

La educación emocional en los ámbitos formal y no formal. Propuesta aplicable a una visita museística

M^a del Carmen FERNÁNDEZ BENNÁSSAR
M^a Immaculada PASTOR HOMS
Universidad de las Islas Baleares. Palma de Mallorca

Recibido: julio 2007
Aceptado: febrero 2008

Resumen

El tema de las emociones y de los sentimientos ha sido tratado a lo largo de la historia de la humanidad a través de diferentes perspectivas científicas, culturales y personales. Sin embargo, aun siendo un tema tan relevante, lamentablemente no ha sido analizado y estudiado teóricamente en el campo del saber pedagógico-educativo en sus diferentes ámbitos de intervención: formal y no formal hasta hace aproximadamente dos décadas. La necesidad e importancia del estudio teórico-científico de las emociones y su repercusión en la intervención/acción educativa, constituye el objetivo prioritario del artículo que presentamos.

Palabras clave: educación emocional, educación formal y no formal, museo, actividades no formales.

Abstract

The subject of the emotions and the feelings have been treated along the history of the humanity through different perspectives, scientific, cultural and personal. In spite of, the pity is that a subject been so outstanding wasn't been theoretically analyzed and studied in the sphere of Pedagogical and Educational knowledge in his different fields of intervention: formal and non formal, as late as approximately two decades. The need and importance of the scientific study of the emotions and its repercussions in the educational intervention, constitutes the priority aim of the article we present.

Key words: emotional education, formal and non formal education, museum, non formal activities.

Sin lugar a dudas podemos afirmar que el tema de las emociones y de los sentimientos ha sido tratado a lo largo de la historia de la humanidad a través de dos grandes perspectivas: la cultural y/o científica y la personal y/o interpersonal.

La primera de ellas ha sido descrita por los estudiosos a través de diversos lenguajes, como el escrito, el plástico, el visual, el musical, el gestual... y en consecuencia han ido elaborando magníficas descripciones y expresiones de sus sentimientos o los de los demás, a la vez que han provocado el despertar de diversas emociones en quienes disfrutamos de sus creaciones; dándolas a conocer a través de disciplinas varias como la Filosofía, la Literatura, la Poesía, la Música, la Pintura, la Escultura, el Cine, la Danza, etc. Sin embargo han tenido que pasar muchos siglos para que la vida emocional o el mundo de los sentimientos haya

sido objeto de estudio científico, concretamente, desde disciplinas como la Biología, la Medicina, la Psiquiatría o la Psicología.

La perspectiva personal y/o interpersonal, existe desde que el hombre existe, es decir, personalmente podemos estar contentos, tristes, enojados, irritados, satisfechos, furiosos, alegres etc. y pasar de un estado a otro con relativa facilidad o dificultad sin necesidad de expresarlo a los demás;

Lo anteriormente dicho, nos permite sintetizar que la vida emocional y de los sentimientos y la comunicación de los mismos, forma parte de la vida personal y social; sin embargo, la pena es que siendo un tema tan relevante, no haya sido analizado y estudiado teóricamente en el campo del saber pedagógico-educativo en sus diferentes ámbitos de intervención: formal y no formal hasta hace aproximadamente dos décadas.

La necesidad e importancia del estudio teórico-científico de las emociones y su repercusión en la intervención/acción educativa, radica, por una parte, en que los sentimientos forman parte de nosotros, no podemos suprimirlos, ignorarlos o dejarlos de lado, sino más bien todo lo contrario; los sentimientos deben ser educados durante toda la vida puesto que la manifestación de los mismos puede repercutir positiva o negativamente sobre nosotros desde perspectivas: psicológicas, conductuales, sociales e incluso sobre nuestra salud global y sobre los demás a través de nuestras relaciones y/o conductas. De ahí que en el sistema formal, y no formal, la educación emocional deba quedar plasmada en los currículas escolares de la educación obligatoria, través de las programaciones de las unidades didácticas de todas las etapas, ya sea a través de las Áreas Curriculares, de los Temas Transversales o a través de actividades para-escolares y no formales. De ahí que, conocer nuestros sentimientos, saberlos controlar, expresar y reconocer en los demás, sean contenidos sumamente interesantes para todos los profesionales de la educación sea cual fuere la edad del alumnado con el que trabajen.

Algunas teorías sobre las que se fundamenta la educación emocional

Afortunadamente, en las dos últimas décadas se manifiesta un creciente interés por el tema que nos ocupa, tanto desde el punto teórico (Darwin, 1984; Shaffer, 1995; López, 2003; Aguado, 2005; Csikszentmihalyi, 1998, 1998a, 1998b, etc.); como práctico (Marsh, 2005; Sroufe, 1995; etc.); sin embargo, observamos un mayor número de estudios referidos a la educación formal en detrimento de la educación no formal.

En función de la bibliografía consultada y haciendo especial referencia en este apartado a las obras ya clásicas de Goleman (1995, 1999) y especialmente a Elias; Steven; Friedlander. (2000, 30-38), podemos especificar y sintetizar que los principios básicos según estos autores son los cinco que a continuación citamos:

- Ser consciente de los propios sentimientos, (conciencia emocional)
- Reconocer y comprender los sentimientos de los demás, (empatía)

- Regular de forma positiva los impulsos emocionales y conductuales,
- Plantearnos objetivos positivos y trazar planes para alcanzarlos, (autoestima)
- Utilizar la comunicación y la resolución de problemas de forma positiva en nuestras relaciones, (habilidades sociales y/o habilidades para la vida)

La explicación breve de los mismos, consistiría que en una primera fase, "conciencia emocional", se debería enseñar a conocer nuestros propios sentimientos; de este modo, conociéndolos, nuestra posibilidad de controlarlos sería mayor y en consecuencia sabríamos con toda probabilidad la forma más adecuada y positiva de actuar e interrelacionarnos con los demás.

La segunda fase, se centra en que cuánto más nos conociéramos a nosotros mismos, mejor podremos conocer y comprender los sentimientos de los demás y desarrollar la empatía, término definido por los autores como "comprensión emocional no verbal de los demás", o también vulgarmente entendida como la capacidad de compartir los sentimientos de los demás, o aptitud social positiva en la esfera de las relaciones sociales y en especial las sentimentales.

