

Máster en Formación del
Profesorado de Educación
Secundaria Obligatoria,
Bachillerato, Formación
Profesional y
Enseñanza de Idiomas
(Interuniversitario)

Trabajo Fin de Máster

**INTERACCIONES
Y CREATIVIDAD.
UN ESTUDIO
OBSERVACIONAL
EN EL MUSEO**

Sergio Oliva Hernández

Tutora
Noemí Peña Sánchez

Curso 2022-2023

La Laguna, Julio 2023

Resumen

Este trabajo es el resultado de un estudio de carácter observacional no participante en el museo Tenerife Espacio de las Artes (TEA), durante una visita guiada destinada a estudiantes de secundaria. El propósito de éste es analizar la originalidad como componente creativo, para identificar las relaciones que se producen entre el alumnado y el museo.

En él se realiza una aproximación teórica en torno a los conceptos de creatividad y de museo, para determinar los componentes del estudio posterior. Pudiendo comprobar que, la creatividad es como un proceso mental que ayuda a dar soluciones novedosas a una cuestión y el museo es como un espacio favorecedor de la diversidad cultural a través de los sentidos.

La información que se extrae de la observación del alumnado durante la visita, se va a recoger en este trabajo, en el marco experimental y se podrá clasificar, mediante varios instrumentos de investigación.

Los análisis que se han realizado parten de los datos obtenidos de las interacciones que se forman entre el alumnado y el espacio expositivo, estableciendo conexiones entre la fundamentación teórica y las experiencias recogidas durante la observación.

Como resultado, se ha podido dar respuesta a las cuestiones que se han planteado al inicio de la visita sobre la originalidad y la manera en que el museo programa sus recursos educativos, para facilitar el acercamiento de los participantes. Por todo ello, podemos concluir diciendo, que los resultados obtenidos a estas preguntas, evidencian la necesidad de mejorar la creatividad en torno a la expresión y uso del lenguaje a la hora de transmitir los contenidos expositivos, y trabajar más hacia un museo sensible, donde el visitante se pueda aproximar a la obra, mediante los sentidos y, por lo tanto, vivir la visita como una experiencia enriquecedora y además, mejorar en la cohesión sociocultural.

Palabras clave: originalidad, museo sensible, mediación cultural, obra de arte y visita guiada.

Abstract

This study is the result of a non-participant observational study at the Tenerife Arts Space (TEA) museum during a guided tour for secondary school students. The purpose of this study is to analyze originality as a creative component, and to identify connections between students and the museum.

In it, a theoretical approach is made around the concepts of creativity and the museum, to determine the components of the subsequent study. Being able to verify that creativity is a mental process that helps provide novel solutions to any issue and the museum is a space that favors cultural diversity through the senses.

The information extracted from the observation of the students during the visit will be included in this work, in the experimental framework and it can be classified, through various research instruments.

The present analyses are based on the data obtained from the interactions between the students and the exhibition space, establishing connections between the theoretical foundation and the experiences gathered during the observation.

Finally, with all this information, it has been possible to answer the questions that were raised at the beginning of the visit about originality and the way in which the museum programs its educational resources, to facilitate the participants approach. Therefore, we can conclude that the results obtained from these questions show the need to improve creativity around the expression and use of language to transmit the exhibition contents, and to work towards a sensitive museum, where the visitor can approach the work of art, through the senses and, therefore, live the visit as an enriching experience and furthermore, improve sociocultural cohesion.

Keywords: originality, sensitive museum, cultural mediation, work of art and guided visit.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 4 |
| 2. PLANTEAMIENTO INVESTIGADOR..... | 5 |
| 3. OBJETIVOS..... | 7 |
| 4. MARCO TEÓRICO | 7 |
| 4.1. Aproximación a la creatividad | 7 |
| 4.1.1. El concepto de creatividad | 8 |
| 4.1.2. El pensamiento divergente | 11 |
| 4.1.3. El producto creativo | 15 |
| 4.1.4. El proceso creativo..... | 18 |
| 4.1.4.1. Modelos clásicos | 18 |
| 4.1.4.2. Modelos cognitivos | 20 |
| 4.1.5. Niveles de creatividad..... | 21 |
| 4.1.6. Tipos de creatividad | 22 |
| 4.2. Aproximación al Museo | 26 |
| 4.2.1. El concepto de Museo | 26 |
| 4.2.2. Museos como espacios participativos | 27 |
| 4.2.3. Relación entre departamento educativo y visitante | 29 |
| 4.2.4. El museo a través de los sentidos | 30 |
| 4.2.5. Diversidad cultural en el museo | 31 |
| 5. DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN | 36 |
| 5.1. Ámbito de actuación: Museo TEA..... | 36 |
| 5.1.1. Exposición: <i>Lo que pesa una cabeza</i> | 38 |
| 5.2. Participantes | 42 |
| 5.3. Metodología | 46 |
| 5.3.1. Métodos..... | 46 |
| 5.3.2. Técnicas e Instrumentos | 47 |
| 5.4. Consideraciones para la intervención..... | 52 |
| 6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN..... | 53 |
| 6.1. Análisis de la observación pregunta I..... | 53 |
| 6.1.1. Primer análisis: participación y entretenimiento | 56 |
| 6.1.2. Segundo análisis: enfoque interpretativo | 63 |
| 6.2. Análisis de la observación pregunta II | 71 |
| 6.2.1. Discusión de la pregunta II..... | 73 |
| 7. CONCLUSIONES..... | 77 |
| 8. REFERENCIAS | 80 |
| 9. ANEXOS | 83 |

1. INTRODUCCIÓN

Cada vez es más necesario realizar investigaciones en torno a las competencias que deben desarrollar los/las alumnos/as a nivel educativo, para adaptarse a los rápidos cambios que se producen en la sociedad. Podemos decir, que hace 25 años nos relacionábamos de forma distinta a la actual, no conocíamos tantas cosas como ahora. Y luego, con la aparición de Internet, todo se aceleró. La educación juega un papel importante en este proceso y, concretamente, en este Trabajo Fin de Máster (TFM), va a ir en la misma línea.

Este trabajo va a aportar ciertas conclusiones que intentarán dilucidar, a un nivel educativo-artístico, cuestiones en torno a la creatividad a partir de las interacciones que se producen en un museo. En este punto, podemos hacer una reflexión comparativa, entre el museo y la sociedad, es decir, el espacio museístico como lugar donde pueden suceder o existir muchas cosas similares a las que ocurren en la sociedad. Partiendo de esta idea, podemos entender, cuanta importancia tiene el hecho de realizar investigaciones en estos espacios; porque de estos pequeños espacios, podemos sacar nuevas ideas para mejorar nuestro entorno social. De aquí sacamos nuestro interés por estudiar la creatividad y las interacciones en el museo. Y esto es así, porque si sabemos más de la creatividad, podremos sacar más soluciones, que nos ayuden a afrontar los nuevos retos actuales, que cambian a pasos agigantados. Y de la misma manera, conociendo más sobre las relaciones que se producen en un museo, podremos sacar más información sobre cómo podemos mejorar nuestras relaciones en una sociedad multicultural.

También podemos ver, como en los museos se producen relaciones entre lo que se expone y nuestros conocimientos personales, es decir, gracias a las diferentes formas que tiene los/las artistas de expresar su forma de ver el mundo o de tratar un tema concreto, vamos a poder establecer vínculos. Si lo relacionamos con el alumnado, éstos van a poder conseguir, a nivel educativo, unos mayores conocimientos culturales, ya sea porque se identifican con esa obra o porque les causa curiosidad, por ejemplo. Pero en lo que radica el interés de todo esto, es en el hecho de que estas relaciones van a fomentar una mayor cohesión social.

Por todo ello, este trabajo trata de dar un pasito más para ayudar a mejorar en el conocimiento educativo-artístico y por ende en el conjunto de la sociedad.

2. PLANTEAMIENTO INVESTIGADOR

El trabajo aborda cuestiones que son necesarias resolver para mejorar, en el ámbito de la educación, las competencias que los adolescentes deben adquirir en relación con el campo de la creatividad. Por eso, este trabajo surge de las líneas de investigación que se desarrollan en el proyecto de I+D denominado: *Dechados. Creatividad inclusiva en secundaria mediante la relación entre centros educativos y museos (DECHADOS)*. Este proyecto investiga diferentes líneas en torno a la creatividad y una de ellas es la que va a desarrollar este trabajo. Esta línea entronca con la importancia que tiene la creatividad en esta sociedad, en donde a nivel educativo, el alumnado tiene que conseguir una serie de habilidades con las que poder ver la realidad de múltiples formas, y de adquirir o mejorar sus conocimientos para crear, imaginar, proponer e inventar. Todo ello, dentro del ámbito de lo artístico, es decir, este trabajo va a observar las vinculaciones que se producen entre la educación artística y los museos de arte. Va a estudiar las relaciones que se establecen entre el alumnado de secundaria y estos espacios favorecedores del conocimiento cultural.

Como vemos, este estudio va a tener en cuenta varios y diferentes conceptos fundamentales. Por un lado, se realiza una revisión teórica sobre la creatividad y todo lo que lleva consigo este concepto. Para ello, se han recurrido a diferentes perspectivas psicológicas como la de Guilford (1967) quien nos introduce en el pensamiento divergente, nos habla de los indicadores para evaluar la creatividad e incluso nos ayuda a entender los distintos tipos de creatividad que se pueden producir. Pero también, hemos abordado el concepto de creatividad desde la visión de Csikszentmihalyi (1999), quien nos explica las relaciones establecidas entre las personas y su entorno sociocultural.

Además, por otro lado, se ha estudiado el contexto referencial donde se desarrolla la observación. Por lo que hemos tenido que definir su concepto, así como, indagar en su evolución hasta llegar a hoy en día. Y en esta búsqueda, hemos hecho referencia a las ideas de varios autores/as sobre sus visiones particulares y más actualizadas de estos espacios, como por ejemplo, las que ha desarrollado Eisner (2008). Quien afirma que el museo tiene que concebirse como un espacio de aprendizaje donde el visitante debe usar los sentidos para acercarse y conocer las obras de arte.

También, se ha recurrido para explicar el planteamiento museístico, a las ideas de Santacana, con el fin de exponer otra forma en la que se deberían de plantear las estrategias de participación en los museos, es decir, una aproximación al uso desde la interactividad.

Otro punto que se ha desarrollado, en este espacio museístico, es el relacionado con la diversidad cultural, el cual va a ser delimitado por las ideas de Busquet. Con ellas vamos a ser capaces de entender y diferenciar los distintos conceptos que envuelven a la cultura y sus relaciones.

Una vez encontradas todas las nociones necesarias para crear el marco teórico, en donde se ven bien reflejados estos dos conceptos tratados (creatividad y museo), se plantea el marco experimental. Este marco parte de la realización de una hoja de observación no participante. En la que se van a recoger:

- Por un lado, las preguntas que queremos estudiar, tanto en relación al concepto de creatividad como al término de museo.

Además, estas cuestiones van a estar asociadas a sus respectivos instrumentos. Los cuales hemos tenido que diseñar, para poder recoger la información y para facilitar, a posteriori, su vaciado o volcado.

- Y por otro lado, todos aquellos datos que se van a observar durante la visita del alumnado. Unos testimonios que se van a extraer de las muestras verbales, faciales y gestuales que se han producido a raíz de los contenidos expresados por la mediadora y de las relaciones que el alumnado ha experimentado con las obras de la exposición.

Con todo ello, vamos a poder tener la suficiente información para encontrar conexiones entre el marco teórico y el experimental y, en consecuencia, vamos a poder realizar varios análisis de lo que ha sucedido en ese espacio museístico.

Para desarrollar estos análisis hemos recurrido a varias aproximaciones como la de Stuhr (1994), o la del enfoque *Ways into looking at Art* (Charman et al., 2006).

Finalmente, plantearemos las conclusiones que nos ayudan a entender nuevas hipótesis sobre los factores que inciden en la situación analizada y sobre las relaciones que caben establecer entre ellos.

3. OBJETIVOS

En esta investigación se pretende alcanzar un objetivo general, pero al mismo tiempo una serie de objetivos específicos..

- **Objetivo general**

OG: Investigar sobre la creatividad en el contexto del museo a través de la observación y análisis de la originalidad en una visita guiada destinada a estudiantes de secundaria.

- **Objetivos específicos**

OE1: Investigar sobre el concepto de creatividad profundizando en sus distintos componentes, para identificar y seleccionar la originalidad como el componente objeto de nuestro estudio.

OE2: Conocer el museo y sus recursos educativos, para identificar y reconocer aquellas estrategias o enfoques que posibilitan el museo como espacio diverso y sensible.

OE3: Diseñar los instrumentos y las herramientas propias, para registrar y analizar los datos de nuestro estudio observacional adecuando el uso de distintas técnicas investigadoras.

OE4: Observar y analizar el papel de la creatividad en una visita guiada en un museo a través de la identificación de aportaciones originales generadas por el alumnado de secundaria.

OE5: Observar y analizar el concepto de diversidad cultural para identificar aquellos recursos utilizados por la mediadora del museo, y el alumnado de secundaria.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Aproximación a la creatividad

Primeramente, plantearemos una aproximación a la definición del concepto de creatividad, para después irnos introduciendo en ciertos aspectos más relacionados con el dónde y cómo se produce ésta y además, cómo podemos clasificarla.

4.1.1. El concepto de creatividad

Para entender el concepto de **creatividad**, es necesario conocer el origen etimológico del mismo. Vamos a partir de definiciones propuestas por distintos autores o entidades referenciales, que nos ayudarán a tener claro éste y otros conceptos asociados. De tal forma que, partiendo de una cuestión genérica, iremos investigando y encontrando durante la búsqueda de información, definiciones de este término y a su vez, se desprenderán otros muchos conceptos, que nos ayudarán a tener una idea clara del marco o ámbito en dónde se va a desenvolver este Trabajo Fin de Máster (TFM).

