

**L'avaluació
educativa a
museus i centres
culturals**

M. Immaculada
Pastor i Homs
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(1999), 12:
35-46

L'avaluació educativa a museus i centres culturals

M. Immaculada Pastor i Homs
Universitat de les Illes Balears

Sumari

Entenem que l'avaluació educativa ha de formar part de la cultura de qualsevol museu o centre cultural que ofereix habitualment exposicions, ja que els fruits de les experiències realitzades al respecte en altres països són evidents. Per tant, des del món de la Pedagogia caldrà contribuir a vèncer la reticència que hi ha en certs sectors professionals i la desídia de molts estaments polítics, començant per aclarir el sentit, la utilitat i la naturalesa d'una tasca avaluadora seriosa i eficaç de les exposicions i programes educatius museístiques, empresa a la qual el nostre article pretén contribuir.

Summary

Educational evaluation must be an important part of culture in museums, galleries and cultural centres that offer exhibitions to the public. Since the benefits obtained from such experiences in many countries are evident, we shall try to contribute, from the field of education, to the task of clarifying the sense, nature and utility of evaluating educational programmes and exhibits in museums.

1. Un tema pendent

Sens dubte, als darrers anys, s'han fet esforços per millorar el grau de comprensió de les exposicions museístiques per part dels visitants, incorporant als muntatges alguns elements amb finalitat didàctica, consistents generalment en plafons informatius o materials audiovisuals, o bé elaborant guies, quadernets d'activitats i altres materials escrits de suport per tal d'ajudar el públic no entès —escolar, per ésser més precisos— a entendre i valorar l'exposició en qüestió. És lògic suposar que tots aquests recursos contribueixen a augmentar la comprensió o, si més no, la curiositat o interès de l'audiència; però, sabem amb una certesa raonable què és el que veritablement *aprenen* els visitants d'aquestes exposicions? Realment, exceptuant les dades estadístiques relatives a nombre de visitants i algunes dades demogràfiques d'aquests, no tenim gaire elements per respondre la pregunta. El cert és que aquestes iniciatives, engegades sens dubte amb la millor de les intencions per part dels responsables dels museus o centres culturals que programen regularment exposicions d'aquest tipus, no contempen gairebé mai l'avaluació sistemàtica dels efectes que aquestes exposicions provoquen en els visitants i del valor que aquests els donen. Probablement en són responsables diversos factors, com la precarietat econòmica i/o formativa del personal encarregat de la «part educativa», la mateixa dificultat de la tasca

avaluadora, la cultura dominant, que es preocupa més dels aspectes quantitius que dels qualitius, i també, per què no, la confusió que en el sector educatiu no formal hi ha entre oferta educativa i oferta publicitària, que, si bé no són ni tenen perquè ésser oposades, evidentment no són el mateix.

Entenem que l'avaluació educativa ha de formar part de la cultura de qualsevol museu o centre cultural que ofereix habitualment exposicions, ja que els fruits de les experiències realitzades al respecte són, com veurem, evidents i, per tant, des del món de la Pedagogia caldrà contribuir a vèncer la reticència que hi ha en certs sectors professionals i la desídia de molts estaments polítics, començant per aclarir el sentit, la utilitat i la naturalesa d'una tasca avaluadora seriosa i eficaç de les exposicions i programes educatius museístics.

2. Un poc d'història recent

En els darrers vint anys, bona part dels museus del nostre context europeu-occidental amb un cert grau de vitalitat han entrat en un període que podríem anomenar de «reflexió» o —parafraçant G. HEIN (1994)— «d'autocrítica». S'han començat a plantejar preguntes relatives a prioritats, programes, audiència, maneres de funcionar... Les reduccions pressupostàries i, en conseqüència, la manca de personal i precarietat dels serveis fan, la majoria de vegades, difícil o gairebé impossible de dur endavant tot allò que es voldria. Per tant, cal prendre decisions sobre quines activitats, programes, exposicions, etc. són més essencials i beneficioses per al museu i per a la societat. Per altra part, l'audiència augmenta, especialment l'escolar, i les «pressions» que reben aquests centres per part de la comunitat educativa i altres sectors socials generen preguntes i dubtes sobre l'ús eficient dels recursos de què es disposa. En tercer lloc, la creixent professionalització del personal que treballa a museus i centres culturals —que també va arribant a poc a poc als departaments educatius—, porta implícit el desig i la necessitat de desenvolupar un coneixement acumulatiu sobre la pràctica realitzada que permeti actuar amb rigor i eficàcia, fonamentar futures experiències i, en definitiva, establir un marc científic i professional per a l'educador que treballa dins el «món de l'oferta cultural» amb estàndards professionals àmpliament acceptats i procediments compartits.