La tercera fase, implicaría aprender a autocontrolar nuestros impulsos emocionales y conductas, de modo que éstas fuesen paulatina y progresivamente más positivas y tener un mayor autocontrol.

La cuarta fase, consistiría en plantearnos pequeñas metas y planes, de modo que con relativa facilidad pudiésemos alcanzarlos; si ello se produjera de forma progresiva facilitaría la autoestima, lo cual implicaría saber que somos dueños de nosotros mismos y que la mayoría de los objetivos que nos propongamos a lo largo de nuestra vida podríamos conseguirlos con mayor o menor esfuerzo por nuestra parte.

La quinta y última fase, consiste en conocer y utilizar correctamente las habilidades de comunicación con todos los que nos rodean (compañeros, padres, hermanos, profesores...), lo cual facilitaría la comunicación y relación con los demás y, de paso repercutiría positivamente sobre las relaciones interpersonales por otra parte indispensables, en cualquier sociedad.

Así pues, a partir de la fundamentación teórica clásica, anteriormente citada y de las investigaciones más recientes, nos planteamos los siguientes interrogantes para poder realizar posteriormente aplicaciones prácticas en el ámbito de la educación no formal y para-formal y, en concreto, en el contexto museístico. Estos interrogantes son los siguientes ¿Influyen las emociones en el aprendizaje de los visitantes de museo? ¿Los visitantes aprenden más de las exposiciones en las que disfrutan y encuentran estéticamente agradables que en aquellas que le disgustan? (Hooper-Greenhill, et al., 2004, 25 y ss.). Éstas y otras son las preguntas que trataremos de analizar y responder a continuación.

Partimos de la creencia de que los factores emocionales son tan importantes como los intelectuales en el proceso de aprendizaje, tal como afirma Marsh (2005, 1), desde su perspectiva de psicóloga. Dicha perspectiva se plasma en su propuesta

para la "Smithsonian Institution" de ciencias naturales, de una exposición, por primera vez completamente manipulable, la "Discovery Room" (Véase también en relación a este tema a Paris, Ed, 2004, 3-18 y Medved, 2004, 119-128). La Discovery Room se planteó ofrecer exploración guiada o independiente. La sala también fue diseñada para ser un observatorio desde donde podríamos descubrir, si tocar y manipular objetos del museo llevaba al crecimiento del aprendizaje. La exposición original ha sido muy popular durante más de 20 años y ha sido ampliamente copiada.

Investigar acerca de los efectos de tocar y manipular objetos del museo ha llevado a la citada autora a estudiar la curiosidad del visitante y más concretamente, lo que ocurre en los espacios museísticos. Gracias a este estudio, que le permitió observar y entrevistar a cientos de ellos, combinado con la intención de aplicar las teorías de la literatura de investigación sobre este tema, amplió su visión de los visitantes como aprendices potenciales. Los veía como individuos únicos, ocupados en actividades complejas físicas y mentales que influenciaban profundamente su aprendizaje de la visita al museo. Así pues, la autora anteriormente citada, cree que los factores emocionales son tan importantes como los intelectuales en el proceso de aprendizaje. Así pues, se trata, por consiguiente, de verificar dicha afirmación.

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

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

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

Estudios sobre las emociones y su aplicación en el contexto museístico

Siguiendo, pues, las teorías de Csikszentmihalyi (1998, 1998a y 1998b), podemos citar a continuación ocho componentes que propone el autor citado y que, posteriormente, analizaremos con más profundidad.

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

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

En varias de las obras del ya citado Csikszentmihalyi (1998, 1998a, 1998b), se describen las respuestas tanto emocionales como intelectuales a experiencias de aprendizaje y se identifican los mencionados ocho componentes principales en el fenómeno del placer o disfrute...

Ellos usan las palabras "corriente" y "flujo" para caracterizar la experiencia óptima total. Dichas palabras describen la conciencia de la persona de una completa absorción y placer en la experiencia. Así pues el objetivo del "flujo" es "seguir fluyendo" (Csikszentmihalyi, 1998, 50-72).

Siguiendo tales reflexiones, analizaremos cada uno de los componentes para poder entender mejor qué es lo que hace tan gratificantes determinadas actividades. Con este conocimiento lograr "el control de la conciencia y convertir incluso los momentos más monótonos de nuestras vidas cotidianas en acontecimientos que

ayuden a que crezca nuestra personalidad" (Oliva, et al., 2004, 425-440). Así pues, el primer componente, según Csikszentmihalyi, es:

1. Una actividad desafiante que requiere habilidades.

Al hablar de actividad no necesita serlo en el sentido físico y las habilidades necesarias tampoco pueden ser necesariamente de carácter físico. Según los resultados de la investigación de Csikszentmihalyi resulta que todas las personas entrevistadas llegaban a tener el disfrute cuando las habilidades exigidas a los sujetos estaban igualadas a sus capacidades. En definitiva, es importante que en todas las actividades educativas que llevemos a cabo en el museo haya un equilibrio entre "desafío" y "habilidad". Si hay un desequilibrio entre ambas nos llevará al aburrimiento o a la inquietud (Sheldon, 2004, p. 20 y ss.)

2. El segundo componente se refiere al hecho de combinar acción y conciencia.

Cuando todas las habilidades de una persona se necesitan para enfrentarse a los desafíos de una situación, su atención está completamente absorbida por la actividad. No queda casi energía psíquica para procesar otras informaciones excepto las que la propia actividad ofrece. Toda la atención está concentrada en los estímulos pertinentes. Como resultado de lo dicho en el componente anterior, se produce una de las características más distintivas y universales de la experiencia óptima, denominada "flujo": las personas están tan involucradas en lo que están haciendo que la actividad llega a ser espontánea, casi automática. En definitiva, ocurre que dejan de ser conscientes de sí mismos como seres separados de las acciones que están realizando

3 y el 4 componentes los denomina metas claras y retroalimentación

Una involucración concreta en una actividad se logra cuando las metas están claras y la retroalimentación es inmediata. A menos que una persona aprenda a fijarse unas metas y reconocer y medir su retroalimentación, no podrá disfrutar de una actividad (Drake, 2003, 94-137). Si se ha tenido éxito al lograr una meta, tal conocimiento crea orden en la conciencia y fortalece la estructura de la personalidad.