¿Qué es la creatividad?

El término **creatividad** ha sido manejado de muchas formas, asociándolo en numerosos casos a personas que se dedicaban al mundo de las artes, esto no es correcto del todo, ya que la creatividad está incluida en todas las ramas en las que se pueda desenvolver el hombre (Yucra, 2022).

Según el diccionario de la Real academia de la lengua española (a partir de ahora RAE), la creatividad procede de **creativo** e **-idad** y es la facultad de **crear**, pero además es la **capacidad** de creación (RAE, 2023).

La palabra **creativo** viene definida en el mismo diccionario, como aquello que posee o estimula la capacidad de creación, invención, etc. Capaz de **crear** algo.

De estas definiciones podemos extraer dos términos significativos:

- Por un lado, el término **crear**, que proviene del latín *creare* y sus diferentes significados son:
 - Producir algo nuevo.
 - Producir algo de la nada.
 - Establecer, fundar, introducir por vez primera algo.
 - Hacerlo nacer o darle vida, en sentido figurado.

- Por otro lado, **la capacidad** que vendría a ser como: la circunstancia o conjunto de condiciones, cualidades o aptitudes, especialmente intelectuales, que permiten el desarrollo de algo.

Es significativa su alusión ya que ciertamente las personas tenemos la capacidad de crear, aunque no se puede crear desde cero, o por arte de magia, pero sí se puede crear desde los términos, los conceptos, instrumentos que ya conocemos, incluso se puede crear a partir de otras ideas.

En definitiva, la creatividad podría definirse, según estos enunciados, como, la capacidad de una persona para crear o también podemos decir, que sería la facultad o conjunto de **cualidades intelectuales** que permiten desarrollar algo nuevo.

Según Menchén (2009), la creatividad es una capacidad universal y no mágica; es una característica natural y básica de la mente humana que se encuentra potencialmente en todas las personas. Esta capacidad existente en todo ser humano, es algo **innato** que debe de desarrollarse, estimularse y a veces desbloquearse.

De esta definición, podría extraerse el adjetivo **innato**, que podría definirse como algo que no es aprendido y concierne a la naturaleza de un ser desde su origen o nacimiento. Es un término que se usa cuando se quiere decir que tal condición o comportamiento que muestra alguien, ha nacido con él y que por lo tanto, no lo ha obtenido ni por educación ni por la experiencia.

Para Menchén (2009), este término lleva implícito la capacidad para **captar la realidad** de manera singular, y **transformarla**, generando y expresando **nuevas ideas, valores** y significados. Cuando habla de captar la realidad se refiere al hecho de conocer lo que hay en nuestro entorno, no solo el espacio físico, sino los escenarios, lo que sucede o los inconvenientes; generándonos nuestras propias experiencias.

Luego, está el hecho de que la creatividad va a transformar la realidad, es decir, nosotros vamos a poder conocer la realidad a través de los sentidos para luego, de manera simbólica y a través del pensamiento, organizar y darle un sentido a esas percepciones y sensaciones. Por lo tanto, la información recibida es “transformada” en nuestro cerebro y a partir de las infinitas posibilidades que tenemos para elegir, gracias a todas nuestras fuentes anteriores o recursos propios, vamos a poder asimilar y elaborar nuevos conocimientos, ideas o representaciones propias de dicha realidad. Es decir, La

creatividad permite transformar la realidad y encontrar nuevas soluciones a ciertos interrogantes, permite reinventar y redescubrir nuevos significados.

También podemos añadir a este concepto, que ésta posee la capacidad de producir trabajos que son tanto **noveles** (es decir, originales, inesperados) como **apropiados** (es decir, útiles, adaptables para superar las limitaciones de la tarea (Sternberg y Lubart, 1995).

El adjetivo novel está en relación con la novedad, del latín novitas, y vendría a ser: la cualidad de nuevo (algo recién fabricado o hecho; que se ve o se oye por primera vez; que es distinto de lo que antes había; o que recién se incorpora a un grupo o un lugar). Y es sinónimo de **originalidad**, que podría definirse como que tiene, en sí o en sus obras o comportamientos, carácter de novedad.

Este término de creatividad lo define Romo (2020) como una forma de pensar cuyos resultados son productos nuevos y valiosos. El **valor** es algo que decide el espacio al cual el producto va encaminado y la novedad es algo que no existía antes y que aparece bien como una disociación o bien como un avance de un producto anterior.

Definición que coincide con la que da Ken Robinson (2006), en *las escuelas matan la creatividad*, que dice: la creatividad es el proceso de tener ideas originales y que estas tengan valor.

La palabra valor se define como el grado de utilidad o aptitud de las cosas para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar.

Con todos estos conceptos tratados, estamos dejando claro que significa el término creatividad, para en consecuencia, evitar su confusión con otros términos.

Pero en el mundo real, podemos decir que existe una gran confusión a la hora de hablar de creatividad y de **innovación**, por lo que a continuación vamos a dejar claro que:

La creatividad se entiende como la capacidad o el proceso de generar “algo nuevo” (ideas, conceptos, esquemas, etc.) y la innovación aparece cuando estas “ideas” se llevan a la acción y además de aportar algo nuevo y valioso, como hemos visto.

Para tener una visión más clara de los conceptos que hemos estado tratando y para entender mejor que conceptos engloban a la creatividad, se ha planteado un esquema visual (figura 1), a modo de determinar un concepto propio de la creatividad.

Este esquema propio de creatividad se inicia situando en la parte superior al término innato, como elemento primordial de la creatividad (ya que nacemos inicialmente con él) y luego, de la parte central, donde está el término creatividad, van a partir 3 líneas definitorias con tres palabras claves (creativo, capacidad y cualidades intelectuales) que configuran el propio concepto. Siguiendo estas tres líneas llegaremos a un mismo punto convergente, que sería el de la obtención de algo nuevo, es decir, la creatividad va a generar nuevas soluciones y que, por ende, produce algo original. En este punto es donde termina el proceso mental creativo, donde se consigue la originalidad (algo nuevo y valioso) y se introduce un nuevo término, que tiene que ver con la materialización de la idea original, es decir la solución se lleva a la acción, produciéndose la innovación.

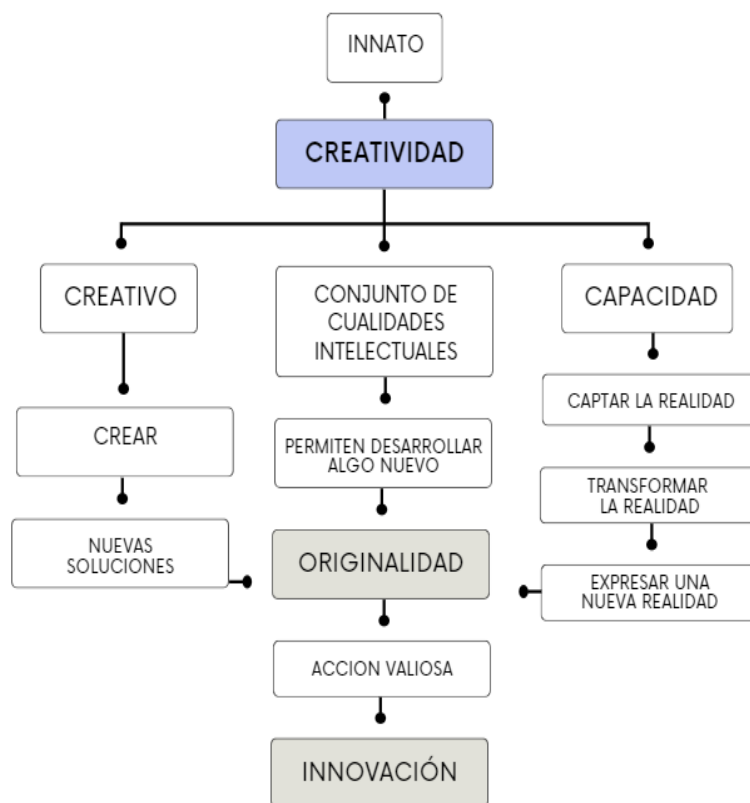


Figura 1. *Concepto propio de la creatividad* (2023). Fuente: elaboración propia.

4.1.2. El pensamiento divergente

En este apartado trataremos de definir el concepto de pensamiento divergente, que es muy importante para entender cómo o donde se produce la creatividad.

Partiremos de que el concepto de pensamiento divergente lo planteó un psicólogo estadounidense llamado Guilford (1967) dentro de un modelo cognitivo, donde propone

al pensamiento divergente como un proceso con el que podemos llegar a la creatividad. Y que, a su vez, éste lo tuvo que distinguir del pensamiento convergente u vertical.

De Bono (1967) rebautizó este nuevo término de pensamiento divergente como **pensamiento lateral**. Con lo que a partir de ese momento coexistían dos términos o denominaciones que podían y siguen siendo usadas como equivalentes.

A continuación, los dos pensamientos de los que estamos hablando, pensamiento convergente y divergente, pasarán a ser definidos para introducirnos de una manera sucinta en sus significados.

El pensamiento convergente es un pensamiento que parte de un conocimiento adquirido que ya poseemos. Ante una cuestión problemática, este proceso mental va a buscar la respuesta más adecuada, y ya existente, siguiendo unos procesos concretos, como si el cerebro fuera conducido por unos caminos sin intersecciones. Esa respuesta va a ser única, es decir, sólo existe una solución correcta para cada problema. Este procedimiento mental, va a ser concreto y basado siempre en las evidencias que disponemos, por lo que se encaminará al hallazgo de una solución determinada.

El pensamiento divergente o pensamiento lateral es aquel que permite relacionar ideas y procesos de forma creativa, para hallar alternativas a la solución de un problema. Podemos decir, que es un proceso que maneja varias opciones ante un problema, y que puede terminar en múltiples respuestas creativas, pudiendo ser todas ellas correctas. Este proceso se explica más detenidamente en el apartado 4.1.4. El proceso creativo. (p. 18).

“Tratar de resolver problemas por medio de métodos no ortodoxos o aparentemente ilógicos”, es así como lo define De Bono (1967, p.46).

Por otra parte, para poder evaluar o medir esas múltiples respuestas creativas, ya sean expresiones creativas, pensamientos creativos, procesos creativos, productos creativos, etc. y diagnosticar si son idóneas, se han utilizado numerosas pruebas. Esta gran cantidad de pruebas evaluativas, producidas a partir del siglo XX, son debidas a la diversidad de variables que se deben tener en cuenta y que intervienen en el proceso creativo. Son variables relacionadas con los factores emocionales, por ejemplo, o los culturales y sociales, como explica Csikszentmihalyi (1999) y que veremos en el apartado 4.1.3. El producto creativo (p. 14).

Se puede decir, que estas evaluaciones de la creatividad tienen un punto de partida o han sido puestas en práctica gracias a los criterios o indicadores propuestos por Guilford (1967), que son: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración.

A posteriori, Torrance en 1969 amplía estos indicadores a otros como: Fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración, sensibilidad a problemas, independencia, autonomía, autoconfianza, curiosidad, comunicación. Cabe mencionar, que su prueba denominada *Test de Pensamiento Creativo* (TTCT) se convirtió en una de las pruebas más utilizadas para valorar la creatividad.

Podríamos nombrar más indicadores, pero en este trabajo nos vamos a quedar con los establecidos por Cortázar (2021):

Fluidez: habilidad para ofrecer numerosas alternativas ante un problema o una cuestión.

Ejemplo: ¿usos de un lápiz?

Otro ejemplo ¿enumerar objetos que sean duros y redondos? (Laime, 2005).

Flexibilidad: capacidad para desarrollar una perspectiva múltiple de un mismo asunto y poder adaptar la mente en cada caso. Ejemplo: un lápiz puede usarse para escribir o colorear comprende un área, si decimos que también sirve para recoger el pelo corresponde a otra.

Originalidad: en relación con la creación de nuevas ideas. Se produce cuando estas ideas tienen un uso poco frecuente y novedoso de las respuestas dadas.

Redefinición: destreza para hallar nuevas utilidades alejadas de las habituales sin dejarse llevar por los prejuicios.

Penetración: habilidad para ahondar con mayor intensidad en el problema y descubrir factores que otros son incapaces de advertir.

Elaboración: capacidad de generar una información detallada sobre el asunto tratado. Cuanta más cantidad de detalles o más elaborada esté la respuesta, mayor será la creatividad.

Al mismo tiempo, podemos añadir en este apartado, que los estudios de Guilford (1967) se entroncaron con los hallazgos de Sperry (1973). Este neurólogo confirmó la diferenciación de los hemisferios izquierdo y derecho, generando la denominada *teoría de la división cerebral*, en la que se define que cada hemisferio tiene funciones propias y modos diferentes de procesar la información.

Como vemos, el modelo de Sperry (1973) de los hemisferios cerebrales enlaza perfectamente con las dos modalidades de pensamiento de Guilford (1967). Los dos

plantean una dicotomía del cerebro, que da lugar a la aparición de dos estilos cognitivos de aprendizaje y por tanto, dos maneras de aprender y de enseñar, ya que se genera por un lado un “cerebro pensante” y por otro un “cerebro emocional” y a su vez tienen dinámicas distintas, ya que no procesan la misma información por lo que se reparten las tareas para enriquecen mutuamente.

Seguidamente, haremos una breve descripción de los aspectos que caracterizan a cada hemisferio:

El hemisferio izquierdo se encarga de procesar secuencialmente la información verbal, es decir, se basa en los aspectos globales de la comunicación, analiza la información oída, así como la escrita y el lenguaje corporal. Esta parte del cerebro es donde reside el pensamiento convergente presentado por Guilford (1967) puesto que trabaja de forma lógica y racional.