La creixent necessitat d'avaluació de les institucions museístiques no és, per descomptat, un fenomen únic i aïllat. Altres institucions i professions dins el sector educatiu no formal han experimentat pressions semblants en els darrers anys. Com a conseqüència d'això, dins el món occidental europeu i, sobretot, nord-americà, es produeix una significativa proliferació de grups professionals d'avaluadors i un augment de les publicacions sobre el tema.

No obstant això, el canvi més important que s'ha experimentat durant aquests anys no ha estat el creixement quantitatiu d'activitat avaluadora, sinó l'ampliació dels enfocaments conceptuals entorn de l'avaluació. De fet, és lògic que, a mesura que l'oferta educativa ha esdevingut més àmplia i heterogènia i els professionals han hagut d'analitzar i justificar una gran diversitat de programes i activitats molt allunyats del món escolar, s'hagin adonat que investigar sistemàticament *com* succeeixen les coses i *si* succeeixen tal com s'havien planejat o desitjat requereix una àmplia gamma d'enfocaments i mètodes. Abans d'aquest període de creixement, l'avaluació educativa, restringida al sector formal, prenia com a model l'epistemologia i l'estil de les ciències físiques i aplicava el disseny experimental tradicional. Els models que han sorgit més recentment tenen una base

epistemològica diferent —etnogràfica, sociològica i antropològica—, tendeixen a ésser qualitatiu més que quantitatiu i utilitzen mètodes d'avaluació (documentació, observació, entrevista...) que permeten una profunda descripció de la pràctica (G. HEIN 1979).

Dins l'àmbit museístic, s'han dut a terme experiències avaluadores de distinta orientació. Pel que fa als Estats Units, als anys seixanta-setanta, cal destacar els treballs de H. SHETTEL, M. BUTCHER *et al* (1968) i de G. SCREVEN (1976), emmarcats dins el model experimental tradicional, i en anys posteriors —a partir de la dècada dels vuitanta— començam a trobar autors que apliquen mètodes antropològics i etnogràfics a l'estudi i avaluació dels museus, com és el cas de W. M. LAETSCH (s.d.), R. L. WOLF (1980) o B. ENGEL i G. HEIN (1981). Igualment cap als anys setanta, en un dels països europeus amb més tradició educativa dins l'àmbit museístic com és el cas de la Gran Bretanya, comencen a realitzar-se els primers intents seriosos de conèixer les característiques dels visitants que acudeixen a alguns museus i saber com valoren la seva oferta educativa. Entre els pioners, probablement el més conegut i citat sigui l'estudi de J. H. STEWART (1970) realitzat al Museu de Liverpool, a partir del qual extragué valuosa informació demogràfica del seu públic, però també dades relatives a la valoració que feia de l'adequació i qualitat de l'oferta educativa que el museu li oferia, i també molts suggeriments i demandes dels usuaris per tal de millorar-la. Des d'aleshores s'han dut a terme interessants experiències al respecte, generalment mitjançant convenis entre museus i universitats (a la publicació de P. SUDBURY & T. RUSSELL, 1995, es descriuen diversos projectes, com el de la Universitat de Liverpool i el consorci National Museums and Galleries on Merseyside, entre altres) o entre museus i autoritats educatives locals, serveis d'inspecció educativa, etc. (Un exemple il·lustratiu el trobam a S. D. TUNNICLIFFE, 1996).