5. El quinto componente se refiere a la concentración sobre la tarea actual.

Una de las dimensiones más frecuentes mencionadas en una experiencia agradable es que mientras dura, uno es capaz de olvidar todos los aspectos desagradables de la vida. La razón por la cual la felicidad mejora la calidad de la experiencia es que las demandas claramente estructuradas de la actividad imponen orden y excluyen las interferencias de desorden en la conciencia (Petta, 2002, en Trappe, ed, *et al.*, 2002, 251-287). Se trata de lograr la concentración, que, una vez conseguida, es la "única" situación que existe para el sujeto, "llega a ser todo su mundo".

6. El sexto componente al que nos referiremos es denominado la paradoja del control.

El disfrute que se da en los juegos, los deportes, esa concentración puede obtenerse de una manera diferente y, así, se está realizando una actividad en la cual no se ha llegado a la meta, pero se ha conseguido la sensación de control o, más exactamente, implica la falta de preocupación por perder el control. Esa concepción del control puede referirse a una "posibilidad" más que a la "realidad" del control.

Lo importante aquí es que las actividades que producen experiencias placenteras, incluso las más arriesgadas, están diseñadas de tal modo que permiten a quienes las realizan el desarrollo de las suficientes habilidades como para reducir el margen de error a cero o tan cerca de cero como sea posible (Baptista, 2003, 145-173).

Por ello, más que una emoción patológica que se siente bordeando el desastre, se siente una emoción relacionada con la sensación perfectamente saludable de ser "capaz de controlar" unas fuerzas potencialmente peligrosas.

7. El séptimo componente es la pérdida de autoconciencia.

Dicho componente no implica una pérdida de personalidad, sino que se trata de una pérdida de conciencia de la personalidad. Lo que se halla por debajo del umbral de la conciencia es el "concepto de personalidad". La información que usamos para representarnos a nosotros mismos cómo queremos ser y olvidarnos temporalmente de quiénes somos, parece ser muy agradable. Cuando no estamos preocupados por nuestras personalidades, realmente tenemos la oportunidad de expandir el concepto de quiénes somos. Parece casi que sea necesario abandonar la autoconciencia para construir un autoconcepto fuerte.

8. El último componente es la transformación del tiempo.

Una de las descripciones más frecuentes de la experiencia placentera, consiste en que el tiempo parece no pasar del modo en que ordinariamente lo hace. La duración objetiva, externa, la que marca el reloj, se convierte en algo irrelevante debido al ritmo que ahora nos marca la propia actividad (Tunncliffe, et al., 2004, 261-286). Aunque parece que perder la cuenta del reloj no es uno de los componentes principales del disfrute, la liberación de la tiranía del tiempo se añade a la euforia que sentimos mientras nos encontramos en un estado de completa involucración con lo que hacemos.

En resumen, lo que denominan la "experiencia autotélica" (Csikszentmihalyi, 1998, 109-114) es el componente clave de una experiencia óptima que tiene un fin en sí misma. Incluso si inicialmente la llevamos a cabo por otras razones la actividad que nos ocupa se convierte en algo intrínsecamente gratificante. La palabra autotélico, se refiere a una actividad que se contiene a sí misma, porque hacerla es en sí la recompensa. La mayoría de actividades de disfrute no son naturales, requieren de un esfuerzo inicial que nos cuesta realizar. Pero, una vez que la inter-

acción comienza a ofrecer retroalimentación a las habilidades de la persona, empieza a ser intrínsecamente gratificante (Leder, et. al., 2004, 489-508) .

Y así pues, podemos preguntarnos ¿Por qué una persona disfrutará incluso estando en un lugar objetivamente desagradable, mientras que otra consigue aburrirse estando de vacaciones en un lugar fantástico? Contestando a este tipo de preguntas será más fácil comprender cómo podemos dar forma a la experiencia para mejorar la visita al museo e incluso, para mejorar la calidad de vida de los visitantes en su entorno social. Podemos decir por consiguiente y de acuerdo con Rafaeli (2004, 671-686) que una sociedad "es mejor que otra si un mayor número de sus individuos tienen acceso a experiencias que están conformes con sus metas".

De ahí que, para diseñar un programa educativo eficaz y placentero para visitar un museo, debemos tener en cuenta los anteriores componentes:

1. Diseñar actividades con una meta a alcanzar que requiera el uso de habilidades que tiene el visitante. Así, proponemos una actividad de "descubrimiento" de ciertos objetos o detalles de objetos del museo, dándoles a los visitantes una serie de pistas que agudicen su ingenio y sus habilidades para llegar a la meta determinada. Dependiendo de la edad de los mismos, las pistas que se den pueden ser, desde un cuento relatado en el que aparezcan los objetos que luego los niños y niñas tiene que encontrar, o bien, una trama más complicada en la que deban encontrarse objetos o detalles de los mismos más escondidos, pero igualmente accesibles para los visitantes. Quizás para variar un poco estas actividades ya bastante conocidas y llevadas a cabo, podemos proponer como meta la relación de un objeto con otros objetos del museo necesitándose el nexo conector de habilidades de comparación que van siendo poco a poco adquiridas (Matsumoto, *et.al.*, 2004, 93-111).

