen a una mejora de los mismos” (MBASE-3) y, más concretamente, en el CAAC, “cuando se detecte dificultad, aburrimiento, incompatibilidad, etc.” (CAAC-5). También se percibe cierto consenso en torno a la importancia de considerar los elementos del currículo oficial a la hora de diseñar las actividades escolares, si bien el MBASE se limitaba a afirmar que estas “están diseñadas para poder desarrollar distintas competencias” (MBASE-4). Este objetivo coincide precisamente con el principal argumento por el que González-Sanz et al. (2021), desde su análisis de experiencias educativas en el Museo Picasso de Barcelona, defendían un trabajo constante y flexible entre el museo y la escuela, si bien este tipo de relación no fue reconocida en ningún momento en ninguna de las entrevistas realizadas en el presente estudio. A lo sumo, la representante del CAAC ofrecía una justificación más elaborada respecto a la consideración de los contenidos curriculares:

Entendemos que para el centro educativo supone un esfuerzo realizar una salida que tiene que justificar a las familias, al equipo directivo y a la inspección, por lo que desarrollamos unidades didácticas y presentaciones a docentes para cubrir esta necesidad, así como para compartir con el profesorado lo que harán durante su jornada en el CAAC y, llegado el caso, hacer modificaciones para adaptar mejor las visitas a los currículos y necesidades de las aulas (CAAC-6).

En lo que respecta al grado de adaptación de los programas educativos a las posibles necesidades especiales del alumnado, la explicación más desarrollada la encontramos en la respuesta de la representante del MBASE, quien afirmaba que: “puesto que las necesidades pueden ser múltiples habría que considerarlas una a una. En general, el museo está adaptado para personas con movilidad reducida (rampas, ascensores y servicios adaptados)” (MBASE-5), habiendo aludido anteriormente a un programa específico para fomentar la inclusión de ciertos sectores sociales: “Dirigido específicamente al primer ciclo de Educación Primaria en centros de zonas desfavorecidas de Sevilla capital, desarrollamos el programa ‘Revuelo en el museo. Zacarías va a la escuela’, que incluye introducción, visita al museo y taller final en el aula” (MBASE-2).

La respuesta proveniente del CAAC era en este caso algo más escueta y vaga: “Sí, siempre se intenta adaptar lo mejor posible los recursos materiales y humanos a las necesidades de los grupos” (CAAC-7), incidiendo en ello en otra respuesta: “es fundamental no solo tener en cuenta el ciclo educativo con el que se trabaja sino las particularidades y necesidades específicas de cada grupo” (CAAC-9). Esto último ha sido señalado en estudios como el de Lucas et al. (2020) como una señal de calidad de las prácticas educativas desarrolladas en los museos.

Cabe advertir, sin embargo, que ninguno de los dos departamentos mencionaba la importancia de las nuevas tecnologías para diseñar visitas interactivas, actividades online o difundir contenidos educativos en redes sociales. Esto contrasta con experiencias exitosas como la analizada por Alonso Alcalde et al. (2023), planteada sobre ciertas necesidades detectadas en el contexto de la pandemia del Covid-19. Un hecho que, recurriendo a trabajos como el de Piscitelli y Penfold (2015), donde se analizaba la vinculación entre participantes, entornos y programas para comprender las condiciones que garantizan el éxito de las visitas de niños en los museos de arte, podría estar relacionado con un problema de inversión económica en recursos tanto materiales como humanos.

Departamentos pedagógicos y sus estrategias didácticas

En cuanto a las estrategias didácticas puestas en práctica durante las visitas del alumnado de Educación Primaria, la representante del MBASE reconocía que “[...] tener en cuenta la etapa, ciclo educativo y características del grupo (puede incluir personas procedentes de otros países, con necesidades especiales, etc.) es fundamental. Las visitas se desarrollan a través del diálogo y la realización de pequeñas actividades” (MBASE-7). De hecho, el diálogo es la clave de la pedagogía museística analizada en trabajos como el de González-Sanz et al. (2021), pero también el nuevo gran reto para los educadores responsables de ella, quienes, según Dysthe (2021), deberían aprender a explorar la diversidad y la diferencia del alumnado mediante la apertura hacia las interpretaciones subjetivas de las obras artísticas. Por otra parte, desde el CAAC se esgrimía lo siguiente:

(...) se establece un diálogo previo con el profesorado facilitando la adaptación de los contenidos al público objetivo. Pero en cualquier caso son siempre líneas discursivas participativas, de diálogo y con apoyo de imágenes más allá de los exhibido para que comprendan mejor de qué se está hablando. Conceptos que luego desarrollan en el taller creativo (CAAC-9).