S'ha de dir, com a comentari general, que a la Gran Bretanya, atès que l'activitat avaluadora dins els museus s'ha iniciat cronològicament més tard que als Estats Units, el que hi trobam són generalment experiències avaluadores de caràcter formatiu realitzades per determinar l'efectivitat d'exposicions temporals no totalment tancades —així qualsevol modificació o recomanació derivada dels estudis d'avaluació pot ésser implementada pel personal encarregat— i dutes a terme d'acord amb un enfocament qualitatiu. En general parteixen, i aquest és un fet que cal destacar, d'un compromís institucional previ: l'obligatorietat per part dels responsables del museu, a distint nivell i àmbit, de presentar al públic exposicions de qualitat sensibles a les seves necessitats. A partir d'aquí, es tracta de conèixer la forma en què es pot ajudar el visitant a desxifrar la informació presentada per l'exposició, tenint en compte, des d'un punt de vista constructivista, que aquest no s'hi acosta amb una actitud passiva, sinó a partir de les seves teories pròpies i, per tant, tendirà a fer interpretacions personals de les informacions que el museu tracta de fer accessibles.

3. Abast de l'avaluació educativa dins les institucions museístiques

Fetes totes aquestes consideracions generals sobre la necessitat d'avaluació educativa dins les institucions museístiques i vistes algunes de les experiències més significatives realitzades al respecte, caldrà plantejar-nos en primer lloc, i tal com diu el títol d'aquest apartat, la qüestió de l'abast de l'avaluació educativa dins el museu o, dit d'una altra manera, la delimitació del territori que aquesta pot abastar.

Generalment, els projectes que coneixem plantegen dos aspectes que s'han d'investigar dins el museu: d'una banda, les característiques del públic, tant real com potencial, i, en menor proporció, l'aprenentatge del públic. És en aquest sentit que J.

DODD i R. SANDELL (1998, 9) afirmen que per mantenir les audiències i, alhora, atreure nous públics, els responsables educatius del museu han de dur a terme dues tasques: la primera, que anomenen «investigació de mercat»¹, té com a objectiu identificar les característiques i necessitats dels distints públics, tant reals com potencials, i suggerir maneres de donar-los resposta. La segona és «l'avaluació», que mesura l'efectivitat dels projectes que s'ofereixen a aquests públics i suggereix maneres de corregir-los i millorar-los. A partir d'aquí, creim que pot ésser útil el següent esquema orientatiu:

Aspectes que s'han de tenir en compte en l'avaluació educativa dins les institucions museístiques

1. Característiques del públic:

1.1. Identificació i caracterització del públic real i potencial.

1.2. Identificació de les necessitats dels distints públics.

1.3. Identificació dels factors que determinen la decisió de visitar/no visitar el museu.

1.4. Identificació de les barreres que dificulten l'accés al museu (físiques, sensorials, intel·lectuals, financeres, culturals...).

1.5. Opinions dels visitants sobre la ubicació/serveis/instal·lacions/equipaments generals del museu.

2. Aprenentatge del públic:

2.1. Respostes del públic davant el disseny i presentació de l'exposició/programa (orientació, senyalització, il·luminació, accessibilitat, etc.).

2.2. Respostes del públic davant els elements constitutius de l'exposició/programa (interès de les obres seleccionades, claredat dels textos informatius, adequació de les activitats, etc.).

2.3. Interpretació que fa el públic del missatge de l'exposició/programa.

Tot i que consideram que és igualment necessari investigar els dos aspectes anteriorment assenyalats, i que ambdós no són en absolut incompatibles, en aquest article ens centrarem preferentment en l'avaluació de l'aprenentatge del públic, probablement perquè és una qüestió molt menys treballada i debatuda entre nosaltres.

Fins fa poc la investigació sobre l'aprenentatge al museu atreia poca atenció. Ara, antropòlegs, filòsofs, sociòlegs, psicòlegs i pedagogs estan interessats en el tema, ja que els museus són uns espais adients per investigar els processos d'aprenentatge dins contextos no formals i informals. La implicació de professionals aliens en principi al medi museístic

¹ Sobre el tema dels estudis de «màrqueting» en el museu, realitzarem algunes consideracions en un anterior treball nostre: PASTOR, I. (1998): «El papel de los museos en la educación permanente». A: *Actas del IV Congreso de Cultura Europea*. Centro de Estudios Europeos, Universidad de Navarra.

pot ser enormement enriquidora sempre que, com ja hem dit abans, el centre de gravetat de la investigació romanguí dins la pràctica museística. En tot cas, en aquesta empresa és necessari el concurs d'investigadors universitaris i d'altres nivells educatius, de professionals que treballen dins el camp de l'educació d'adults, dins els serveis a la joventut, dins l'educació comunitària, i també d'altres professionals (dissenyadors, arquitectes, documentalistes, etc.) que treballen dins les institucions culturals. Podem afirmar, doncs, que el sector museístic està prenent consciència que únicament pot retenir la seva credibilitat intel·lectual si es decideix per un canvi en la seva filosofia i pràctica investigadora.