2. Planificar actividades que requieran que todas las habilidades de la persona estén involucradas en las mismas. De tal manera que la experiencia placentera se de en la realización de la propia actividad, más que en llegar al final de la misma. Las actividades descritas en el punto anterior pueden servir también para este apartado. Sin embargo, hay una cuestión que no debemos olvidar y es que el visitante se tiene que sentir feliz mientras hace la actividad y no sólo tras haber alcanzado una meta. Por eso, nos inclinaríamos a plantear actividades que necesitan mucha concentración. Tal vez, proponerles la realización de un juego de letras, un crucigrama, un jeroglífico, etc. que sirva simplemente para saber la dirección que ha de seguir a continuación o quizás para pasar a otro juego. Efectivamente hay una meta que nos sirve no en sí misma para aprender algún contenido del museo, sino para pasar a la actividad siguiente. Si los juegos propuestos son originales y están bien hechos pueden llegar a captar toda la atención de los visitantes y evidentemente, la satisfacción de adivinar el significado de las pistas, es una emoción más intensa que hallar la salida. Incluso puede suceder que se prefiera seguir haciendo juegos que pasar a la sala siguiente.

3. Planificar actividades con metas muy claras de entender y que, en sí mismas, requieran actividades de retroalimentación inmediata para saber si lo que se está haciendo es lo correcto. Especialmente apropiadas para lograr este componen-

te son las actividades interactivas en las que el visitante sabe en cada momento si lo está haciendo bien o mal, pues se le da el resultado inmediato de su acción. Sin ser actividades completamente interactivas como las que acostumbramos a ver en los museos de ciencia y tecnología, pueden plantearse actividades con metas más o menos complicadas aunque muy claras y, a lo largo de la ejecución de las mismas, intercalar actividades de autoevaluación para que el visitante compruebe que va por buen camino y pueda seguir adelante o, por el contrario, descubrir que algo anterior no se ha hecho bien y, por tanto, debe retroceder y encontrar, con la ayuda necesaria, el fallo cometido y, consiguientemente, la corrección del mismo, lo que evidentemente le provocará un sentimiento de satisfacción y confianza en sí mismo.

4. Si añadimos a los anteriores componentes, la elaboración de actividades mediante las cuales se consiga la máxima concentración y que no nos distraiga ningún aspecto fuera de la propia actividad, se logrará el disfrute en toda su intensidad. Se trata de plantear actividades que impliquen la máxima concentración y que eviten las posibles distracciones. Para ello, según la edad, podemos preparar actividades audiovisuales ligadas a la temática del museo que hemos visitado o estamos visitando en este instante, como el vídeo o el cine (hecho ex profeso o comercial) que, si son de buena calidad y se adecuan a la edad del visitante, pueden absorber su atención totalmente y evitar las distracciones. La actividad audiovisual, tanto si se utiliza al comienzo de una visita para motivar e incitar la curiosidad, como si se utiliza más adelante para complementar los conocimientos que se han ido adquiriendo, puede resultar una actividad que sea capaz de lograr la máxima concentración y el mayor disfrute, tal y como vemos que ocurre cuando los posibles visitantes ven la televisión o video en sus hogares o acuden al cine para ver una buena película.

5. No es imprescindible lograr necesariamente la meta a conseguir, si conseguimos que el visitante tenga la sensación de control durante la misma, con ello logrará el desarrollo de habilidades con un margen de error ínfimo. Aquí propondríamos una actividad de dificultad progresiva para que el visitante, poco a poco, pero de manera segura, vaya adquiriendo las habilidades que le van haciendo falta para proseguir dicha actividad. Debería tratarse de una actividad no estática, sino flexible en su realización para que cada visitante la vaya haciendo a su ritmo según va adquiriendo más habilidades. Cuando el visitante ha adquirido un nivel de habilidad suficiente para llevar a cabo dicha actividad, la meta se convierte en algo secundario. Por ejemplo, entraría dentro de este grupo de actividades: la realización de trabajos manuales, como modelar un objeto u objetos, realizar un tapiz, hacer actividades de cestería, u otros trabajos artesanales que, una vez aprendida su técnica, aunque no se hayan terminado ya puede considerarse la actividad como conseguida.

6. El sexto componente nos dice que para construir un auto-concepto fuerte es necesario abandonar la autoconciencia. Aquí son apropiadas las actividades de dramatización o role-playing en las que el visitante debe "olvidarse" de sí mismo, para ser otra persona en su máxima extensión. Es importante que dichas activida-

des se hagan con recursos dignos y suficientes (trajes y accesorios que parezcan reales) pues se trata de que el visitante se "crea" durante un tiempo que es "otra persona". Así mismo, hay que crear un ambiente apropiado que ayude a la inmersión de los participantes y estimule su imaginación.

7. Como el propio componente dice, se trata de "perder el miedo" y de alcanzar la sensación de control sobre lo que estamos haciendo. Si la actividad acaba en fracaso siempre se habrán desarrollado las suficientes habilidades para realizar la tarea con éxito en otra ocasión. Un ejemplo puede ser programar una actividad compleja con muchas ocasiones de retroalimentación que estimule avanzar hasta un nivel óptimo, sino perfecto, pero que en cualquier caso permita adquirir habilidades importantes para el sujeto que ha realizado la actividad. En este punto, aconsejaríamos la preparación de actividades de una complejidad media (por ejemplo hacer un dibujo o un mapa etc.) con varias actividades de retroalimentación intercaladas para ir animando a los visitantes y darles seguridad en si mismos. De este modo, van venciendo su miedo y cuando éste ha desaparecido ya se habrá conseguido la sensación de control sobre la actividad que, en el fondo, es nuestro objetivo. Así pues, el visitante habrá adquirido las habilidades necesarias y la seguridad para repetir la actividad en ocasiones sucesivas.

8. El último componente es la transformación del tiempo, por ello es aconsejable diseñar actividades que requieran una buena dosis de autocontrol, habilidades y una metas que se consideren óptimas para ser alcanzadas. Ocurre entonces que el visitante pierde la "noción del tiempo" y una actividad larga se hace corta para él mismo. Para asumir este último componente será necesario combinar tres elementos: autocontrol, habilidades y metas atractivas, para involucrar al visitante en una actividad de modo que logre perder la noción del tiempo. Podríamos citar varias; pero por nuestra experiencia sugeriríamos las sesiones de maquillaje, otra podría ser averiguar cuál es el uso de un objeto determinado con unas pocas pistas, ejecutar algún baile ritual (actividad que podría enlazarse con las propuestas hechas en el punto seis), completar un juego informático relacionado con la temática que estamos trabajando, y muchos más.