Como se puede observar, si bien el diálogo entre los educadores de museo y los estudiantes visitantes aparece como un significativo protagonista en las explicaciones recabadas, la colaboración con docentes e incluso con artistas como base para una educación artística centrada verdaderamente en el estudiante, tal y como se ha defendido en trabajos como el de Xu (2024), aparece completamente desapercibida. De igual modo, los discursos de los sujetos entrevistados adolecen por completo de referencias explícitas a técnicas o estrategias didácticas, como podrían ser las del “juego creativo”, descrita por Piscitelli y Penfold (2015), la de la exposición fotográfica o la de la creación de podcasts, estas últimas analizadas por Ponsoda López de Atalaya y Lucas Palacios (2024).

En lo que respecta a los recursos didácticos ofrecidos para complementar las visitas de grupos escolares, estudios recientes como el de López Basanta y Sabaté (2024) han subrayado la importancia de desarrollar elementos de este tipo desde la colaboración entre los centros educativos y las instituciones museísticas con el fin de mejorar los propios itinerarios educativos de estos últimos espacios. En este sentido, desde el MBASE se aseguraba utilizar diversos materiales didácticos, aunque sin aludir a ningún tipo de colaboración con las escuelas y, en general, sin demasiada concreción: “Ofrecemos recursos, ideas, propuestas y orientación tanto para la visita como para el desarrollo (comienzo o continuación incluido) de proyectos en el aula. El formato no es el de fichas o cuestionarios” (MBASE-8).

De un modo aún más vago, la cuestión de los recursos didácticos complementarios en el CAAC era concebida como algo extraordinario: “En caso de que las necesidades del grupo lo requieran se les facilita el material desde aquí o se les aconseja sobre qué trabajar en clase pero, como se ha dicho, no es lo general” (CAAC-13). Con algo más de detalle, se comentaba también lo siguiente: “Eso depende de las características del grupo, de la necesidad del profesorado y de la exposición a trabajar. La mayoría de veces no es necesario realizar actividades previas, durante la visita como decíamos sí empleamos imágenes y dinámicas de participación” (...) (CAAC-10). En todo caso, ni la representante del MBASE ni la del CAAC reconocían la importancia de plantear recursos didácticos acordes con el aprendizaje competencial defendido en la normativa curricular, como sí lo eran, por ejemplo, los relativos al proyecto titulado “la cápsula del tiempo”, planteado, en este caso, desde un contexto escolar (Medina-Salcedo y Siliceo-Jauset, 2024).

En último término, las cuestiones de las estrategias y los recursos didácticos empleados en los museos y centros de arte remiten a la relevancia de la preparación y los perfiles de los profesionales integrantes de los departamentos pedagógicos de tales espacios. Esto constituye un factor determinante para poder hacer frente a los problemas derivados de las tensiones habituales entre la planificación previa y el fomento de la creatividad del alumnado visitante, tal y como era identificado por Dysthe (2021). A este respecto, los integrantes de los departamentos pedagógicos del MBASE y del CAAC poseían “formación universitaria y superior” (MBASE-6), destacando, como indicaba la representante del CAAC, los siguientes estudios y cualidades:

Historia del arte, gestión cultural, educación artística, pero sobre todo somos dos personas con mucha trayectoria en este departamento (17 y 25 años al frente) lo que aporta herramientas que no se adquieren de otro modo más que con el trato directo con los públicos como la capacidad de comunicación y detección de dificultades en los discursos para readaptarlos sobre la marcha (CAAC-8).