4. L'avaluació de l'aprenentatge dins el medi museístic

La major part de publicacions sobre l'aprenentatge al museu provenen dels Estats Units i observem que, afortunadament, aquest tipus d'investigació forma part del treball quotidià dels membres dels serveis educatius i està molt connectat amb altres activitats, com l'ensenyament o la preparació de recursos per a l'aprenentatge, dins una línia d'investigació-acció. Així, a poc a poc, la naturalesa de la investigació sobre l'aprenentatge en el museu està canviant i s'està passant d'un model seqüencial i jeràrquic, fonamentat en la concepció de l'aprenentatge com a resultat de la transmissió al públic del coneixement atresorat pels experts, a un model que reconeix la singularitat de l'experiència del visitant i la seva implicació en el procés d'aprenentatge a partir de la seva interacció amb les col·leccions (D. ANDERSON 1997).

En conseqüència, com afirmen P. SUDBURY i T. RUSSELL (1995), investigar l'aprenentatge serà investigar el resultat de la interacció entre el coneixement previ de cada visitant i la nova experiència oferta pel museu. En aquest context, la finalitat de l'avaluació serà indicar la ruta *probablement* millor cap a la destinació volguda, que no és altra que augmentar les possibilitats del visitant d'aconseguir una comprensió significativa del contingut de l'exposició. Per tant, avaluant l'aprenentatge no pretenem «jutjar», sinó aconseguir una posició «empàtica» amb el que està passant per tal de poder destriar amb un mínim de rigor científic entre el que val la pena mantenir i reforçar de la nostra pràctica educativa i allò que no és útil o clarament equivocat en relació a les nostres expectatives.

Des d'aquest enfocament, considerem que les etapes d'un programa d'avaluació de l'aprenentatge en el museu podrien ser:

- a) En primer lloc, desenvolupar un conjunt de criteris significatius en base als quals avaluar les exposicions i programes, tant actuals com futurs. Aquests criteris estaran en funció de les «expectatives d'aprenentatge» que s'espera que compleixi una exposició i/o programa didàctic,
- b) en segon lloc, seleccionar la «forma avaluadora» més adient per obtenir informació i comprensió tan ajustada com sigui possible sobre el que aprenen els visitants i sobre si aquest aprenentatge respon a les expectatives anteriorment descrites,
- c) finalment, seleccionar aquelles propostes valorades com a vàlides i efectives per millorar l'exposició o programa actual o per dissenyar els que es faran en el futur.

Comentarem seguidament cada una de les etapes anteriorment considerades però, abans de començar la nostra anàlisi, creim necessari fer algunes consideracions prèvies respecte com entenem l'activitat avaluadora genèricament considerada, que esperam que serveixin per aclarir i justificar l'enfocament que adoptam respecte a cada una de les etapes.

En primer lloc, no podem oblidar que no hi ha avaluacions «pures» o «neutrals», sinó que, com qualsevol altra activitat educativa, la tasca avaluadora està mediatitzada pel punt de vista i les intencions d'aquells que l'encarreguen i/o executen. Això no implica restar valor científic o eficàcia a l'avaluació, simplement és un element que s'ha de tenir en compte.