En conjunto vemos que el museo es un espacio educativo en el que pueden realizarse una gran cantidad de actividades óptimas o placenteras, contribuyendo al disfrute y felicidad de sus visitantes y, así, lograr una buena educación emocional.

Programación para realizar una visita al museo centrada en la educación emocional

En este apartado ofrecemos una programación centrada en objetivos generales y actividades relacionadas con la educación emocional y con una visita al museo. No ponemos los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales con el propósito de que el profesorado pueda utilizarlos relacionándolos con unidades didácticas de cualquier área curricular o desde la educación en valores.

Hemos seleccionado una propuesta de actividad para-escolar por varias razones: primera, porque no existe una propuesta pedagógico-didáctica aplicable a los museos en general; segunda, porque pretendemos que el museo sea un espacio que conjugue a la vez ocio/diversión y aprendizaje y tercera, porque en función de los recursos seleccionados en la visita de cualquier museo cada uno de los alumnos sea capaz de conocer y utilizar estrategias para la vida (explorar, aumentar su responsabilidad, compartir experiencias con los demás, aumentar su autoestima, favorecer la igualdad de oportunidades de las diferentes etnias y culturas, disminuir el estrés o las tensiones acumuladas, etc.).

En este apartado, nos fundamentamos en diversas propuestas que consideramos interesantes como la de Csikszentmihalyi, (1998, 1998a y 1998b); la de Russel (1995,14), la de Department for cultura, Media and Sport (2004) o la de Tunnicliffe (1996,5), para destacar las siguientes expectativas razonables de aprendizaje comunes a cualquier exposición didáctica en el ámbito museístico:

- Despertar el interés de los visitantes hacia la temática tratada
- Estimular los sentidos y capacidades cognitivas de los visitantes
- Diseñar experiencias agradables e incluso divertidas
- Provocar la participación activa de los visitantes, de modo que resulten estimulantes.
- Explotar de manera satisfactoria el potencial educativo, tanto de carácter informativo como formativo, que el patrimonio expuesto contiene, de acuerdo con las características y capacidades de los destinatarios
- Ser sensible a las necesidades y preferencias del o de los grupos de visitantes a los que se dirige en cuanto a: A) La selección, organización y presentación de la información que ofrece, B) Los tipos de actividades que promueve y las condiciones (espaciales, temporales, etc.) de su ejecución, y C) los recursos y soportes que utiliza
- Evitar que los visitantes desarrollen o refuercen concepciones erróneas frecuentes sobre la temática tratada
- Permitir, siempre dentro de los límites de lo que se considera verdadero o científico, que los visitantes extraigan y elaboren autónomamente un conocimiento relevante útil o significativo sobre la temática tratada.

En función de las expectativas de aprendizaje de la educación emocional y de la educación museística citadas anteriormente, exponemos una propuesta educativa, lo suficientemente amplia y flexible, de modo que, le permita al profesorado poderla adaptar a las características de su grupo-clase (nivel educativo, intereses, actitudes, aptitudes etc.).

No obstante, el profesorado que organice esta actividad para-escolar debe conocer con anterioridad dicho museo y deberá preparar las actividades que a continuación exponemos, u otras parecidas, teniendo siempre en cuenta el estado configurativo de su grupo diana. Las actividades preparatorias del profesorado que en

colaboración con el educador del museo deben preparar antes de realizar la visita, deberían ser las siguientes:

- a) Despertar la curiosidad y el interés hacia la visita al museo
- b) Seleccionar adecuadamente la información y presentación de la exposición
- c) Diseñar experiencias y actividades agradables y divertidas para el grupo escolar visitante
- d) Seleccionar apropiadamente los recursos y espacios a utilizar de acuerdo a las características del grupo visitante

A continuación, proponemos objetivos generales con actividades aplicables a una visita del profesor y su grupo de alumnos y alumnas a un museo; de modo que les permitan desarrollar sus capacidades: emocionales, cognitivas, procedimentales y actitudinales y que, a la vez, contribuyan a conocerse mejor y perfeccionar sus relaciones con los demás:

Objetivo nº 1. Conocer nuestros sentimientos y los de los demás (empatía)

Actividad:

- Mostrar al alumno cartulinas del tamaño de medio folio con dibujos de caras que representen esquemáticamente diferentes sentimientos (alegría, tristeza, miedo, sorpresa, enfado, vergüenza, felicidad, asco) y que cada alumno elija una de las etiquetas que represente su estado de ánimo actual. (actividad individual)

Objetivo nº 2. Reconocer las emociones estéticas de las otras personas

Actividades:

- Elegir entre los dibujos de caras anteriores, una que represente a su juicio el estado de ánimo del compañero (actividad en grupo de dos)
- En un cubo elaborado con cartulina dura, pegar en cada una de las caras los dibujos de las caras anteriores. Alguien del grupo deberá hacer rodar el cubo por el suelo y quien crea saber el sentimiento que ha quedado en la parte superior del mismo que lo diga. Debe tenerse en cuenta que pueden producirse diversas opiniones, lo cual contribuiría a la realización de un interesante coloquio entre los miembros del grupo (actividad en gran grupo)
- En un folio en el que haya dibujados círculos en blanco, los miembros del grupo dibujarán caras que representen sentimientos que no han visto reflejados en los ojos dibujos de caras utilizadas (actividad individual opcional)
- Buscar entre las obras pictóricas o esculturas que representen la figura humana, el sentimiento que ellos crean que expresan estos personajes; manifestar su elección y explicar el porqué de ello (actividad individual)
- El museo debería disponer de ocho cartulinas de tamaño naipe en blanco para cada alumno visitante. El alumno copiará en sus naipes las ocho caras

representadas, pudiéndolas decorar como desee. Esto sería un regalo que el museo ofrecería a cada visitante para que pudiesen jugar entre ellos o en sus casas al "juego de las emociones"(actividad individual)