El hemisferio derecho se ciñe al procesamiento de las informaciones no verbales. Se interesa por las imágenes, las sensaciones, las emociones y las informaciones espaciales. En definitiva, se interesa por las relaciones y las organiza en un todo. En él habita el pensamiento divergente que procesa ocurrencias, fantasías e intuiciones (Cumpa, 2005).

Como explica Edwards (1984), estos dos hemisferios pueden colaborar de diversas maneras. A veces cada mitad coopera con la otra aportando sus habilidades especiales y haciéndose cargo de la parte de la tarea más adecuada a su modo de procesar la información. En otras ocasiones, los hemisferios trabajan por separado; cuando una mitad entra en acción, la otra mitad queda más o menos desactivada. Y parece que también puede haber conflicto entre los hemisferios, cuando uno de ellos intenta hacer lo que el otro «sabe» que puede hacer mejor.

En definitiva, tras ver estas definiciones, podemos decir que, gracias al hemisferio derecho y al pensamiento divergente, entendemos las metáforas, soñamos, imaginamos, tenemos visión espacial, desarrollamos intuiciones, y lo que conlleva mayor importancia, en este trabajo, que es el lugar donde creamos nuevas combinaciones de ideas, es decir, donde se encuentra la creatividad.

A continuación, y una vez determinado el concepto de la creatividad y donde se produce ésta, podemos establecer dos vías de indagación hacia las que podemos dirigirnos para comprender mejor dicho término.

- Por un lado, podemos intentar definir qué es lo que se obtiene de la creatividad. Es decir, qué es **el producto creativo**.
- Y por otro lado, cómo se produce ese nuevo producto creativo. Es decir, haremos un acercamiento a lo que ocurre durante el proceso de elaboración de ese producto creativo, tanto desde una visión exterior, como una visión interior del sujeto. Y todo aquello, que pueda tener relación con **los modelos en el proceso creativo**.

4.1.3. El producto creativo

El término “producto creativo” podría definirse como lo que se produce en la etapa final del pensamiento creativo o también podría explicarse como la consecución de algún proceso creativo y que vendría a confluir, como hemos citado anteriormente, en la obtención de “algo” nuevo. Este producto final no tiene por qué ser físico. Podría ser un objeto, pero también podría ser **una idea, una solución**, una expresión, una estrategia, etc.

El producto creativo podría ser, por lo tanto, **tangible o intangible**. Pero éste también tiene que poseer una característica fundamental, que es la **originalidad**, es decir, el producto debe ser diferente a todo lo demás, que exista una novedad en relación con otros productos (que sea infrecuente), que haya una impredecibilidad (que no se puede predecir su resultado), y que se produzca una unicidad entre los individuos, materiales y su entorno para generar un producto único (que se ha conseguido por primera vez) y finalmente la sorpresa (maravillar con un producto imprevisto).

Como ya hemos dicho antes, para Sternberg (1995), un producto se puede definir como creativo cuando es original y además, apropiado. Vemos que se le ha añadido a la originalidad un término más, para poder entender mejor el significado de producto creativo.

A posteriori, a este término de originalidad se le han ido añadiendo muchos otros a lo largo del tiempo, como por ejemplo: los de novedad, valor, eficacia, etc. Términos que van a ser un tanto relativos, ya que van a estar sujetos al momento o al lugar donde se

haya producido el producto. Es decir, el contexto sociocultural será el que determine si el nuevo producto obtenido es o no creativo. Dependerá también de su valor de uso y si este puede ser viable tecnológicamente, si se puede elaborar con los medios tecnológicos existentes. O si es viable económicamente, es decir, si el coste de obtención del producto creado es menor que los beneficios económicos directos o indirectos que se espera que reporte.

Podemos indicar, que el producto creativo debe servir de solución a un problema o ser una respuesta **útil o apropiada**, que a su vez tiene que adaptarse a una situación determinada de la sociedad, que guarde relación con la realidad y además, que muestre **singularidad** o relevancia social. Es decir, que el producto sea relevante para un individuo o para un conjunto. O sea, que el producto creativo sea aceptado en cuanto a su utilidad por una persona o un grupo, en algún momento.

El producto creativo podemos decir, que se enmarca en la sociedad y en la cultura que nos rodea. Ya que la creatividad es un acto sistémico de interacción entre la persona y su entorno sociocultural. El reconocimiento de un resultado creativo depende siempre de la valoración de aceptación o denegación que de él haga la sociedad en la que se ha desarrollado. Por lo tanto, este producto creativo se va a producir mediante el resultado de la interacción de un sistema compuesto por tres elementos:

Una cultura que contiene reglas simbólicas o **dominio** (disciplina o lugar en donde se produce la creatividad). **Una persona** que aporta novedad al campo simbólico o **autor** (quien realiza el acto creativo). **Un ámbito de expertos** que reconocen y validan la innovación o **crítica** (grupo social de expertos que la evalúan (Csikszentmihalyi, 1999).

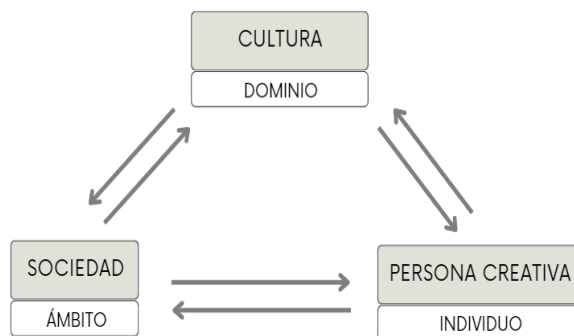


Figura 2. *Esquema triangular* que relaciona los términos de persona creativa, cultura y sociedad a partir de Csikszentmihalyi (1999). (2023). Fuente: elaboración propia.

Margaret Boden (1991) distingue entre una creatividad-h y una creatividad-p, es decir, la primera sería una creatividad que tiene repercusión cultural histórica, que impacta en la esencia de una cultura y la transforma y una segunda creatividad que sería personal que sólo impacta en el ámbito reducido del autor y el círculo de personas que disfrutan de su obra (citado en Guilera, 2011, p. 50).

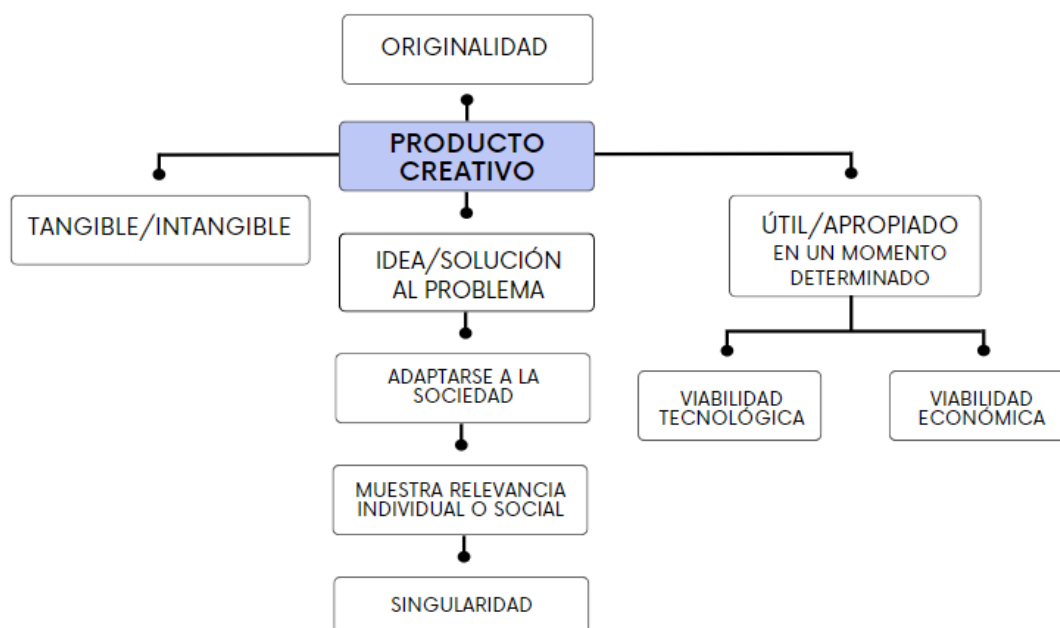


Figura 3. Esquema visual que ayuda a reconocer los términos tratados hasta ahora y que contribuyen a concretar el concepto de producto creativo. Que al final vendría a ser algo así como: una solución a un problema que es tangible o intangible, útil, original y singular (2023). Fuente: elaboración propia.

Tras estudiar este concepto de “producto creativo” nos asalta la duda de como el sujeto creador, que da lugar a este producto, va a ser capaz de generar esa idea creativa. ¿Cómo se produce ese proceso en la cabeza de ese sujeto? ¿Qué grado de creatividad experimenta el sujeto para llegar a conseguir una determinada solución creativa? ¿Qué creatividad tiene que poseer o desarrollar en el sujeto para posibilitar la aparición de alguna respuesta novedosa? Como vemos el tema es muy amplio, tanto como preguntas nos podríamos plantear, así que se ha decidido concretar e investigar sobre tres conceptos básicos de creatividad que relacionan al sujeto creador/a con el término de “producto creativo”, con el fin de tener referentes teóricos que nos ayuden a obtener datos para elaborar conclusiones sobre la observación práctica que vamos a desarrollar en este trabajo. Estos términos son: “proceso creativo”, “niveles de creatividad” y “tipos de creatividad”.

4.1.4. El proceso creativo

Los modelos que se exponen a continuación tratan de establecer cuáles son los procesos de la actividad creativa. Es decir, tratan de explicar la manera de cómo se llega a la solución de un problema.

Podemos dividir los modelos en dos apartados en función de donde se produce el proceso. Nos encontraremos con modelos clásicos, cuando hablamos de un proceso exterior al sujeto, y con modelos cognitivos, cuando el proceso es en el interior del sujeto.

4.1.4.1. Modelos clásicos

Los modelos clásicos explican el **proceso creativo externo al sujeto**, mostrándolo como una sucesión ordenada de fases por las que va pasando el sujeto hasta la obtención y aceptación del producto creativo.

A lo largo del tiempo se han ido desarrollando diferentes modelos, entre los que podemos destacar (por sus aportaciones a la comprensión del proceso creativo) el modelo de John Dewey (1910) y el de Graham Wallas (1926), quien divide el proceso creativo en cuatro etapas: preparación, incubación, iluminación, verificación.

También apareció posteriormente, el modelo que propone Joseph Rossman (1931), quien desarrolló las fases del proceso creativo en siete etapas: observación de la necesidad o dificultad, formulación del problema, revisión de la Información disponible, formulación de soluciones, examen crítico de las soluciones, formulación de nuevas ideas, examen y aceptación de las nuevas ideas.

En este trabajo se tomará, entre los numerosos modelos que hay, el modelo que elaboró Guilera (2011), ingeniero industrial, profesor y doctor en psicología, ya que su modelo es una síntesis de los modelos creativos que se habían desarrollado hasta entonces.

El modelo de Guilera (2011) quedó establecido de la siguiente manera:

- 1.- **Detección** de la dificultad o problema (Dewey, 1910).
- 2.- **Definición** y delimitación del problema (Dewey, 1910).
- 3.- **Preparación**. Revisión de toda la información disponible. (Wallas, 1926), (Rossman, 1931).
- 4.- Si falta información, el sujeto creador/a debe buscarla. (Guilera, 2011).
- 5.- **Generación de ideas**. Formulación de distintas soluciones alternativas aplicando estrategias mentales y técnicas de creatividad. (Dewey, 1910).

- 6.- Si las ideas no vienen, el sujeto pasa a incubar el problema (Wallas, 1926).
- 7.- **Illuminación.** Aparición de una nueva idea (Wallas, 1926).
- 8.- **Desarrollo de las ideas.** El sujeto empieza a desarrollar esbozos, maquetas, pruebas pilotos, proyectos; cuando sea preciso (Guilera, 2011).
- 9.- **Evaluación** crítica de las soluciones propuestas. En esta etapa, surge una comparativa de ventajas y desventajas (Dewey, 1910), (Wallas, 1926), (Rossman, 1931).
- 10.- Si no hay soluciones válidas tras evaluar las soluciones, el sujeto vuelve a etapa 2 o sea vuelve de nuevo a definir el problema inicial (Guilera, 2011).
- 11.- Si hay soluciones válidas, solo queda el hecho de **aceptarlas** (Dewey, 1910), (Rossman, 1931).

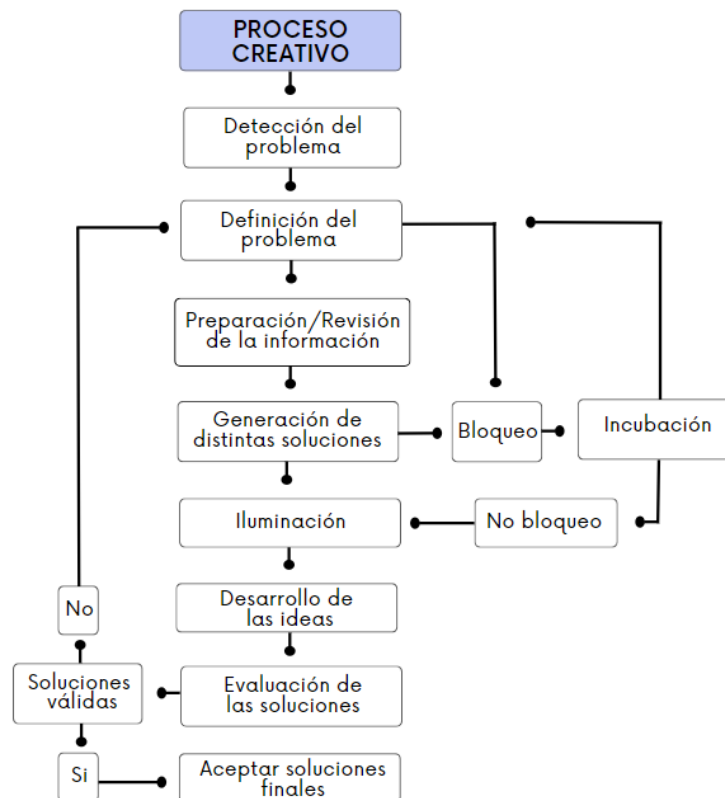


Figura 4. *Proceso creativo propuesto por Guilera (2011) que unifica los distintos modelos clásicos que se han ido proponiendo a lo largo del tiempo (2023).*

Fuente: elaboración propia.