En segon lloc, estam d'acord amb G. HEIN (1994, 308), quan afirma que «qualsevol forma d'avaluació pot ser útil». Efectivament, la gran diversitat de models i tècniques d'avaluació, que a moments ens pot semblar contradictòria, ens pot servir per afrontar l'estudi de situacions i casos molt diversos, ja que cadascun representa una aproximació diferent al coneixement i ens aporta dades que ens acosten a una valoració més precisa. No hi ha, per tant, formes d'avaluació «bones» o «dolentes» *per se*, sinó que l'elecció dependrà del tipus d'informació que ens interessa recollir o de l'audiència a la qual ens adrecem. En principi, doncs, qualsevol tipus d'avaluació ens pot permetre respondre qüestions relatives tant al procés de l'activitat com als resultats obtinguts, encara que els mètodes tradicionals d'avaluació estan habitualment associats a la mesura del grau de compliment d'objectius predeterminats i els mètodes basats en el treball de camp ens proporcionen informació descriptiva i són útils per donar-nos a conèixer resultats no prevists. El que cal, per tant, és tenir clar quin o quins tipus de qüestions ens interessa respondre i en, funció d'això, la forma o formes d'avaluació més pertinents.

La tercera consideració es refereix al fet que, sigui quina sigui la forma avaluadora escollida, és un error aplicar-la al marge del personal implicat en el programa o exposició avaluat. No entenem l'avaluació com una activitat aïllada de la resta d'activitats educatives, duta a terme «des de fora» per experts avaluadors. Al contrari, consideram que els estudis d'avaluació són útils en la mesura en què impliquen tot el personal educatiu del museu o centre cultural en cada una de les fases, des de la planificació a la recollida de dades i anàlisi d'aquestes. No hi ha avaluació sense objectius i aquests han de ser determinats per les persones que hauran d'utilitzar la informació que es derivi de l'activitat avaluadora.

Finalment, pensam que l'avaluació s'ha de portar a terme paral·lelament a la realització i/o muntatge del programa o exposició didàctica, i no quan ja ha finalitzat. Els avantatges d'una avaluació simultània a la realització de l'activitat que es pretén avaluar són encertadament sintetitzats per HEIN (1994, 309) en tres punts: a) l'avaluació simultània força els participants en una tasca determinada a contemplar el que fan d'una manera reflexiva, b) permet la modificació i correcció sobre la marxa dels components que no funcionen bé o permet canvis en fases posteriors a l'avaluada i c) possibilita la utilització dels components normals del programa (enregistraments, entrevistes, observacions, produccions dels participants, etc.) com a part de l'avaluació i minimitza així les despeses i molèsties per a tothom.

Fetes aquestes precisions, podem començar a comentar, com dèiem abans, cada una de les fases o etapes en què es pot ordenar el procés d'avaluació de l'aprenentatge en el medi museístic.

a) Primera etapa

Ja hem dit que tota exposició o programa educatiu museístic, per poder ser avaluat, ha de respondre a unes expectatives o «previsions» d'aprenentatge suficientment clares. Aquestes expectatives sobre els resultats de l'aprenentatge només es poden expressar en termes de probabilitats, més que de certeses, sobretot si tenim en compte que per les característiques especials de l'experiència educativomuseística, el visitant controla la qualitat i el grau de l'aprenentatge tant o més que l'educador. No obstant això, el responsable de l'avaluació ha de ser plenament coneixedor i conscient d'aquests «resultats probables» que s'espera aconseguir a través de l'exposició o programa en qüestió, abans de decidir sobre les estratègies i tècniques avaluadores que utilitzarà.

Malgrat que, com és lògic, aquests resultats probables d'aprenentatge seran específics i diferenciats per a cada cas, tal vegada sigui útil assenyalar algunes «expectatives generals» que, en l'aspecte educatiu, sigui raonable tenir respecte a qualsevol exposició o programa museístic i en base a les quals, per tant, convengui plantejar l'avaluació de l'aprenentatge.

Prenent com a punt de partida diverses propostes que consideram interessants, com la de T. RUSSELL (1995, 14), la de D. THOMAS (1995, 28) o la de S. D. TUNNICLIFFE (1996, 5) podríem destacar les següents «expectatives raonables d'aprenentatge» comunes a qualsevol exposició i/o programa educatiu museístic:

1. Atreu l'interès dels visitants envers la temàtica tractada.
2. És una experiència agradable i, fins i tot, divertida.
3. Provoca la participació activa dels visitants. És estimulant.
4. Explota de manera satisfactòria el potencial educatiu, tant de caràcter informatiu com formatiu, que el patrimoni exposat conté, d'acord amb les característiques i capacitats dels destinataris.
5. És sensible a les necessitats i preferències del/dels grup/grups de visitants als quals s'adreça pel que fa a:
 - a) la selecció, organització i presentació de la informació que ofereix;
 - b) els tipus d'activitats que promou i les condicions (especials, temporals, etc.) de la seva execució i
 - c) els recursos i suports que utilitza.
6. Estimula els sentits i capacitats cognitives dels visitants.
7. Evita que els visitants desenvolupin o reforcin concepcions errònies freqüents sobre la temàtica tractada.
8. Permet, sempre dins els límits del que es considera veritable o científic, que els visitants extreguin i elaborin autònomament un coneixement rellevant, útil i significatiu sobre la temàtica tractada.

b) Segona etapa

Una vegada aclarides les finalitats del programa i/o exposició didàctica i, en conseqüència, els resultats d'aprenentatge probable esperats, haurem de seleccionar les «fonts d'informació» més adients o significatives que ens permetin arribar a un grau de comprensió raonable respecte del que realment succeeix o ha succeït i valorar-ho en base a les expectatives inicials. La llista de possibles fonts d'informació pot ser realment molt

llarga; com a exemple orientatiu, vegem-ne la relació que figura a continuació i que hem elaborat a partir d'una proposta de G. HEIN (1994, 310).

S'ha de dir, però, que en el procés de selecció de les fonts d'informació més adients, hem de tenir en compte que no totes les fonts ens seran igualment útils per obtenir informació sobre cadascun dels diferents aspectes del programa que ens interessa avaluar i també que no totes ens seran igualment útils per als diferents grups de destinataris. Així, per exemple, si el que volem investigar és l'impacte o atracció que una determinada exposició o programa té sobre un grup de nins, ens serà útil entrevistar els nins, els seus mestres o el personal del museu, observar la seva conducta durant les sessions didàctiques o la visita, analitzar els productes que elaboren, etc. En canvi, si el que volem investigar és una altra qüestió, com per exemple la rellevància o adequació de l'exposició o programa respecte del currículum escolar, probablement necessitarem recórrer a altres fonts d'informació com poden ser, per exemple, l'anàlisi de les programacions didàctiques i dels components curriculars, de les actes de reunions entre professionals, els formularis elaborats *ad hoc*, etc.

«Possibles fonts d'informació per a una avaluació de l'aprenentatge en el medi museístic»

<i>diaris i registres d'activitats</i>	<i>cròniques i relats</i>	<i>components curriculars</i>
<ul style="list-style-type: none"> • diaris personals • registres de reunions • registres d'activitats de classe • diaris de sortides • etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • actes de reunions • qüestionaris i/o escrits diversos d'avaluació realitzats pels professionals • qüestionaris i/o escrits diversos d'avaluació realitzats pels destinataris • etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • programacions de lliçons o unitats • descripció d'activitats • recursos • dissenys previs • espectacles audiovisuals • etc.
<i>observacions</i>	<i>entrevistes</i>	<i>productes elaborats pels destinataris</i>
<ul style="list-style-type: none"> • En el decurs de classes/lliçons/sessions didàctiques • En el decurs d'itineraris/excursions/visites • En el decurs de reunions • etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • A mestres, educadors, monitors • A personal docent del museu • A personal no docent del museu • A destinataris (individuals o en grups) • etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • dibuixos, pintures • treballs escrits • objectes • fotografies • tests, qüestionaris • quaderns de camp • entrevistes • etc.

En relació al que dèiem abans respecte a la selecció de cada una de les possibles fonts en funció de la informació que ens interessa obtenir, creim que és interessant la recomanació de G. HEIN d'utilitzar una matriu semblant a la que incloem a continuació, a través de la qual es poden interrelacionar de forma gràfica els diferents objectius del programa educatiu i cada una de les fonts possibles:

OBJECTIUS		FONTS D'INFORMACIÓ				
1						
2						
3						
4						

c) Tercera etapa

Arribam, finalment, a la darrera i decisiva etapa del procés avaluador, que és, per altra part, la que justifica tot el que hem fet abans. És el moment d'examinar i valorar si aquelles assumpcions i expectatives en base a les quals hem elaborat la nostra oferta educativa s'han complert amb un nivell acceptable o no i, a partir d'aquí, reelaborar, modificar, ampliar o confirmar la nostra pràctica educativa actual i anar establint unes bases sòlides sobre les quals justificar les nostres accions futures.