La experiencia con los grupos de Educación Primaria

Como demuestra la literatura científica, los beneficios educativos de las visitas escolares a museos y centros de arte son múltiples. Así, por ejemplo, el estudio de González-Sanz et al. (2021), centrado en los testimonios de docentes de Educación Primaria, ha planteado que estas actividades resultan positivas por sus efectos cognitivos en el alumnado, por el modelo educativo constructivista y significativo que representa, y también por el propio concepto de museo como espacio cultural donde los estudiantes pueden participar y opinar libremente. Asimismo, varias investigaciones recientes (Alarcón Gama, 2024; Dysthe, 2021; Ponsoda López de Atalaya y Lucas Palacios, 2024; Rigo et al., 2020) señalan el aumento de la motivación en el alumnado como una de las consecuencias más visibles de este tipo de actividades. Esto concuerda con el testimonio de la representante del CAAC, quien expresaba que, gracias a la particular dinámica expositiva de este espacio cultural, el alumnado siempre terminaba siendo sorprendido en sus visitas:

En principio van a lugares como este con la idea preconcebida de que se aburrirán porque consideran que son espacios distantes de su realidad. Por fortuna el CAAC es un lugar que ofrece múltiples posibilidades y siempre sorprende al alumnado tanto por su historia como por las exhibiciones de arte contemporáneo (CAAC-11).

Los motivos de esta capacidad sorpresiva eran expuestos algo más adelante:

(...) siempre pedimos que si van a trabajar previamente lo hagan en líneas generales porque en este espacio es importante mantener la incertidumbre para jugar con la capacidad de sorpresa y evitar el “eso ya lo he visto, o ya lo sé” que expresa el alumnado que viene muy preparado y que es propio de estas generaciones de consumo de imágenes rápidas y efímeras (CAAC-12).

La riqueza de este lugar es que las exposiciones son siempre temporales y de cada una de ellas se saca lo que pueda resultar más atractivo y estar más en sintonía con el alumnado. Aunque en líneas generales les suele atraer mucho las obras de arte interactivas, las videoinstalaciones inmersivas, la pintura contemporánea más allá de lo figurativo, etc. (CAAC-13).

Como aseguraba esta misma persona, factores como los mencionados provocaban el hecho de que los estudiantes “se van con una percepción muy distinta a como llegaron de modo que mucho alumnado regresa con sus familias o sus centros escolares. En este sentido somos afortunadas porque tenemos un numeroso público fidelizado” (CAAC-14). En el caso del MBASE, su responsable se limitaba a comentar que las actividades diseñadas por el

departamento pedagógico para el alumnado de Primaria “sí, despiertan gran interés” (MBASE-12), si bien, en lo que respecta a los temas concretos abordados durante las visitas, reconocía que: “esta cuestión varía y depende tanto del nivel con el que se trabaja como del programa que desarrollamos” (MBASE-11). En esta línea, se reconocía que los perfiles de alumnado de Educación Primaria que visitan los museos y centros de arte son muy distintos y, por consiguiente, también las formas de desarrollar las visitas:

Dependiendo del ciclo, del centro y de los propios alumnos, la visión es variada pudiendo encontrar participantes que han visitado este espacio u otros similares previamente (tanto en visitas escolares como familiares) y otros que no han tenido ningún tipo de relación con los mismos (...) (MBASE-9).

Tal afirmación encaja con lo hallado en estudios como el de Morard et al. (2025), quienes detectaron ciertas tensiones surgidas entre la forma en que se diseña el aprendizaje basado en juegos y la forma en que se juega en los espacios culturales o, en un caso extremo, el de Chirino-Colina (2021), quien advertía que los estudiantes no consideraban que los museos fuesen lugares adecuados para el aprendizaje. En esta línea hay que ubicar también el trabajo de Dysthe (2021), quien identificó la falta de continuación de las actividades museísticas en el aula como un hecho lamentado por los estudiantes. A este respecto, desde el CAAC se comentaba lo siguiente: “aconsejamos al profesorado interesado sobre cómo seguir trabajando en torno a lo visto en el CAAC” (CAAC-10).