Al observar este modelo (Guilera, 2011) podemos entender cuáles son los pasos que sigue un proceso creativo y cómo funciona la mente para producir ideas o soluciones creativas, pero en la realidad no se siguen de manera consecutiva estas etapas, el proceso creativo puede seguir sufrir diferentes grados de participación.

4.1.4.2. Modelos cognitivos

Con el siguiente esquema cognitivo trataremos de entender cómo se estructura el **proceso creativo desde dentro del sujeto**, a través de las distintas operaciones y mecanismos cognitivos que dan lugar al conocimiento, al aprendizaje, y consecuentemente a la creatividad. Este esquema está basado en los modelos cognitivos de Piaget y Vygotsky, de finales de los años 50.

Para que se produzca la creatividad han de producirse dos etapas cognitivas en el sujeto:

- Una etapa corresponde con los procesos cognitivos básicos: la sensación, la percepción, la atención y la memoria.
- Y la otra son los procesos cognitivos superiores: el pensamiento, el lenguaje, la inteligencia y finalmente la creatividad.

Los procesos cognitivos superiores se adquieren después de haber interactuado con el medio, permitiendo la formación del conocimiento a través de conceptos, o sea, luego de haber pasado por los procesos cognitivos básicos de recepción, almacenado, traducción y organización.

El sujeto al finalizar estos procesos va a poder tener la capacidad de aplicar los conocimientos que ha adquirido, a la búsqueda de soluciones, es decir a encontrar y desarrollar la creatividad.

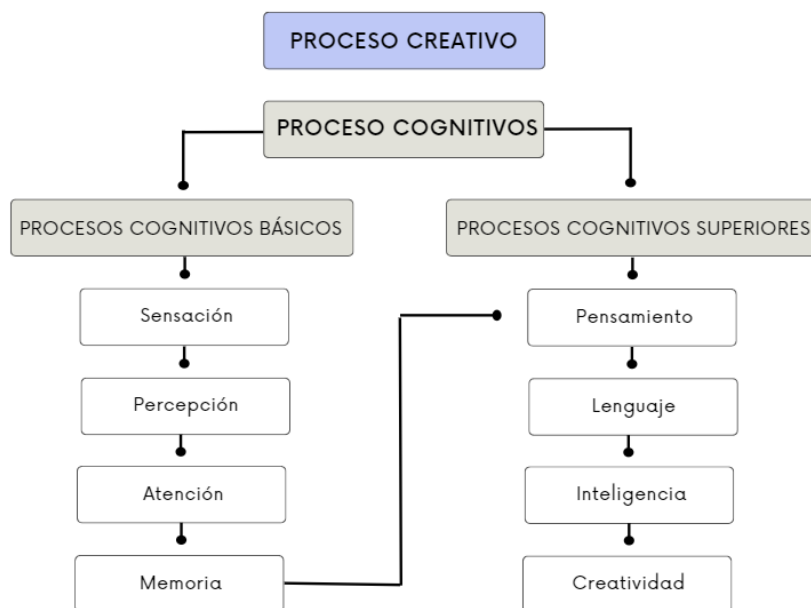


Figura 5. Esquema procesos cognitivos basados en Piaget y Vygotsky (2023).

Fuente: elaboración propia.

4.1.5. Niveles de creatividad

La creatividad es imprescindible para la obtención de un producto creativo, y en consecuencia, será necesaria para que se produzca el progreso y bienestar social. La creatividad es clave para encontrar soluciones a los retos que se nos presentan cada día. Por ello, es fundamental establecer unos niveles que nos indiquen en qué posición se ha producido la creatividad, porque de esta manera, podremos observar a nivel global o a nivel de sociedad, el grado de avance de ésta.

Tomando las ideas de **Irving A. Taylor** (1959) podemos diferenciar entre **5 niveles de creatividad**, según el tipo de resultado que el acto creativo genere.

1.- **La creatividad expresiva:** Está vinculada a todas las formas en las que se puede expresar y comunicar un mensaje o una vivencia. Es la manera que tiene un creador/a para expresar una idea, una emoción o cualquier estado interno del creador. Pertenece al mundo de la improvisación y la espontaneidad, por lo que la imaginación juega un papel importante. Ejemplos: los dibujos de los niños y las niñas en su primera etapa, gran parte de la creatividad artística, etc.

2.- **La creatividad productiva:** En este caso, el fin de la creatividad es obtener algún tipo de resultado o beneficio. El creador/a va a convertir sus visiones en algo útil para la sociedad que le rodee. Ocurre, por ejemplo, cuando una pintora o pintor crea una obra con el objetivo final de ganar un concurso o venderla. En esta ocasión, la expresión emocional queda relegada a un segundo plano. Otros ejemplos pueden ser: los/las diseñadores/as, los/las arquitectos/as, los/las directores/as de cine, etc.

3.- **La creatividad inventiva.** A partir de sus capacidades de flexibilidad mental y fluidez imaginativa, el creador/a va a concebir inventos o descubrimientos basados en nuevas maneras de ver las cosas o en el establecimiento de nuevas relaciones. Ejemplo: los/las científicos/as.

4.- **La creatividad para la innovación.** Está aplicada a lograr la aceptación social de nuevas maneras de ver o utilizar las cosas existentes. Ejemplos: empresas innovadoras, diseñadores/as de ropa, artistas multimedia, etc.

5.- **La creatividad emergente:** Vendría a ser como el nivel superior de creatividad innovadora. Se aplica a la producción de nuevos paradigmas de trabajo o a nuevos planteamientos tecnológicos. Requiere de grandes capacidades para la reestructuración de la realidad. Ejemplos: los/las creadores/as de Apple, Facebook, Google, etc.

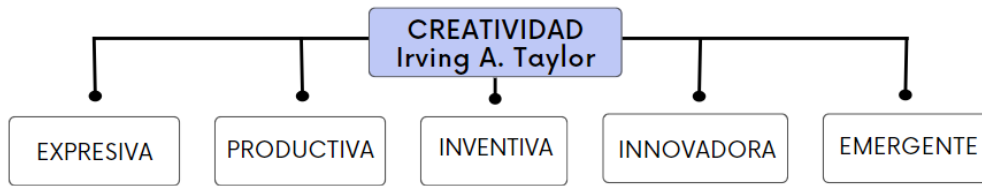


Figura 6. Niveles de creatividad según Taylor (2023). Fuente: elaboración propia.

4.1.6. Tipos de creatividad

Existen diversas clasificaciones de la creatividad y por ello, en este apartado, solo vamos a intentar definir dos formas en las que se ha estudiado la creatividad. Una de ellas es la planteada por Joy Paul Guilford (1967), psicólogo que estudió en profundidad la inteligencia humana y, dentro de ella, la inteligencia creativa. Y la otra, es la de Jeffrey Thomas DeGraff (2019), quien establece distintos tipos de creatividad en función de los procesos por las que ésta surge en el pensamiento del individuo.

Pero, ¿Por qué hablar de tipos de creatividad? ¿Por qué son tan importantes estas clasificaciones? Porque como ya hemos visto, la creatividad es un proceso que nos va a ayudar a producir ideas que darán solución a numerosas cuestiones y, por lo tanto, favorecerá el progreso de los seres humanos. Entonces, al ser la creatividad una capacidad clave en los seres humanos, varios investigadores, como Guilford (1967) o DeGraff, comprendieron la necesidad de clasificarla y establecer distintos tipos de creatividad, porque así, pudieron y nosotros también podremos determinar o saber, cuál es la creatividad que necesitamos desarrollar, para conseguir una determinada solución, y por tanto, sabremos cual es la creatividad que tenemos que ejercitar y dominar para conseguir el producto creativo deseado.

Para **Guilford** (1967) existen 4 tipos de creatividad:

1.- **La creatividad filogenética** se refiere a la creatividad que presenta cada persona sin tomar en referencia su formación. Vendría a ser la capacidad de la persona para utilizar patrones de comportamiento heredados. La creatividad filogenética busca inspiración en la evolución y en la adaptación de las especies para resolver problemas cotidianos.

La idea es que, a través del estudio de la evolución de las especies, podremos encontrar soluciones creativas y aplicarlas en distintos ámbitos. De acuerdo con esto, todas las personas son creativas, en mayor o menor medida.

2.- **La creatividad potencial** es la creatividad que una persona puede llegar a desarrollar, y aquí sí influyen los genes y el entorno.

Ésta representa la capacidad de una persona para pensar en nuevas formas de hacer las cosas. Es decir, la capacidad de desarrollar habilidades o talentos que podrían llevar a la creación de soluciones innovadoras en el futuro.

Guilford (1967) consideraba que todos tenemos un potencial creativo innato que, en muchos casos, no llegamos a desarrollar por falta de oportunidades o por limitaciones en nuestro entorno. Por eso, esta categoría de creatividad busca estimular el desarrollo del potencial creativo de las personas y fomentar la exploración y el aprendizaje constante para descubrir nuevas formas de crear e innovar.

3.- **La creatividad cinética** está implícita en la creatividad que se expresa en el proceso creativo, es decir, es la que se produce durante el proceso en que la persona está creando. Vendría a ser la capacidad de una persona para llevar a cabo ideas nuevas y originales.

La creatividad cinética implica la capacidad de producir respuestas creativas a través de la acción física. Este tipo de creatividad implica la creación de objetos, esculturas y otras formas de arte y diseño que requieren de habilidades manuales y de trabajo físico. Por lo que es fundamental en la expresión artística y en la materialización de ideas.

Además, también puede ser aplicada en otros ámbitos como la industria y la tecnología, en donde la creación de objetos y herramientas innovadoras pueden ser esenciales para el progreso y la mejora de la sociedad.

4.- **La creatividad fáctica** se trata de la creatividad que se percibe en el resultado del proceso creativo, es decir, en la creación final, en la obtención de la solución, idea o producto creativo.

Esta creatividad fáctica hace referencia a la capacidad de una persona para producir resultados prácticos y útiles. Se puede ver en el hecho de si una persona es capaz de dar lugar a la obtención o producción de resultados útiles y prácticos a partir de la aplicación de técnicas, herramientas y métodos previamente establecidos.

Podemos decir, que este tipo de creatividad se enfoca en la optimización de procesos, en la búsqueda del más adecuado procedimiento y en la resolución de problemas concretos a través del uso de técnicas y conocimientos previamente alcanzados.

Por lo tanto, la creatividad fáctica es esencial en la innovación tecnológica y en la creación de soluciones prácticas para problemas cotidianos.

Finalmente, podemos decir que Guilford (1967) en su estudio distingue los cuatro tipos de creatividad que hemos citado, pero a su vez, estos tipos de creatividad se pueden agrupar por parejas para poder ser comprendidos mejor; quedando de la siguiente manera: La filogenética y la potencial hacen referencia directa a las posibilidades creativas de una persona.

La cinética y la fáctica se centran en el momento del proceso creativo en que se manifiesta la creatividad (Lorenzo, 2019).

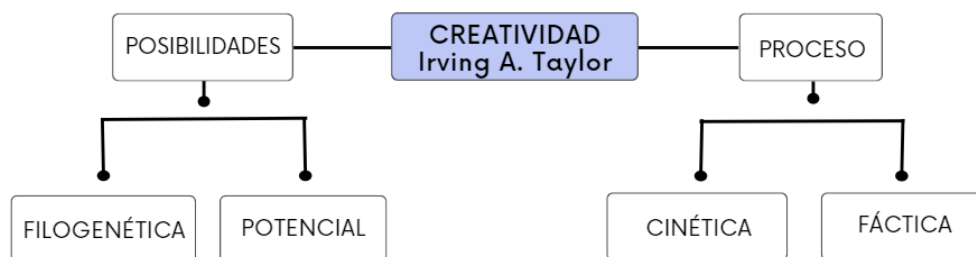


Figura 7. *Tipos de creatividad según Guilford (1967)*. 2023. Fuente: elaboración propia.

Para **Jeffrey Thomas DeGraff** (2019) existen cinco tipos de creatividad, en función de los procesos por las que esta surge en el pensamiento del individuo:

1.- **La creatividad mimética:** se refiere a la capacidad de una persona para imitar y replicar con precisión los patrones de comportamiento de otras personas. Este tipo de creatividad se centra en la inspiración a partir de algo ya existente. Es decir, se toma algo que ya existe en la realidad y se utiliza como base para construir algo nuevo. No debemos entender esto como plagio, ya que el plagio consiste en copiar totalmente o con un mínimo porcentaje de variación.

2.- **La creatividad analógica:** tiene que ver con a la capacidad de una persona para hallar comparaciones o semejanzas entre conceptos y objetos aparentemente no relacionados. Su base radica en el uso de los símiles y las metáforas, que se establecen entre dos realidades distintas A través de este proceso de encontrar conexiones o relaciones entre conceptos, la creatividad analógica puede generar ideas novedosas y originales, que de otra manera podrían no haber sido imaginadas. Esta es, además, la base del aprendizaje, ya que para comprender y aprender algo nuevo, nos apoyamos siempre en otra realidad que ya conocemos y comparamos el nuevo conocimiento con ella.