- El profesor o profesora contará un cuento seleccionado anteriormente que tenga diversos personajes y que los alumnos, en función del tono, ritmo de voz, y expresión facial y gestual, reconozcan el estado emocional de los personajes. Esta actividad podría repetirse con los niños como protagonistas (actividad opcional)

Objetivo nº 3. Conocer los propios gustos y experiencias estéticas

Actividad:

- Cada visitante debe elegir el objeto u obra que más le guste del museo. Una vez realizada la elección, deberá explicar el porqué de su elección al resto de compañeros. Esta actividad requiere dos habilidades: la primera, saber elegir y la segunda, saber expresar y saber convencer a los demás de su elección (actividad individual y grupal)

Objetivo nº 4. Aprender a valorar positivamente las diferencias estéticas entre las personas

Actividades:

- Entre una serie de materiales que se pondrán a disposición del grupo visitante (pintura, arcilla, plastilina, acuarela...), cada alumno deberá elegir la que prefiera para realizar una obra plástica; le pondrá título y escribirá una escueta etiqueta explicativa de lo que la obra representa.(actividad individual)
- El profesor dará un título y que cada chico y chica represente lo que el título le sugiera. Al final de esta actividad se compararán y comentarán las diferentes obras realizadas. (actividad opcional)

Objetivo nº 5. Aprender a controlar los impulsos emocionales en espacios públicos

Actividad:

- Antes de entrar al museo o en una sala de recepción adecuada que tenga el mismo; los alumnos se colocarán en forma de círculo y experimentarán una serie de técnicas de relajación (respiración, relajación muscular...) para evitar el estado de tensión nerviosa, de alegría o euforia, que generalmente provocan las salidas escolares. Una vez relajados se pueden ir recordando las habilidades básicas de conversación: saludar y despedirse adecuadamente, saber escuchar, preguntar lo que no sabemos, respetar turno de palabra, pedir permiso, utilizar un tono de voz baja para *no molestar a los demás visitantes...*

Objetivo nº 6. Aprender a prestar y mantener la atención

Actividad:

- Dar una serie de pistas adecuadas al grupo para que descubran determinados detalles de las obras expuestas (actividad individual)

Objetivo nº 7. Expresar y/o representar los propios sentimientos y pensamientos a través de la expresión plástica, corporal, facial...

Actividades:

- Durante la visita, cada alumno debe poder expresar sus sentimientos y las actividades más adecuadas para hacerlo son la "expresión" de cualquier tipo:
- Expresión plástica: realizar una obra pictórica, una escultura, etc.
 - *Expresión corporal: ejecutar una representación o role-playing que reproduzca alguna escena o personaje del museo.* Es importante que el vestuario esté confeccionado de la manera más realista posible
 - Expresión facial: ser capaz de que los compañeros y compañeras del grupo adivinen el estado de ánimo de un compañero o compañera, sólo a través de la expresión facial, etc. (de las tres opciones, deben realizar obligatoriamente una, elegida libremente)
 - Valorar cuantitativamente la obra artística realizada personalmente (actividad individual)
 - Aprender a captar las diferencias estéticas de los demás y valorarlas sin egoísmo (actividad individual)
 - Simular otras situaciones o posiciones de algún personaje de los cuadros: expresión facial, posición brazos, cabeza, etc. (actividad opcional individual)
 - Describir las obras de arte más alegres, bonitas, divertidas, simpáticas... de una sala o del museo, indicando los sentimientos positivos que percibimos en cada una de ellas; contrastar con las opiniones de mi compañero o compañera (actividad individual y en grupo de 2)

Objetivo nº 8. Aprender a prestar y pedir ayuda a otras personas en caso de necesidad.

Actividad:

- Realizar una actividad en pequeño grupo en la que todos los miembros tienen un dato para llegar a la meta. Sólo a través del diálogo entre ellos podrán alcanzarla (actividad en pequeño grupo)

Objetivo nº 9. Aprender a reconocer emociones agradables ante las creaciones estéticas de otros (pintura, escultura, etnografía, historia, cine, música...)

Actividades:

- Reflejar las emociones que nos ha inspirado una/s obra/s del museo. Esto se podrá conseguir de una forma más dirigida, pasando un cuestionario expre-

samente preparado, o de forma más informal: realizando una crítica de las obras que nos han gustado, representar las emociones de forma: escrita, manual, verbal, musical, corporal y /o facial (actividad opcional)

- Utilizar el vocabulario emocional para manifestar mis emociones y las de los demás (actividad individual)

Objetivo nº 10. Descubrir las cualidades artísticas personales

Actividades:

- Realizar talleres de diverso tipo: pintura, escultura, maquinismo, elaboración de réplicas de objetos del museo (actividad individual)
- Conocer, comparar, distinguir y valorar mis cualidades artísticas a través de las obras realizadas, con las de los demás miembros del grupo. De entre todas las obras de arte obligatorias realizadas, saber cuál es la que más me gusta; reconocer *mis cualidades estéticas y las de los demás.* (actividad individual)

Objetivo nº 11. Aprender a distinguir los aspectos científicos, históricos y artísticos de los fondos expuestos del museo

Actividades:

- Ser capaces de diferenciar las diferentes características de diversos objetos expuestos siguiendo las explicaciones del educador del museo o del profesor (actividad en pequeño grupo)
- En función de determinadas características dadas (color, tema, antigüedad...) descubrir semejanzas y diferencias y poner en común los hallazgos personales localizados (actividad individual y gran grupo)

Objetivo nº 12. Aprender a colaborar con las personas del grupo clase y otras personas

Actividad:

- En grupos de 3 o 4, deberán colaborar estrechamente en las diferentes fases de la actividad (gimkana) así como seguir de modo ordenado las normas e instrucciones escritas del folio de su actividad, para poder seguir las pistas dadas, y alcanzar las metas parciales y el objetivo final (actividad en grupos de 3 o 4). El profesorado deberá tener preparadas tantas actividades como grupos de 3 o 4 permita su grupo.