En todo caso, desde la perspectiva de los departamentos pedagógicos consultados, el aspecto más determinante en relación al desarrollo de las visitas era la preparación de estas por parte del profesorado, “encontrando centros que dan importancia a este paso previo y otros que no (MBASE-9). Esta circunstancia podría corresponderse en cierto modo con la indiferencia, desconocimiento y falta de sensibilidad hacia las instituciones museísticas por parte del profesorado detectada por autores como Chirino-Colina (2021) o Colman Ramírez (2023), quienes denunciaban que los docentes no suelen incluir en sus planificaciones objetivos relacionados con los museos ni, en general, fomentan la integración escuela-museo-comunidad. Desde el MBASE, se afirmaba, en todo caso, que algunos de los docentes “incluso realizan y organizan ellos mismos las visitas, y otros no. En este sentido ofrecemos formación de profesores con distintas propuestas” (MBASE-10).

Conclusiones

Los testimonios recabados en este estudio de casos ofrecen informaciones valiosas para comprender mejor el papel de los departamentos pedagógicos de museos y centros de arte, así como las experiencias que estos tienen de las visitas del alumnado de Educación Primaria. Sin embargo, la concreción en tan solo dos casos y lo limitado de la muestra obligan a subrayar una vez más el carácter exploratorio de la investigación. En este sentido, si bien los testimonios recabados son sintomáticos de dos formas ligeramente distintas de plantear y percibir las visitas escolares a los museos por parte de los departamentos pedagógicos de los mismos, en ningún caso estos resultan suficientemente representativos de lo que puede ocurrir en otras instituciones culturales, espacios expositivos o ciudades. Por todo ello, cabe reconocer la necesidad de seguir ampliando la investigación mediante la incorporación de nuevos contextos, técnicas y fuentes de información (incluyendo los propios materiales didácticos diseñados por los departamentos pedagógicos), que permitan triangular los resultados aquí analizados con el fin de desarrollar una visión más general y significativa del tema elegido.

Respondiendo al primero de los objetivos específicos asumidos, cabe afirmar que en el MBASE y en el CAAC existe una clara preocupación por adaptar las visitas a las necesidades concretas de cada grupo escolar. A este respecto, las representantes de ambas instituciones aseguraban apostar por “el diálogo” y las “dinámicas de participación”, tanto con el profesorado como con el alumnado, entendidas como estrategias para facilitar dicha adaptación. Sin embargo, la ausencia de menciones a otro tipo de técnicas más concretas sugiere una confianza quizá excesiva en la capacidad de respuesta del público visitante. Paradójicamente, ninguno de los departamentos pedagógicos consultados aludía explícitamente al diálogo ni a la colaboración cuando del diseño y la utilización de recursos didácticos complementarios se trataba. De hecho, este último aspecto ocupaba un lugar muy secundario en los discursos analizados.

Sobre el segundo objetivo asumido, si bien hemos hallado respuestas consonantes con lo declarado en la literatura, en el sentido de que las visitas a los espacios culturales suelen despertar el interés y la motivación del alumnado de Educación Primaria, es importante recalcar cierta diferencia entre los dos testimonios analizados: si, por un lado, desde el CAAC se aseguraba que los estudiantes que visitaban el espacio acababan tan sorprendidos que muchos de ellos regresaban a este con sus respectivos familiares; por otro, desde el MBASE se reconocía que el interés del alumnado variaba según el nivel educativo y “el programa que desarrollamos”, con cierto espíritu autocrítico.

Este tipo de resultados refleja que, a pesar de todas las conclusiones positivas acerca de las visitas escolares a los espacios expositivos halladas en la literatura, es preciso seguir problematizando y relativizando el impacto educativo de las mismas mediante nuevos estudios y trabajos de campo que registren las experiencias de todos los actores implicados en este tipo de actividades.

Por último, debemos señalar que los servicios educativos ofrecidos por el MBASE y el CAAC, según las explicaciones de sus respectivas representantes, reflejan muchas más similitudes que diferencias, y que estas no solo tenían que ver con el objetivo de inculcar conocimientos dentro de un contexto educativo no formal, intercultural e inclusivo, sino también con los perfiles de los profesionales responsables de alcanzar esta meta. Además, en ambos contextos se afirmaba conceder importancia a los elementos del currículo oficial, así como a la posibilidad de realizar modificaciones en los programas educativos ofertados. Otros aspectos comunes, en este caso negativos, eran la falta de atención e integración de nuevas herramientas tecnológicas, así como, aún más relevante, la precaria relación entre escuela y museo que denotaban algunas informaciones. Este último problema era achacado por los departamentos pedagógicos a la falta de interés y de colaboración por parte del profesorado.