3.- **La creatividad bisociativa:** En ocasiones se confunde con la creatividad analógica, pero no son lo mismo. La diferencia es que ésta se encarga de combinar dos o más conceptos entre los que no existe una relación directa para generar una nueva idea. Esta habilidad requiere flexibilidad mental y la capacidad de ver más allá de lo obvio para encontrar nuevas formas de conectar ideas y generar soluciones innovadoras.

4.- **La creatividad narrativa:** está en relación con la capacidad de una persona para crear historias y metáforas para explicar ideas, que pueden ser más o menos complejas en función de la capacidad del sujeto creador/a.

Esta destreza es fundamental para una amplia diversidad de campos, que pueden ir desde la publicidad y el marketing hasta la política y la literatura.

La creatividad narrativa puede generar soluciones innovadoras al ofrecer nuevas formas de comunicar ideas y conectar con el público que las recibe.

5.- **La creatividad intuitiva:** se refiere a la capacidad de una persona para tener ideas espontáneas e innovadoras sin un proceso lógico evidente. Vendría a ser la capacidad de abstracción de una persona, entendiéndose por abstracción la capacidad de crear conceptos genéricos a partir de la realidad.

Un ejemplo para comprenderlo fácilmente es por medio de un Escape Room. En un Escape Room, los/as jugadores/as deben encontrar soluciones a problemas y enigmas mediante su intuición, sin necesidad de conocimientos específicos o habilidades previas. A menudo, estas ideas no tienen una lógica clara o evidente, pero pueden ser extremadamente efectivas y valiosas. La creatividad intuitiva es especialmente importante en situaciones en las que las soluciones convencionales no son suficientes o no son aplicables.

En definitiva, y como ya hemos visto, DeGraff (2019) le da mayor importancia a los procesos de pensamiento (comparación, conexión, abstracción...), con los que una persona puede llegar a utilizar a la hora de crear.

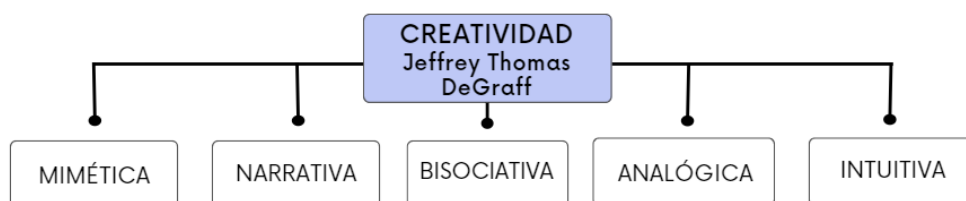


Figura 8. *Tipos de creatividad según DeGraff (2023).* Fuente: elaboración propia.

4.2. Aproximación al Museo

Primeramente, plantearemos una aproximación a la definición de la figura de los museos, para después irnos introduciendo en ciertos aspectos que relacionan la educación y el museo y luego, sus implicaciones con el alumnado como visitante del museo.

4.2.1. El concepto de Museo

El término museo proviene del griego *Museion*, que da nombre a los museos del Renacimiento, que significa “lugar dedicado a las Musas”, queriendo indicar que es el lugar o el monumento, donde se da soporte e instrumentaliza la memoria y además es un espacio para dialogar y aprender todas las ciencias (Montaner, 1989).

El Diccionario RAE (2023) define el término **museo** con cuatro acepciones:

- Lugar en el que se guardan colecciones de objetos artísticos, científicos o de otro tipo y en general de valor cultural, convenientemente colocados para que sean examinados. (Def.1).
- Institución, sin fines lucrativos, abierta al público, cuya finalidad consiste en la adquisición, conservación, estudio y exposición de los objetos que mejor ilustran las actividades del hombre, o culturalmente importantes para el desarrollo de los conocimientos humanos. (Def.2).
- Lugar donde se exhiben objetos o curiosidades que pueden atraer el interés del público, con fines turísticos. (Def.3).
- Edificio o lugar destinado al estudio de las ciencias, letras humanas y artes liberales. (Def.4).

Existen innumerables definiciones con las que se pueden describir, de alguna manera, este término de museo. Una buena definición es la que aporta Álvarez (2011):

Un museo es una institución pública o privada, permanente, con o sin ánimo de lucro, que adquiere, conserva, investiga y expone a la sociedad una colección de piezas valiosas en un campo concreto de conocimiento. En el marco educativo, los museos que se han ido gestando, corresponden a esta denominación, aunque también encontramos colecciones museográficas y centros de interpretación. Por lo general reciben el nombre de museos pedagógicos, museos escolares, aulas del ayer,... (p.104).

La definición de museo ha evolucionado a lo largo del tiempo en función de todos los cambios que se han producido en la sociedad. La historia y la evolución del museo están asociadas a la propia historia humana, debido a la propia necesidad que el hombre en todos los tiempos, ha tenido por coleccionar los más diversos objetos y de conservarlos para el futuro (Poveda, 2018).

De la idea de atesorar objetos por su valía artística e histórica, se pasó a la valoración del objeto como reflejo de la sociedad y la cultura del momento. Según Hernandez (1992), los museos pasaron a tener una doble responsabilidad, a la par de tener que preservar los objetos como elementos poseedores del patrimonio, también van a tener la obligación de **contribuir a la evolución social y cultural**. Y esta misión social se cumplirá cuando los visitantes de los museos puedan reconocerse en las colecciones que se exponen en ellos y además despierten su curiosidad y el deseo de saber. Para posibilitar esta evolución será necesaria la aparición de la misión educativa.

De acuerdo con Poveda (2018), los museos pasaron de ser meros contenedores de obras a exigírseles una dinámica renovadora y viva, en la actualidad se hacen necesarias las programaciones educativas, apareciendo los departamentos didácticos con el objeto de difundir el contenido de las exposiciones. Imprescindible se hacen también las investigaciones que en ellos se realicen, para así transmitir, ampliar y mejorar los conocimientos de estos espacios.

De todo esto se extrae la idea de que los museos deben ser puentes entre la sociedad y la cultura, convirtiéndose en unos espacios expositivos, de conocimiento, investigación, divulgación y sobre todo interactivos, es decir, se convierten en espacios donde se debe incluir al público o al visitante como protagonista. Por lo tanto, estos museos deben incluir una función educativa y participativa (Arbúes y Naval, 2014).

4.2.2. Museos como espacios participativos

Según Santacán (2006), en la mayoría de los museos clásicos (contenedores de obras) el tipo de comunicación es unidireccional, donde la información se transmite del museo al público, y por tanto, el visitante no ha sido tomado en consideración; no hay *feedback* entre público y museo.

Por esta razón, a partir de los años 70, y de acuerdo con lo que dice Mancini (2013), algunos museos ya no querían ser meros contenedores de arte y por ello redirigieron su enfoque hacia otro sentido, es decir, hacia **el contacto y la participación** de los visitantes, intentando conseguir un público que expresara su opinión y reflexionara libremente sobre lo expuesto.

En consecuencia, la preocupación de los museos pasó a recaer en las diferentes tipologías de los visitantes. Los museos empezaron a elaborar **nuevas estrategias** dirigidas al público, basándose en **las necesidades y preferencias** de éstos, para conseguir así **experiencias positivas**. Estas estrategias expositivas debían estar bien definidas por los museos, porque así las actividades que éstos propusieran, podían satisfacer mejor a las necesidades de los participantes. Estas tácticas pasaron a ser las que conformarían el diseño del espacio, los objetivos, la forma de participación y la forma de recompensar las aportaciones participativas (Mancini, 2013).

Según Santacana (2006) uno de los mejores recursos didácticos que permite que el museo sea participativo es **la interactividad**, que vendría a ser como la forma relacional que existe entre el museo, que presenta su patrimonio (ya sea mediante soporte gráfico-mural, electrónico-mecánico, etc.) y la participación activa del visitante. Es como si se estableciera un diálogo de preguntas y respuestas entre el museo y el público desde el momento que se entra por la puerta hasta que se finaliza la visita.

Por lo que, si el museo no atiende a estas condiciones, los visitantes solo realizarán una actividad libre, basada solo en la diversión y sin ninguna aportación social significativa (Mancini, 2013).

Habría que puntualizar, en este momento, y aportar lo que dice Alderoquí (2015) a lo que estamos explicando, para entender que no solo se trata de crear programaciones destinadas a cubrir las necesidades y preferencias del variado público, sino de convertir al museo en un espacio relacional tanto internamente con la relación entre los visitantes y los objetos u obras, como externamente con las relaciones entre el museo, el territorio, las partes interesadas y la sociedad.

4.2.3. Relación entre departamento educativo y visitante

Teniendo en cuenta a Fernández (2003), el museo y el departamento educativo han tenido que diseñar estrategias para la captación de los diferentes tipos de público, entre ellos el estudiantil, por lo que han tenido que conocer las necesidades de éstos. Fruto de ello, ha sido el aumento de los servicios educativos, pedagógicos y didácticos dentro del museo. Éstos a la par de presentar el patrimonio, han tenido que transferir la información de tal forma, que pueda llegar a todos los públicos.

En este sentido, para llegar al público estudiantil, algunos **departamentos educativos** de los museos han tenido que recurrir y consultar los planes educativos de los centros de enseñanza para plantear sus presentaciones, pues es poco probable que éstos accedan a los museos, si no existiera alguna relación con sus áreas de estudio. Por lo que estos espacios se van a convertir en verdaderos lugares de aprendizaje y continuadores de los contenidos curriculares. En estos casos, el aprendizaje en los museos puede ser considerado como una forma de ampliar horizontes curriculares continuamente (Álvarez, 2009).

Como vemos y de acuerdo con Arbúes y Naval (2014), los museos pueden establecer, de una manera u otra, **nexos de unión con los centros educativos** para contribuir al desarrollo de contenidos curriculares. Y, por lo tanto, las visitas al museo se pueden convertir en un complemento perfecto del docente, bien para reforzar los conocimientos previamente trabajados, bien como inicio de alguna investigación o temática que posteriormente se tratará en el aula.

Para que estas presentaciones produzcan buenos aprendizajes en el alumnado durante la visita, se deben realizar previamente una **planificación adecuada** en lo que se refiere a la programación para estudiantes. Entre las **claves** para su planificación está determinar el público y los objetivos del programa, así como los contenidos a transmitir y actividades a realizar.

Si se realiza una buena planificación de las programaciones, el visitante va a poder aprender y reflexionar mejor sobre el contenido patrimonial y cultural que se le presente en el museo. Y, además, si este público, y en concreto los/as estudiantes, participan activamente en sus acciones programadas (visitas guiadas, talleres, etc.) o consultan sus

webs, van a adquirir conocimientos que no tenían antes y van a poder modificar los que ya tenían (De los Reyes, 2016)

Estos conocimientos los van a poder obtener gracias a la aplicación de distintos aprendizajes, como: el descubrimiento guiado, el observacional o la manipulación.

Por todo esto, los departamentos educativos deben **prestar tanta atención al visitante como al contenido** de lo que se expone en sus salas para proporcionar una experiencia enriquecedora y positiva.

4.2.4. El museo a través de los sentidos

El visitante y la obra se enfrentan a un aprendizaje fundamentado en **los sentidos o en las emociones**. Según Eisner (2008) necesitamos información sensorial para sacar sentido del mundo. Son los sentidos los que desarrollan la mente, por lo que los museos tienen la tarea de fomentar el crecimiento de esa visión.

Como afirma Eisner (2008), los museos y sus departamentos educativos son los que tiene la responsabilidad de organizar las visitas para que sean lo más estéticas posibles. Y, por tanto, son ellos los que tienen que crear las condiciones adecuadas para que se produzcan las experiencias. Es decir, los visitantes tienen que vivir, de alguna manera, las obras que observan en el museo, por lo que deben tener una **implicación emocional** con ellas, y así de esta manera, se podrá lograr el objetivo de satisfacción que aporta el hecho de acudir a los museos. En definitiva, las mediadoras y mediadores son los que establecen el entorno apropiado donde se van a producir las relaciones entre los visitantes y las obras para que se produzca **la experiencia**, y en consecuencia, puedan construir su propia educación.

Cuando hablamos de visitantes relacionados con el mundo educativo, tenemos que decir, que estamos ante un público difícil y lograr que el alumnado disfrute en una visita al museo puede resultar todo un reto. Uno de los mayores enemigos de la enseñanza durante una visita al museo es la pronta pérdida de atención por parte de este público. Pero para contrarrestarla, **el entretenimiento** se ha posicionado como la mejor arma.

Está comprobado que para que se produzca el aprendizaje es necesario que éste esté relacionado con las emociones, por ello, los programas educativos deben entretener al visitante, en algunos momentos de la visita, y en otros, debe educar. Para que se

produzcan emociones en las visitas, el museo tiene la posibilidad de jugar con la sorpresa, la curiosidad, la novedad, etc. Algunos museos, según Hernández (1998) han incorporado nuevas formas para producir mejores relaciones entre los visitantes y las obras, o sea, mejores experiencias. Y lo han hecho mediante técnicas de comunicación que buscan **estimular o desarrollar los sentidos de visitante**, incluyendo el movimiento del cuerpo. De esta manera, lo que están consiguiendo estos museos es reforzar la transmisión del mensaje, hacer al público participe activo de la visita y mejorar la experiencia y por tanto, están logrando un adecuado aprendizaje.

Podemos decir entonces, que las visitas de estudiantes a los museos deben tener un equilibrio entre aprendizaje y entretenimiento (IGECA, 2018).