Objetivo nº 13. Aprender a respetar personas, objetos, instrumentos, obras, espacios..., del patrimonio museístico

Actividades:

- Las habilidades para resolver pequeños conflictos que puedan surgir: aceptar las normas de convivencia, compartir materiales y recursos, ayudar y pedir ayuda a los demás, aceptar pensamientos alternativos a los nuestros,

aceptar cualidades de otras personas, conocer nuestras propias cualidades personales y estéticas...

Objetivo nº 14. Adoptar una actitud positiva para alcanzar las metas personales propuestas (autoestima y habilidades para la vida)

Actividades:

- Dar a los alumnos individualmente, o en pequeño grupo, una tarea adaptada a sus capacidades. Esta tarea que será un poco más larga de lo habitual, incorporará a lo largo de ella pequeños controles para guiar al alumnado por el camino adecuado y así mejorará su autoestima al poder alcanzar la meta (actividad individual o en pequeño grupo)
- Dar a escoger a los alumnos entre tres itinerarios posibles, de modo que cada uno de ellos reviste una dificultad diferente. El primer itinerario será el más fácil y el último será el más difícil. Es de esperar que todos los miembros del grupo sabrán realizar el itinerario primero. Al acabar el mismo, podrán escoger pararse o seguir con el segundo itinerario y, al terminar éste, podrán hacer lo mismo con el tercero. (actividad individual opcional)

Objetivo nº 15. Conocer las diferentes formas de resolver problemas y utilizar las más positivas en cada situación (autocontrol y habilidades sociales).

Actividades:

- Plantear una tarea con una serie de actividades problemáticas que tengan cada una varias soluciones. Se le da al alumnado la lista de posibles soluciones y los miembros del grupo deben encontrar la mejor para solucionar cada una de las actividades y explicar el por qué ha elegido dicha solución. Si hay varias soluciones correctas y los miembros del grupo las eligen, comentar entre todos esta situación (actividad grupal)
- Plantearles una actividad por escrito en la que se haya introducido expresamente un error grave que impida seguir con la actividad. El alumnado deberá encontrar el error y subsanarlo (actividad individual opcional)
- Simular diferentes modos de saludar, despedirse, elogiar, criticar para recordar normas o cuando sea necesario mientras dure la exposición
- Tener una actitud positiva ante el mantenimiento de las normas

Conclusiones

La propuesta que presentamos de llevar a cabo la educación emocional a través de una actividad para-escolar centrada en una visita a un museo, creemos que puede servir de modelo para otras muchas actividades de este tipo, tales como asistir a una obra de teatro, asistir a una película de interés, visitar un monumento, asistir a un concierto, realizar un itinerario histórico o arqueológico, etc., en las que el alumnado se muestra más espontáneo y desinhibido. Creemos que el profesorado debe aprovechar esta situación para observar y conocer con mayor profun-

didad algunos aspectos de la personalidad de sus alumnos que en el marco del aula algunas veces puede resultar una tarea algo difícil. Estos conocimientos que va adquiriendo el profesorado a través de estas actividades para-escolares le permitirán ayudar, pulir, desarrollar o modificar algunas de las habilidades y estrategias negativas o no del todo correctas observadas entre los miembros de su grupo, tanto en el trayecto de dichas salidas como durante el desarrollo de las mismas. Todo ello repercutirá forzosamente en un mejor conocimiento de las habilidades de comunicación, interrelación, autocontrol y puesta en práctica de las mismas en nuestras relaciones con los demás. De este modo, además, creemos que se podría contribuir a que el alumnado elevase su autoestima y autocontrol lo que contribuiría a disminuir las manifestaciones violentas o agresivas que con demasiada frecuencia se observan en muchos centros educativos.

Desde el punto de vista educativo, la visita al museo permite desarrollar los siguientes conocimientos, habilidades y actitudes:

- Incrementar el aprendizaje de una o varias áreas temáticas
- Incrementar la comprensión de conexiones entre diferentes temáticas
- Incrementar el aprendizaje a través de los diferentes temas
- Incrementar la comprensión cultural
- Incrementar la habilidad para trabajar con otros
- Habilidad para hacer elecciones adecuadas antes y dentro de experiencias planificadas
- Incrementar la autoestima y autocontrol
- Incrementar la comprensión cultural, el respeto y tolerancia hacia los demás
- Satisfacción a través de los logros o metas alcanzadas
- Incrementar la participación en la clase, la escuela o acontecimientos comunitarios
- Adquirir actitudes positivas hacia la adquisición de experiencias cada vez más amplias
- El profesorado y los educadores de museos como mediadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje pueden y deben aprovechar las visitas para potenciar y desarrollar la evolución emocional de su alumnado.
- La visita al museo, ofrece una ocasión y situación óptima para que el alumnado pueda conocer, profundizar y desarrollar ciertas esferas de su personalidad que todavía, por sus edades, no conozca o no tenga todavía plenamente definidas. También le permitirá reconocer, valorar y manifestar tanto sus sentimientos como sus capacidades artísticas y estéticas personales como las de los demás; así como descubrir un espacio en el que pueda conocer, admirar, deleitarse e incluso divertirse al mismo tiempo que aprende diferentes conocimientos culturales, científicos, artísticos y diferentes técnicas, materiales e instrumentos a través de los cuales pueden crearse obras artísticas tanto de su entorno próximo como nacionales e

internacionales. En último lugar la realización de actividades para-escolares puede que se convierta en un hobby que les acompañe a lo largo de su vida y que les permita descubrir tal vez un interés o vocación futuras