Este tipo de resultados simboliza finalmente la necesidad de seguir ampliando el marco metodológico del presente estudio con el fin de comprender más a fondo el tema elegido. En este sentido, entre las posibles líneas en las que seguir trabajando se encontraría precisamente la del análisis crítico de la perspectiva del profesorado y su interés o no en las visitas a los museos. Y, del mismo modo, también la del alumnado, protagonista indiscutible, cuyas impresiones antes, durante y tras las visitas permitirían plantear algunas propuestas prácticas para aumentar el impacto formativo de las mismas.

Referencias

- Alarcón Gama, T. N. (2024). Desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de primaria mediante la interpretación de fuentes patrimoniales. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 1-12. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2504>
- Alonso Alcalde, R., Juez Aparicio, L., y Abajo González, A. (2023). La educación online en los museos. El caso del Museo de la Evolución humana (Burgos, Castilla y León). *Aula de encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*, 25(1), 225-249. <https://doi.org/10.17561/ae.v25n1.7498>
- Becerra Traver, M. T., y Gomes Borges, S. M. (coords.) (2022). *Educación y museos*. Universidad de Extremadura.
- Castro Fernández, B. M., y López Facal, R. (2021). De la ficción a la inclusión: construcción de identidades compartidas desde el museo y la escuela. En M. A. Santos Rego, M. M. Lorenzo Moledo y Quiroga Carrillo, A. (coords.), *La educación en Red. Realidades diversas, horizontes comunes: XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía. Santiago de Compostela 7-9 de julio de 2021* (pp. 1009-1011). Universidade de Santiago de Compostela.
- Chaves Guerrero, E. I. (2022). *Didáctica de la otredad desde el museo local. Narrativas históricas y artísticas en la formación ciudadana de docentes*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Málaga, España.
- Chirino-Colina, M. C. (2021). El museo: un espacio para la enseñanza-aprendizaje de la educación artística. *Dominio de las Ciencias*, 7(1), 295-312. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i1.1706>
- Colman Ramírez, J. C. (2023). Maestros y museos. Una mirada desde el profesorado de Educación Escolar Básica. *AULA PYAHU: Revista de Formación Docente y enseñanza*, 1(1), 163-172. <https://doi.org/10.47133/rdap2023-11art12>
- Cuenca López, J. M., Estepa Giménez, J., y Martín Cáceres, M. J. (coords.) (2021). *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía*. Trea.

- Dysthe, O. (2021). Opportunities and challenges of dialogic pedagogy in art museum education. *Dialogic Pedagogy*, 9. <https://doi.org/10.5195/dpj.2021.317>
- García Martínez, B., Lozano Martínez, J., Cerezo Maíquez, M. C. (2021). Educación intercultural-inclusiva desde el patrimonio cultural. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(3), 185-201. <https://doi.org/10.6018/reifop.456421>
- Glaser, B. B., y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine.
- Gómez Hurtado, I. (2023). *Hacia un patrimonio inclusivo. Análisis de buenas prácticas de educación patrimonial y emocional para el desarrollo de las personas con capacidades diferentes*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Huelva, España.
- González-Sanz, M., Ibáñez-Etxeberria, Á., y Feliu-Torruella, M. (2021). Percepciones del profesorado de primaria sobre las visitas educativas basadas en las Visual Thinking Strategies (VTS). DAFO de su aplicación en el Museo Picasso de Barcelona. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 35(96-2), 175-194. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.89816>
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.
- López Basanta, C., y Sabaté, M. (2024). Creación de recursos educativos en colaboración con la educación formal: la experiencia del museo de Lleida. *Cabás. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (31), 186-204. <https://doi.org/10.1387/cabas.26221>
- Lucas, L., Trabajo, M., y Borghi, B. (2020). El museo como laboratorio escolar. Análisis de buenas prácticas. *Arte, individuo y sociedad*, 32(2), 299-317. <https://doi.org/10.5209/aris.63288>
- Medina-Salcedo, S., y Siliceo-Jauset, M. M. (2024). La cápsula del tiempo, punto de partida para un aprendizaje competencial en Educación Primaria. *Cabás. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (31), 72-109. <https://doi.org/10.1387/cabas.26223>