4.2.5. Diversidad cultural en el museo

Como señala Busquet (2017), el diseño de las exposiciones en los museos occidentales se ha desarrollado en base a entendimientos sociales y culturales occidentales. Un diseño basado en el **etnocentrismo**, en el que se ha promovido determinados tipos de arte como más dignos de estudio que otros. Como consecuencia, algunas culturas han sido consideradas mejores que otras. Y con demasiada frecuencia, lo mejor en el arte ha estado asociado con varones blancos, riqueza, ocio y poder.

El etnocentrismo es una dimensión que lleva implícita el racismo, que, junto al poder, produjeron y siguen produciendo, una normalización de la opresión a estas culturas para poder mantener su estatus. Este modus operandi provocó en el arte, que se siguiera arrastrando con un legado que ha tenido como resultado el predominio de los cánones estéticos occidentales y también, la perpetua distinción entre arte y oficio.

Y aquí, en este caso concreto, entraría en juego la labor de los museos, los/las mediadores/as y los/as profesores/as que enseñan arte, para cambiar estos conceptos y proporcionar a esta sociedad multicultural una educación intercultural.

Pero antes de hablar de hacia dónde se está enfocando la educación artística y museística como es este el caso, en relación a la diversidad cultural. Debemos reflexionar sobre una de las dos palabras que constituye el concepto de diversidad cultural, es decir, sobre **la cultura**.

Para entender mejor y de un modo sencillo este término, acudiremos a Busquet (2015) quien en su libro *La cultura*, define cinco nociones con las que conformar y clasificar dicho término.

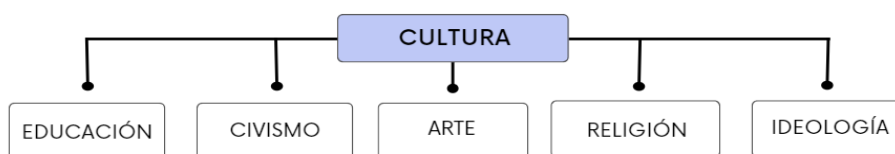


Figura 9. *Clasificación del término cultura, según Busquet (2015).*

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, Busquet (2015) explica que, desde el punto de vista antropológico, el concepto de cultura se puede determinar como: el conjunto de expresiones y realizaciones del hombre en sociedad. Y yendo un poquito más allá, se puede expresar el término de cultura como: el conjunto de las manifestaciones y producciones específicas de una colectividad en el terreno intelectual, moral, folclórico e, incluso, material.

¿Pero dónde radica la **diversidad cultural**? Pues en el hecho de que este conjunto de manifestaciones sociales no está aislado, y que toda cultura se va a definir en referencia a otro grupo social que vive en unas circunstancias temporales y espaciales concretas. Además, Busquet (2015) añade que hay tantas manifestaciones culturales (religiosas, artísticas, etc.) como grupos humanos. Por lo tanto, dentro de una misma sociedad pueden coexistir grupos de diversas culturas.

Con todo esto, hemos podido extraer la raíz del término de diversidad cultural y para que quede más claro, se ha realizado el siguiente esquema visual:

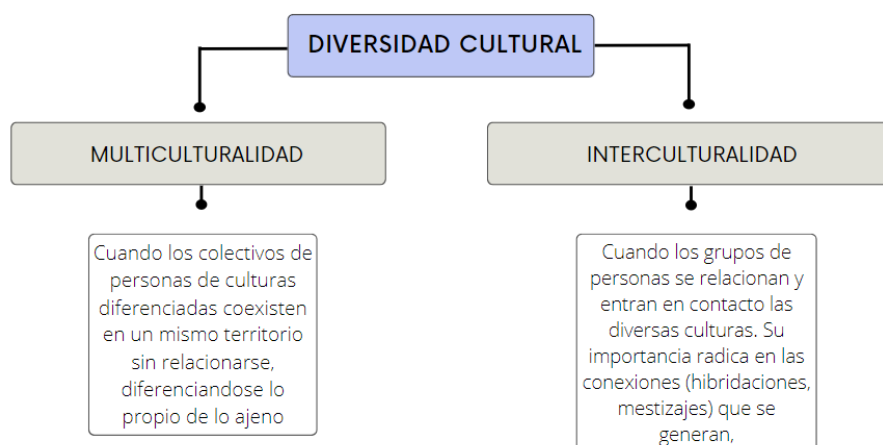


Figura 10. *Esquema sobre diversidad cultural: Multiculturalidad/ Interculturalidad (2023).* Fuente: elaboración propia.

Retomando y continuando con lo expuesto al inicio del apartado, de hacia dónde se dirige la educación, explicar que la atención a la diversidad cultural es una preocupación prioritaria en el mundo de la educación actual. Estamos viendo que este término se ha introducido de lleno en la mayor parte de los sistemas educativos y está cambiando el modo de ver la educación. Y lo ha hecho bajo la siguiente denominación: educación multicultural, aunque actualmente esta terminología ha pasado paso a determinarse como: educación intercultural.

Vamos a empezar, primero que nada, por definir uno de estas dos denominaciones, en este caso, la de **educación multicultural**, y lo haremos indicando que la UNESCO (2006) ha definido que el objetivo de la educación multicultural es aprender sobre otros países para aceptar –o, al menos, para tolerar- otras culturas.

Intentando encontrar un significado más aclaratorio sobre la educación multicultural, nos encontramos que existen diversas definiciones y en la mayoría hay una falta de homogeneidad conceptual. Se podría señalar que la educación multicultural, grosso modo, constituye un término que denomina a una serie de propuestas educativas que buscan **eliminar las desigualdades**.

Desde el punto de vista de Williamson (2004), no existe una sola visión de la educación multicultural; dentro de la diferenciación cultural y social (desigualdad y discriminación), existen variaciones que van desde una perspectiva conservadora (tolerancia pasiva, coexistencia, simple reconocimiento a la diversidad) hasta una perspectiva crítica (transformadora de los contextos que generan la desigualdad y discriminación a partir de la diferencia).

Este tema ha ido ganando terreno en la enseñanza por lo que se han ido creando diferentes propuestas educativas, como es el caso de Stuhr (1994), quien ha desarrollado cinco maneras o **aproximaciones curriculares** para la atención a la diversidad en educación artística:

- **Enfoque aditivo:** así denominado por Banks (1989), es aquel que se ha limitado a introducir en los currículos lo excepcional y lo culturalmente diverso. Su objeto principal sería integrar culturalmente a los menos adaptados (Grant y Sleeter, 1989).

- **Enfoque de las relaciones humanas:** tiene como objetivo mejorar la armonía y el bienestar de la clase, evitando el conflicto intercultural. Prima el trabajo con elementos artesanos o étnicos.
- **Estudio del grupo:** la educación multicultural, entendida como el estudio de un grupo particular (por ejemplo, el arte africano). Presenta el debate en torno a una perspectiva históricamente ignorada o negada en los currículos escolares de arte, reconociendo el conflicto intercultural.
- **Enfoque multicultural:** busca promover el pluralismo y la equidad social, haciendo que la diversidad sociocultural se refleje en los programas escolares. Para ello trata de analizar un tema común desde diferentes perspectivas y usando variadas estrategias cognitivas. Busca generar en el alumnado una actitud crítica hacia las comunidades artísticas que estudia y supone una interacción entre diferentes épocas, estilos, grupos sociales, corrientes estéticas, etc., sin importar solo las diferenciaciones étnicas.
- **Enfoque reconstructivo:** busca preparar al estudiante para el cambio social. Educa a los estudiantes para que sean capaces de examinar críticamente sus propias experiencias vitales, la división social en su entorno y su propio grupo. Lo deben hacer, además, trabajando juntos por encima de las diferencias étnicas o de capacidad, practicando activamente la democracia en todas las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este tipo de orientación, los estudiantes tienen un papel activo en la construcción del currículo y se busca trabajar en torno a temas, lo que facilita el estudio interdisciplinar y globalizado e incluso el trabajo internivelar.

Tras acercarnos un poco a la denominación asociada a la educación multicultural, nos quedaría por hablar sobre la otra tendencia que podemos observar en el campo de la educación y que se vendría a ser: la **educación intercultural**. Podemos decir que esta educación es como un modelo sustitutivo de la educación multicultural.

La UNESCO (2006) la ha definido como una educación dirigida a ir más allá de la coexistencia pasiva para conseguir una manera sostenible de vivir juntos en la sociedad multicultural, a través de la creación del entendimiento, del respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales.

La educación intercultural se da, por ejemplo, cuando aceptamos que podemos compartir con alguien lejano los significados de otras situaciones culturales. En definitiva, la educación intercultural se puede resumir en el hecho de comprender otras culturas a través de la interacción y el diálogo entre ellas, para conseguir una **cohesión social**.

Lo que podemos sacar de todo esto, es que uno de los mejores lugares, donde se podría aplicar, de forma adecuada estos aprendizajes, es en los museos. Ya que los museos disponen de numerosas manifestaciones culturales que podrían facilitar la aplicación de estos conceptos educativos y así poder entender mejor la diversidad cultural.

Como señala Kelly (2007), la visita a los museos **fomenta la identidad cultural**. Como hemos dicho ya, estos espacios pueden ser una oportunidad para que el visitante, o en concreto el alumnado, observe de forma directa el patrimonio y la cultura que les rodea. Pero visto desde el punto de vista de la diversidad cultural, podremos conocer en este patrimonio cultural, unos orígenes comunes que favorecen la cohesión social. Por ello, los museos tienen la oportunidad de dar forma a las identidades de cada uno de los visitantes, mediante la observación de los objetos, y a su vez, éstos pueden verse reflejados, a sí mismos y a su cultura, en estos objetos, propiciando la aparición de nuevas conexiones.

Y como dice Pastor (1999), gracias a los objetos u obras artísticas podemos explorar las funciones sociales y simbólicas de los mismos en las diferentes culturas, pero también podemos explorar como los objetos estructuran nuestro pensamiento, produciendo diferencias, o dándonos sentido de identidad y pertenencia. Además, mediante la exploración de los objetos, podemos relacionar nuestras vivencias personales, nuestros prejuicios y estereotipos, para avanzar en el descubrimiento personal y darnos cuenta de los diferentes modos de vida y culturas que hay.

Una manera de aproximarnos y conocer más estos objetos es usando el enfoque *Ways into looking at Art* (Charman et al., 2006). Con él se consigue un aprendizaje activo, donde de forma educativa, es decir, dialogando con las obras, se pueden aprender muchos conceptos, que nos ayudan a relacionar el patrimonio cultural (material e inmaterial) con la persona, permitiendo conocer más afondo la materialidad de las obras y sus contextos, y así de esta manera, entender la diversidad cultural.

5. DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

5.1.Ámbito de actuación: Museo TEA

El marco institucional donde se desarrolló la labor investigativa de este trabajo es el espacio museístico denominado: Tenerife Espacio de las Artes (TEA). Se sitúa en España, en la comunidad autónoma de Canarias, más concretamente en la isla de Tenerife, perteneciente a la provincia de Santa Cruz de Tenerife.

El TEA corresponde a uno de los 35 museos que hay repartidos por toda la isla de Tenerife. Y es el mayor centro de Arte Contemporáneo de esta isla, en cuanto a colección y exposiciones de este tipo de arte, y en cuanto a superficie física, con aproximadamente 20.622 metros cuadrados edificados. El edificio fue diseñado por los arquitectos suizos Jacques Herzog & Pierre de Meuron y del canario Virgilio Gutiérrez.

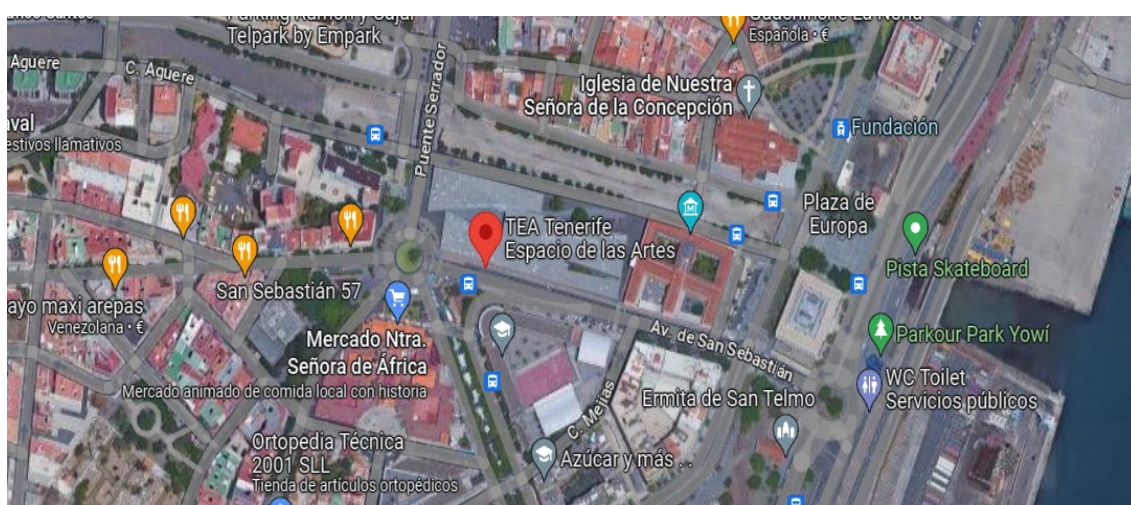
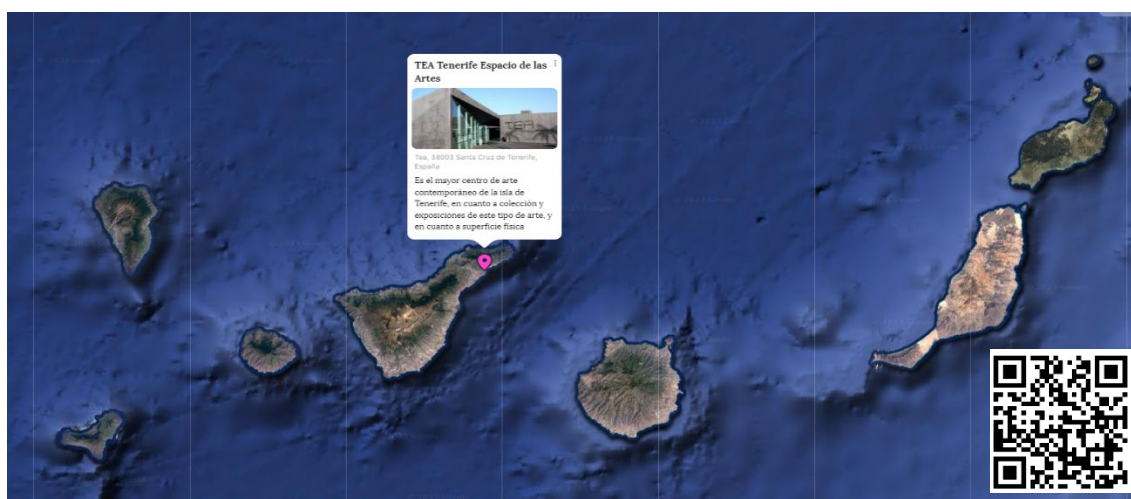


Figura 11. Mapa ubicación del TEA y código QR (Padlet) en la isla de Tenerife (superior) y en el municipio de S/C de Tenerife (inferior) (2023).