Bibliográficas

- AGUADO, L. : *Emoción, afecto y motivación*. Madrid, Alianza Editorial, 2005.
- BAPTISTA, A.: "Teoría de la selección natural, psicología evolucionista y emociones", en *Ansiedad y estrés*, vol. 9 (3), (2003), pp.145-173
- BARRON, F: "Putting creativity to work", en STENBERG R. J. (Ed.): *The Nature of Creativity*, Nueva York, Cambridge University Press, (1988), pp.76-99.
- CHRYSOCHOU, X.: *Cultural diversity: Its social psychology*. Malden, MA; US, Blackwell Publishing. 2004
- COLTIN, L.: *Enriching Children's Out-of-School Time*. U.S. Illinois. ERIC Number: ED429737, 2005
- CSIKSZENTMIHALYI, M.: *Aprender a fluir*. Barcelona, Kairos, 1998
- CSIKSZENTMIHALYI, M.: *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona, Paidós, Buenos Aires, México,1998 a
- CSIKSZENTMIHALYI, M.: *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona, Kairós, 1998, b 6ª edición
- CUNLIFFE, A. L.; LUHMAN, J.; BOJE, D.M: "Narrative Temporality: Implications for Organizational Research", en *Organization Studies*, vol. 25 (2), (2004), pp. 261-286.
- DARWIN, CH.: *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid, Alianza Editorial, 1984.
- DEPARTMENT FOR CULTURA, MEDIA AND SPORT: *Inspiration Identity, Learning: The Value of Museums*. University of Leicester, 2004
- DIERKING, L.: "The role of context in children's learning from object and experiences", en PARIS, S. (Ed) *Perspectives on objects-centered learning in museums*. Mahwah, NJ, US, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, xxii, 387, (2002), pp. 3-18.
- DRAKE, Susan M.: "Guided imagery and education: theory, practice and experience", en *Journal of Mental Imagery*, vol. 27 (1-2), (2003), pp. 94-132.
- ELIAS, M; STEVEN, T.; FRIEDLANDER, B.: *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona, Barberà del Vallès, 2000, 7ª edición.
- GABHAINN, S. N.; MULLALY, M.; DONOVAN D.; SAMMON P.: "Community arts in schools: Effects on self-esteem and attainments in primary school children", en *Irish Journal of Psychology*, vol. 22 (4), (2001), pp. 269-276.
- GOLEMAN, D.: *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairos, 1995
- GOLEMAN, D.: *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona, Kairos, 1999.
- HOOPER, E.; DODD, J.; PHILIPS, M.; JONES, C.; WOODWARD, J.; O'RIAIN, H.: *Inspiration, Identity, Learning: The Value of Museums*. Leicester, Research Center For Museums and Galleries., 2004

- JOY, A.; SHERRY, J. F. JR.: "Speaking of art as embodied imagination: A multisensory approach to understanding aesthetic experience", en *Journal of Consumer Research*, vol. (30), (2003), pp. 259-282.
- LALAND, K. N.; BROWN, G. R: *Sense and nonsense: Evolutionary perspectives on human behaviour*. New York, NY., US., Oxford University Press, ix, 369, 2002.
- LEDER, H.; BELKE, B.; OEBERST, A.; AGUSTIN, D.: "A model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments", en *British Journal of Psychology*, vol. 95 (4),(2004), pp. 489-508.
- LÓPEZ, E.: *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona, Cissparxis, 2003
- MAGEO J. M.: (Ed): *Dreaming and the self: New Perspectives on subjectivity, identity, and emotion*. Albany, NY, US, State University of New York Press, 2003
- MARSH, C.: "Visitors as Learners: The Role of museums", en *Education - Learning: Theory and Practice, Association of Science - Technology Centers*, vol. 15, (2005), pp. 15-17.
- MATSUMOTO, D.; JUANG, L. : *Culture and Psychology*. Belmont, CA, US, Wadsworth/Thompson Learning, 2004
- MEDVED, M. I.; CUPCHIK, G. C.; OATLEY, K.: "Interpretative memories of artworks", en *Memory*, vol. 12 (1), (2004), pp.119-128.
- MELINDA J.; BRAYFIELDS, A.: "Museums and childhood: Negotiating organizational lesson", en *Childhood: A global Journal of Child Research*, vol. 11 (3), (2004), pp.275-301.
- OLIVA, J.M. *et al.* : "Las exposiciones científicas escolares y su contribución en el ámbito afectivo de los alumnos participantes", en *Enseñanza de las ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, vol. 22 (3), (2004), pp. 425-440.
- PETTA, P.: "The role of emotions in a tractable architecture for situated cognizers", en TRAPPE, R. (ED); PETTA, P. (ED); PAYR, S. (ED): *Emotions in humans and artefacts*. Cambridge MA US, MIT Press, (2002), pp.251-287.
- RAFAELI, A. "Emotion as a connection of Physical Artifacts and organizations", en *Organization Science*, Vol. 15 (6), (2004), pp. 671-686.
- RAFAELI, A.; VILNAI-YAVETZ, I.: "Emotion as a Connection of Physical Artifacts and Organizations", en *Organization Science*, vol. 11 (3), (2004), pp. 671-686
- RUSSELL, T.: "Collaborative Evaluation Studies Between the University of Liverpool and National Museums and Galleries on Merseyside", en SUDBURY, P.; RUSSELL: *Evaluation on museum and gallery displays*. Liverpool, University Press, 1995.
- SHAFFER, D.R: *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid, Thomson, 2002
- SHEDON, K. M.: *Optimal human being: An Integrated multi-level perspective*. Mahwah, NJ US, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004.
- SROUFE, A.: *Desarrollo emocional. La organización de la vida emocional en los primeros años*. México, Oxford University Press, 1995.
- STERNBERG, R. J.: "Culture and Emotions", en *American Psychologist*, vol. 59 (5), (2004), pp. 325-338.
- TUNNICLIFFE, S.D.: "How well we do? Assessing the quality of learning in museums", en *GEM News*, vol. 63, (1996), pp 5-7.
- WAGENSBERG, J.: "Emoción y conocimiento", en *Aula de Innovación Educativa*, vol.109, (2002), pp.71-73.

Referencias digitales

BABENKO, V. S.; IKONNICOVA, S. N.; MAKHLINA, S. T: *Electronic museums will be an effective form of education in the near future*, en http://www.eva-conferences.com/mos-pap/ed_bim_em.html, 2005

Correspondencia con las autoras:

M^a del Carmen Fernández Bennásar
e-mail: cfernandez@uib.es

M^a Immaculada Pastor Homs
e-mail: immaculada.pastor@uib.es

Universidad de las Islas Baleares. Palma de Mallorca.