A partir de la informació obtinguda respecte al grau de compliment de cada una de les expectatives que hem analitzat del programa o exposició, i també de totes aquelles informacions significatives sobre resultats no previstos, expectatives dels visitants, etc., es podrà elaborar un informe o document final en el qual s'incloguin les «recomanacions» pertinents sobre les accions que s'han de realitzar en endavant. Com a complement d'aquest informe, que no s'ha de considerar en cap cas un document tancat sinó una eina de treball, i tenint en compte que a vegades no totes les recomanacions són factibles de dur endavant o necessiten un temps per a la implementació total, es pot també incloure una relació d'actuacions encaminades a la consecució d'aquella situació ideal a la qual aspiram. En aquest sentit pot ser útil la matriu que proposa P. REES (1995, 47) i que reproduïm a continuació:

	aspectes avaluats del programa o exposició	recomanacions	accions dutes a terme	millores constatades
1.				
2.				
3.				

L'avaluació sistemàtica d'aquestes actuacions perfectives és la que, amb el temps, permetrà disposar d'un seguit de criteris o principis d'actuació que possibilitin afrontar el disseny i muntatge d'exposicions i programes didàctics en els museus amb unes raonables garanties d'èxit i satisfacció per a les institucions mateixes i per a la societat que els dona suport.

Bibliografia

ANDERSON, D. (1997): *A Common Wealth - Museums and Learning in The United Kingdom*. Department of National Heritage, London.

- CLARKE, P. (1996): *Improving Learning in museums*. Museums in the Midlands Group & Leicester University, Leicester.
- DODD, J.; SANDELL, R. (1998): *Building Bridges*. Museums & Galleries Commission, London.
- HEIN, G. (1979): «Evaluation in open education: Emergence of qualitative methodology». A: MEISELS, S. (ed.): *Special Education and Development*. University Park Press. Baltimore.
- ENGEL, B. S.; HEIN, G. E. (1981): «Qualitative evaluation of cultural institution/ school education programs». A: LEHMAN, N.; INGE, K. (eds.): *Museum School-Partnerships: Plans and Programs*. Center for Museum Education, Washington, D.C.
- HEIN, G. (1995): «Evaluation of museum programmes and exhibits». A: HOOPER-GREENHILL, E.: *The Educational Role of the Museum*. Ed. Routledge, London - New York.
- LAETSCH, W. M. *et al.* (sense data): *Naturalistic Studies of Children and Family Groups in Science Centers*. Lawrence Hall of Science, Berkeley.
- REES, P. (1995): «Recommendations and Implications from Evaluation Studies». A: SUDBURY, P.; RUSSELL, T.: *Evaluation of museum and gallery displays*. Liverpool University Press.
- RUSSELL, T. (1995): «Collaborative Evaluation Studies Between the University of Liverpool and National Museums and Galleries on Merseyside». A: SUDBURY, P.; RUSSELL, T.: *Evaluation of museum and gallery displays*. Liverpool University Press.
- SCREVEN, C. G. (1976): «Exhibit evaluations: a goal referenced approach». A: *Curator*, núm 19, pàg. 271-39.
- SHETTEL, H.; BUTCHER, M. *et al.* (1968): *Strategies for Determining Exhibit Effectiveness*, Final Report, ED 026718 ERIC Document Reproduction Service.
- STEWART, J. H. (1970): «A Museum and its Visitors». A: *Studies in Adult Education*, 4 (1), pàg. 46-56.
- SUDBURY, P.; RUSSELL, T. (1995): *Evaluation of museum and gallery displays*. Liverpool University Press.
- THOMAS, D. (1995): «Evaluation, Staff Training and Development». A: SUDBURY, P.; RUSSELL, T.: *Evaluation of museum and gallery displays*. Liverpool University Press.
- TUNNICLIFFE, S. D. (1996): «How well we do? Assessing the quality of learning in museums». A: *GEM News*, núm. 63, pàg. 5-7.
- WOLF, R. L. (1980): «A naturalistic view of evaluation». A: *Museum News*, núm. 58, pàg. 39-45.