Fuente: elaboración propia y Google Maps.

En cuanto a la **labor pedagógica**, destacan las visitas educativas, que abarcan desde un público infantil, pasando por primaria y secundaria hasta un público universitario.

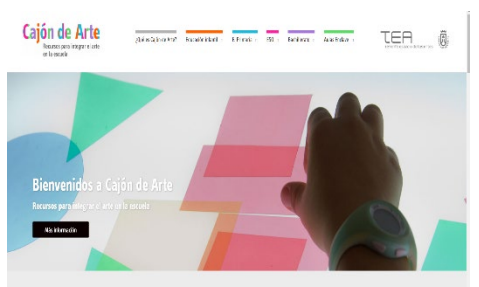


Figura 12. Interfaces de las diferentes programaciones del TEA (2023).

Fuente: Web oficial TEA.

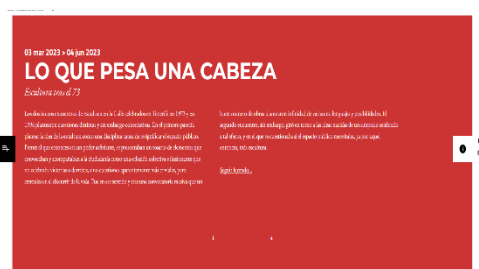


Figura 13. Interfaz de la exposición: *Lo que pesa una cabeza* (2023).

Fuente: Web oficial TEA.

Se tratan de **visitas guiadas** con talleres vinculados a la exposición que protagoniza el recorrido. Además de visitas educativas, en este museo se realizan visitas de aulas en clave, personas con discapacidad, adultos en centros ocupacionales y mayores. Para estas ocasiones se adaptan los talleres al nivel cognitivo y motriz de los usuarios. Junto a estas visitas, el museo y en concreto, su departamento educativo, tiene preparado una variada programación educativa como: las visitas comentadas, el “**Espacio MiniTEA**”, el “**Arte de aprender**” y por último está trabajando en el “**Cajón de Arte**”, que es un recurso educativo, cuya finalidad es utilizar el arte como herramienta para abordar el estudio y la práctica de diferentes materias que están en el currículum de los centros educativos. Se puede decir, que su labor educativa, salvo algunos proyectos puntuales, se centra en las visitas educativas y en las visitas de colectivos con necesidades específicas; siendo los primeros los que más uso hacen de las acciones educativas propuestas por esta institución.

Otra parte importante es la divulgación museística y la hace a través de su **página web** <https://teatenerife.es/>. Pudiendo obtener toda la información acerca del museo, las condiciones de las visitas, la programación de actividades, etc.

5.1.1. Exposición: *Lo que pesa una cabeza*

Esta exposición del TEA, fue donde se realizó la labor investigadora de este trabajo. La exposición estaba dentro de la programación de exposiciones temporales del museo y reunió una muestra variada de esculturas de Arte Contemporáneo. Llevaba por título: *Lo que pesa una cabeza. Escultura desde el 73*. Y tuvo lugar del 3 de marzo al 28 de mayo de 2023.

La exposición fue ubicada en la sala B, que corresponde a una de las tres salas temporales que dispone el TEA, que se encuentra situada en la planta baja del Centro de Arte.

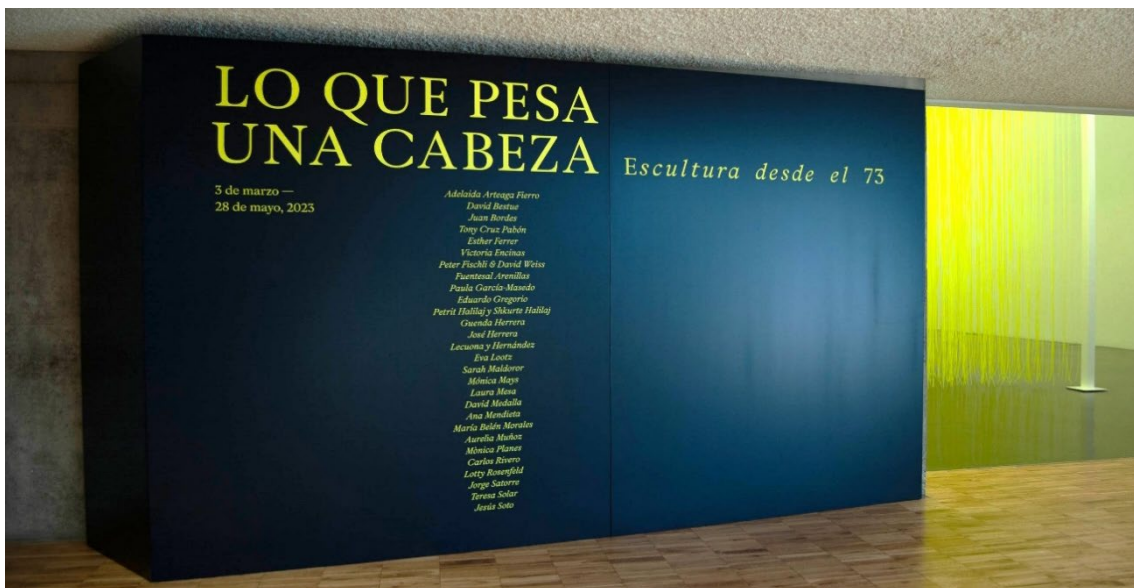


Figura 14. Par fotográfico del cartel de la exposición: *lo que pesa una cabeza*, fachada (superior) y en la sala B del TEA (inferior) (2023).

Fuente: Sergio Oliva y Claudia Torres.

Las personas que se encargaron del comisariado de esta exposición fueron: Gilberto González (director artístico de TEA) y Néstor Delgado (conservador de exposiciones temporales de Tea). La muestra fue complementada con visitas guiadas y con un programa público de actividades, basado en encuentros entre algunos artistas que participaron en la exposición y simposios sobre la fragilidad y la disolución de la escultura contemporánea.

Esta muestra colectiva abre una reflexión sobre la escultura con motivo del 50 aniversario de la Exposición Internacional de Escultura en la Calle de 1973. Esta exposición propone un ensayo sobre la dimensión espacial y física del objeto artístico en tiempos de disolución de la forma a través de la escultura contemporánea y muestra una evolución de la escultura hasta el presente. Fuente: TEA, 3 junio 2023. Visita guiada a 'Lo que pesa una cabeza', parr. nº1.



La exposición reunió a artistas de diferentes países del mundo, quienes a través de su producción analizan el papel de la escultura y ofrecen una mirada retrospectiva de la misma desde 1973 hasta la actualidad. Estas producciones artísticas quedaron distribuidas en las cuatro salas en que se distribuyó la muestra.

Figura 15. Cita visual del único cartel dentro de la exposición (2023). Fuente: Sergio Oliva.



La **primera sala** abrió con la obra de Jesús Soto *Penetrable*, es una obra señera en esta exposición, y junto a ella se ubicaron la obra de Esther Ferrer *Paquet Cadeau* y de Lotty Rosenfeld *Una milla de cruces sobre el pavimento*

Figura 16. Cita visual literal de la primera sala expositiva (2023). Fuente: Ruth B. Acuña.



Figura 17. Cita visual de la segunda sala de la exposición (2023). Fuente: Sergio Oliva.

En la **segunda sala** podemos encontrar las obras de: Adelaida Arteaga Fierro *A pesar de todo*, Mónica Mays a. *Slowmo rollercoaster* y b. *Another unidentified flying objecct*, Paula García-Masedo *Lada separado*, Mónica Panes *Bocas*, Jorge Satorre *Cornisa*, David Bestué *Lady*, Ana Mendieta *Sandwoma*.



Figura 18. Cita visual de la tercera sala de la exposición (2023). Fuente: Sergio Oliva.

La **tercera sala** quedó distribuida con las obras de: Petrit Halilaj y Shkurte Halilaj *Do you realise there is a rainbow even if it's night?*, José Herrera a. *Memoria de saberme aquí* y b. *De la Obra mirada*, Eva Lootz *Bajo Guadalquivir*, Aurelia Muñoz *Pájaro*, a. *Seda natural II* y b. *Libro aéreo*, Fuentesal y Arenillas *La traza de y el vínculo a*, Sara Maldoror *Miró peintre*.

La **cuarta sala** se expusieron las obras de: Laura Mesa *TAC*, Carlos Rivero *Conspiración*, Lecuona y Hernández *Vanitas-inventario*, Teresa Solar *Osteoclast*, Guenda Herrera *Estantería*,



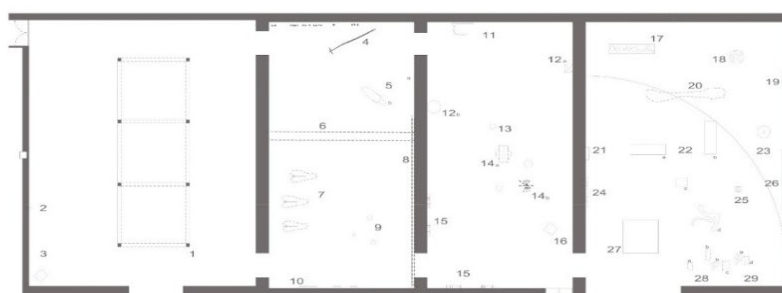
Figura 19. Cita visual de la cuarta sala de la exposición (2023). Fuente: Sergio Oliva.

Victoria Encinas a. *Elastina*, b. *Resilina*, c. *Rubalina*, d. *Pieza cenestésica*, David Medalla *Cloud Canyons*, Juan Bordes *sin título*, Eduardo Gregorio *Cabeza de ángel*, Peter Fischli & David Weiss *The way things go*. Tony Cruz Pabón *Peso pluma*, Aurelia Muñoz a. *Móbil M#11*, b. *Móbil*, c. *Mobil#19*, d. *Móbil*, María Belén Morales a. *Núcleo Ocre* y b. *Pirámide atlántica*.

Plano de la exposición *Lo que pesa una cabeza*

En el plano se recoge la distribución de las obras escultóricas, asignadas con un número para hacerlas coincidir con su autor/a, siguiendo una colocación en función de los parámetros que mejor consideró el equipo de comisariado para exponer la muestra.

1_ SOTO, J. Rafael 2_ FERRER, Esther 3_ ROSENFELD, Lotty 4_ ARTEAGA, Adelaida 5_ MAYS, Mónica 6_ GARCÍA, Paula 7_ PLANES, Mónica
8_ SATORRE, Jorge 9_ BESTUÉ, David 10_ MENDIETA, Ana 11_ HALILAJ, Petrit y Schkurte 12_ HERRERA, José 13_ LOOTZ, Eva 14_ MUÑOZ, Aurelia
15_ FUENTESAL Y ARENILLAS 16_ MALDOROR, Sarah 17_ MESA, Laura 18_ RIVERO, Carlos 19_ LECUONA Y HERNÁNDEZ 20_ SOLAR, Teresa
21_ HERRERA, Guenda 22_ ENCINAS, Victoria 23_ MEDALLA, David 24_ BORDES, Juan 25_ GREGORIO, Eduardo 26_ FISCHLI Y WEISS, Peter y David
27_ PABÓN, Tony Cruz 28_ MUÑOZ, Aurelia 29_ MORALES, M. Belén



sala B
POSICIÓN 5

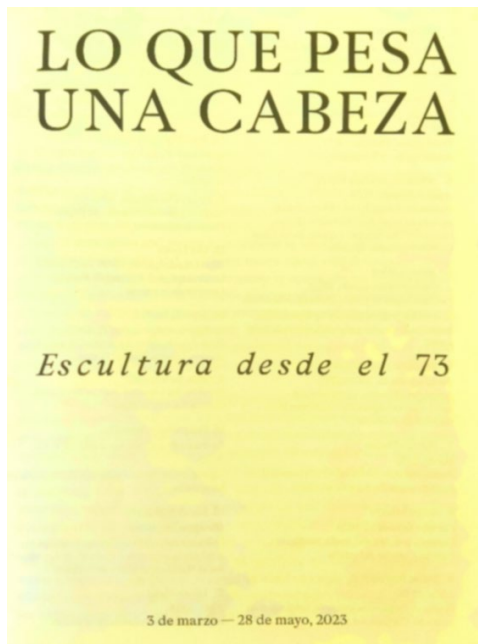
‘Lo que pesa una cabeza’

Figura 20. Plano y QR de la exposición *lo que pesa una cabeza* en el TEA. (2023)

Fuente: TEA.