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.9.202>

- Morard, S., Paukovics, E., y Sanchez, E. (2025). Understanding player experience in museum-based learning games: a mixed-methods analysis. En Plass, J.L., y Ochoa, X. (eds.), *Serious Games. JCSG 2024. Lecture Notes in Computer Science*, 15259. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-74138-8_14
- Parisi-Moreno, V. (2021). *El museo escolar y la biblioteca escolar. Recursos para desarrollar la competencia informacional en educación infantil y educación primaria*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Lérida, España.
- Piscitelli, B., y Penfold, L. (2015), Child-centered practice in museums: experiential learning through creative play at the Ipswich Art Gallery. *Curator*, (58), 263-280. <https://doi.org/10.1111/cura.12113>
- Ponsoda López de Atalaya, S., y Lucas Palacios, L. (2024). “Una mirada al patrimoni”: una acción educativa en el museo. *Cabás. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (31), 172-185. <https://doi.org/10.1387/cabas.26217>
- Quay, J., Brown, R., Andersen, J., y Watkins, M. (2022). The art of education and the work(ing) of art: theorizing museum educator pedagogies. *Journal of Aesthetic Education*, 56(1), 74-93. <https://doi.org/10.5406/15437809.56.1.05>
- Rigo, D. Y., Melgar, M. F., y Elisondo, R. C. (2020). Museo y compromiso. Estudio de percepciones de estudiantes sobre una experiencia educativa. *Sinéctica*, (55), e1086. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0055-004](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0055-004)
- Schep, M., van Boxtel, C., y Noordegraaf, J. (2017). Competent museum guides: defining competencies for use in art and history museums. *Museum Management and Curatorship*, 33(1), 2–24. <https://doi.org/10.1080/09647775.2017.1387590>
- Strauss, A., y Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: an overview. En Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (eds.). *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Sage.
- Suárez Suárez, M. Á., Calaf Masachs, R., Gutiérrez Berciano, S., y Urbano Contreras, A. (2021). Investigación evaluativa de visitas escolares: Hacia la profesionalización en la educación museística. *Revista complutense de educación*, 32(4), 515-524. <https://doi.org/10.5209/RCED.70725>
- Tirado-de la Chica, A. (2019). Educación en museos de arte: por un análisis situacional comparado de las visitas escolares. *Opción*, 89(2), 144-173.

ISSN: 2659-7721

<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.9.202>

- Trabajo Rite, M. (2020). *La educación patrimonial como vínculo entre escuela y museo. Un estudio de caso para la formación de la ciudadanía en Ciencias Sociales de la ESO*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Huelva, España.
- Vidagañ Murgui, M. (2019a). Reflexiones sobre la educación artística desde la práctica del museo de arte contemporáneo: el caso de los museos de Lisboa. *Artseduca*, (24), 55-64. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2019.24.5>
- Vidagañ Murgui, M. (2019b). Estrategias educativas en los museos de Arte Contemporáneo. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, (15), 121-133. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i15.7980>
- Vidagañ Murgui, M. (2020a). Habilidades y perfil formativo para la educación artística en el museo. *Aula de encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*, 22(2), 113-126. <https://doi.org/10.17561/ade.v22n2.5359>
- Vidagañ Murgui, M. (2020b). Educación en museos: la función de los educadores de museos. *Educación y Futuro Digital*, (20), 45-58.
- Viladot Barba, P. (2023). Educación museística como antónimo de escolarización. *RdM. Revista de Museología: Publicación científica al servicio de la comunidad museológica*, (86), 21-26.
- Williams, R., y Zimmermann, C. (2020). Twelve tips for starting a collaboration with an art museum. *Journal of Medical Humanities*, (41), 597-601. <https://doi.org/10.1007/s10912-020-09655-1>
- Xu, C. (2024). Collaborative reflection practice among artists, museum educators, and school teachers in art museum settings. *Reflective Practice*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/14623943.2024.2426274>