El título de la exposición proviene de unificar dos términos “pesar” y “cabeza” para generar un único concepto, según el curador, Néstor Delgado, “por un lado tenemos el término “pesa”, que en esta ocasión lo asociamos con la escultura, ya que por lo general al ser objetos físicos y tangibles tienen una magnitud de peso. Y el otro término “cabeza”, que lo inscribimos entorno al lugar donde se generan las ideas, en este caso, ideas escultóricas”. Por lo tanto, con el título nos están indicando, que un escultor para elaborar o elucubrar una idea escultórica tiene que realizar un proceso que le supone un coste, es decir, un peso, ya sea emocional, mental, etc. Con todo ello, el equipo de comisariado determinó que el título de la exposición fuera *lo que pesa una cabeza*.

Esta información fue recogida en una de las visitas guiadas que organizó el equipo de comisariado, en donde Néstor Delgado fue quien ejerció las funciones de mediador de la exposición. La visita guiada se realizó el 13 de mayo de 2023.



Resulta llamativo el hecho de que no existiera en toda la exposición ni un ápice de información sobre las obras expuestas, a excepción del **texto de sala**.

El visitante en el interior de la sala de exposición, sólo se encontró un panfleto impreso en papel y de color amarillo que le informaba de una sinopsis del tema de la exposición, del número y título de cada obra, su artista (escultor/a) correspondiente, los materiales con los que están hechas, la propiedad a la que pertenece cada obra y el plano de la exposición que hemos visto anteriormente.

Figura 21. *Cita visual del texto sala de la exposición (2023)*. Fuente: Sergio Oliva.

Tampoco el visitante va a tener la posibilidad de adquirir un **catálogo** de dicha exposición donde poder encontrar información, ni tampoco va a poder disponer de una **audioguía** para escuchar información específica o ampliada de las obras o artistas con las que se ha creado la exposición. La única cosa de la que, si va a disponer el visitante, a parte del texto de sala, es la posibilidad de hacer una visita guiada.

Quizás podría ser que se prefiere, que el visitante sienta la obra por lo que ve y no esté influenciado por ninguna otra información (Eisner, 2008).

5.2.Participantes

Los participantes que formaron parte de este estudio no fueron elegidos al azar. Se tuvieron que determinar una serie de criterios de elección para que se pudieran dar las condiciones necesarias de disponibilidad, tiempo y espacio, y poder así llevar a cabo la correcta investigación que se realizó en este trabajo.

Los criterios que se establecieron fueron: que el espacio museístico donde se realizó la investigación, fuera el TEA. Que la visita expositiva que se iba a investigar fuera realizada por un alumnado de secundaria. Que el museo y su equipo educativo estuvieran disponible y dispuesto a que se realizara esta investigación en el espacio museístico citado. Que la persona que fuera a realizar la investigación tuviera toda la información

previa preparada. Y, por último, que se eligiera una fecha adecuada en la que todos los agentes implicados pudieran estar presentes. La fecha para llevar a cabo **la visita educativa fue el día 26 de mayo de 2023.**

Las personas o roles participantes fueron durante la visita: **Mediadora – Observador/a – Observado/a.**

La **mediadora**: estaba formado por las personas colaboradoras de la institución museística. En este caso, fueron Paloma Tudela y Joana Carrión. Ellas fueron las personas que se encargaron de mediar entre el tercer agente (el observado) y el contenido que habían preparado sobre la exposición.



Figura 22. *Par fotográfico. Retratos de las miradas de Paloma Tudela y Joana Carrión durante la visita guiada (2023).* Fuente: Sergio Oliva y Carmen Fuentes.

El siguiente agente fue el/la **observador/a**: en este caso, estaba formado por un grupo de personas, en donde me incluyo, que realizamos la función de observación de todo lo que sucedió durante la visita guiada. Este grupo estaba formado por alumnos/as del máster del profesorado en la especialidad de dibujo, diseño y artes plásticas. A estos estudiantes se les unió la presencia de las dos tutoras de este máster, Rosa Cubillo y Noemí Peña. Las cuales realizaron también las funciones de observación.

El/la **observado/a**: este agente estaba formado por un grupo de estudiantes de la institución educativa, CPEIPS Acaymo - Nuestra Señora de la Candelaria, y que realizó la visita al museo TEA. La función que desarrollaron, dentro de la investigación de este trabajo, fue la de alumnos de secundaria que vinieron a ver una exposición a un espacio museístico, pero en este caso, y sin que ellos lo supieran anticipadamente, iban a ser observados.

El grupo de alumnos/as procede del Colegio Privado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Acaymo - Nuestra Señora de la Candelaria y se encuentra ubicado en la zona del Cardonal, un barrio de la localidad de Taco del municipio de San Cristóbal de La Laguna, situado en la Isla de Tenerife.

El barrio tiene una heterogénea procedencia de la población y una diversidad de situaciones socioeconómicas, cosa que lo hacen indicativo de la existencia de una carencia de identidad territorial y una variada multiculturalidad.

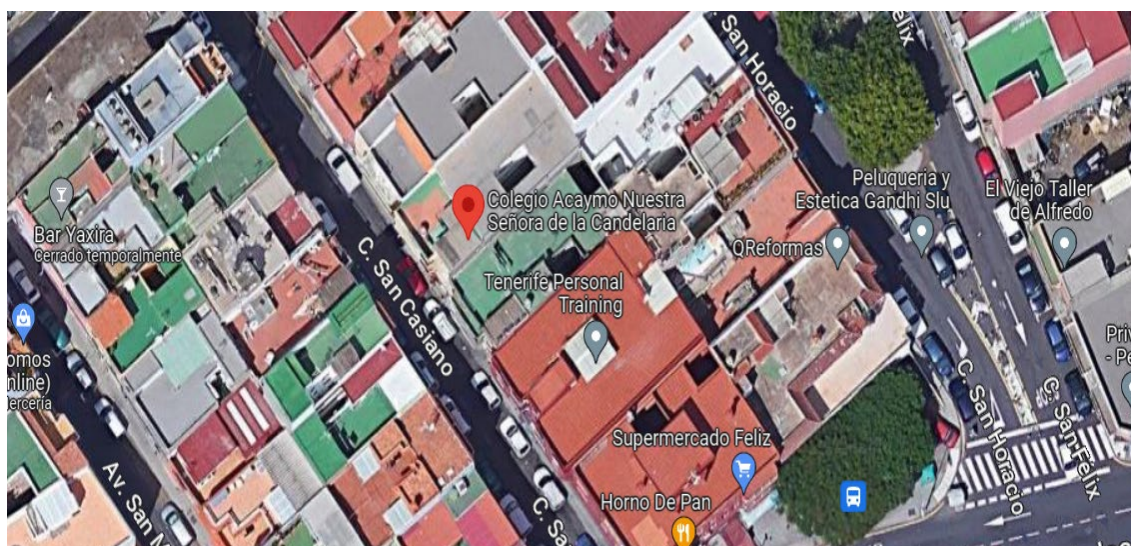


Figura 23. Mapa y código QR (Padlet) con ubicación CPEIPS Acaymo-N^a Sra. de la Candelaria del en la isla de Tenerife (superior) y en el municipio de San Cristóbal de La Laguna (inferior) (2023).

Fuente: elaboración propia y Google Maps.

Este alumnado vino acompañado por personal colaborador de la institución educativa, en este caso, vinieron con dos profesores, Itahisa Alfageme y Carlos Cabrera, que también pasaron a formar parte de la visita expositiva.

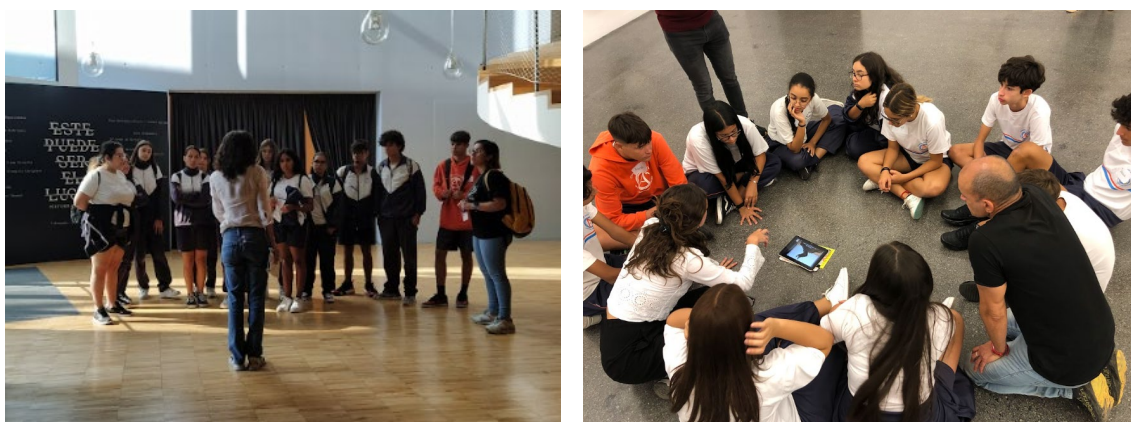


Figura 24. Par fotográfico. Retrato de grupo con el profesorado Itahisa Alfageme y Carlos Cabrera durante la visita guiada (2023).

Fuente: Sergio Oliva y Carmen Fuentes.

En cuanto a este agente participante observador/ase trata de una muestra de 23 estudiantes, que están en el nivel educativo de 3º ESO. Por lo que tienen unas edades comprendidas en torno a los 14 años. Es una muestra diversa de chicos y chicas. Aunque está mayoritariamente constituida por chicas.

Esta muestra fue dividida en dos grupos por las agentes mediadoras, para realizar mejor la visita educativa. Un grupo estaba constituido por 12 estudiantes, el que siguió el itinerario de la visita con la mediadora Paloma Tudela y el otro por 11 estudiantes, que fue guiado por la mediadora Joana Carrión.



Figura 25. Par fotográfico. Retrato participativo del alumnado, dividido en dos grupos durante la visita guiada, por sus mediadoras correspondientes (2023).

Fuente: Sergio Oliva y Carmen Fuentes.

5.3. Metodología

En este apartado se presentan las metodologías escogidas para llevar a cabo el presente estudio. Y se especifican, por lo tanto, los métodos utilizados para el estudio, y los instrumentos o recursos con los que han sido posible la recogida y toma de los datos específicos al estudio.

5.3.1. Métodos

El método es el camino recto y el procedimiento seguro que conduce, de manera fácil y certera, a la meta que se persigue en cualquier actividad.

(García López, 2001)

Aplicando esta definición a la investigación, se puede decir que el método se entiende como la forma de hacer o elaborar el trabajo para obtener unos resultados. Es el procedimiento elegido para poder lograr los objetivos de la investigación (García, 2012).

Siguiendo las premisas expuestas con anterioridad y en relación con los objetivos planteados en este trabajo, se escogió y se llevó a cabo un estudio analítico basado en un proceso de **investigación de carácter observacional no participante**.

Para profundizar en esta investigación se usaron varios tipos de metodologías, que trataremos de describir a continuación:

- Por un lado, está el método basado en una **investigación cualitativa**, cuya finalidad es comprender cómo las personas experimentan e interpretan sus propias identidades culturales en el contexto en el que se desarrollan. En esta ocasión, se ha utilizado para dar respuesta al planteamiento de la pregunta 4, aplicando una **investigación descriptiva**.
- Por otro lado, se utilizó un método de **investigación cuantitativa**, cuya finalidad es explicar, controlar y predecir los fenómenos mediante la aplicación del método científico. Aquí se ha aplicado una investigación basada en **el estudio de casos**, para responder a la pregunta 1. En donde se ha utilizado la variable tiempo para contabilizar esta cuestión número uno.
- Y por último, decir que desde la **investigación educativa basada en las artes visuales** hemos creado instrumentos de investigación inspirados en ambos modelos, cualitativos y cuantitativos.

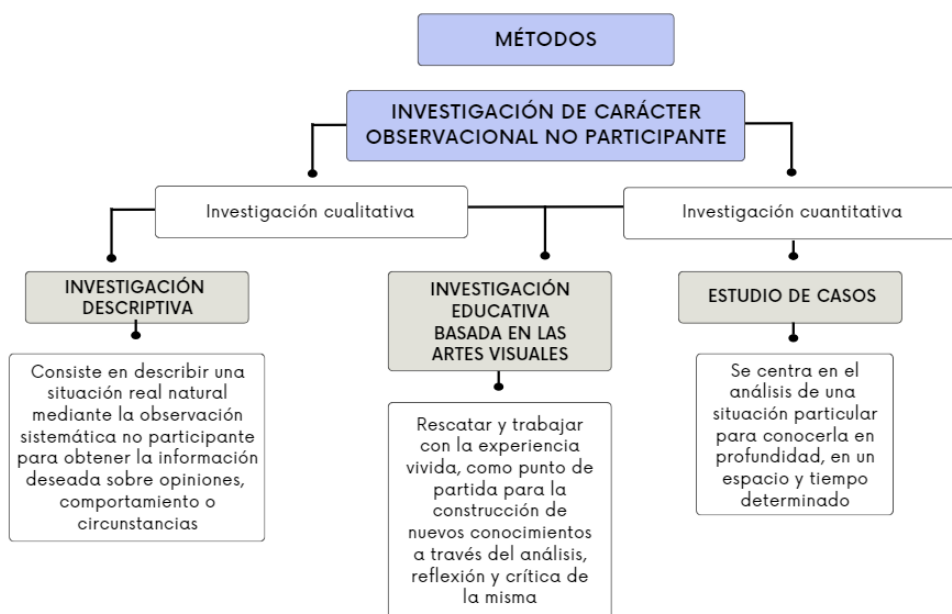


Figura 26. *Métodos de investigación para la observación no participante* (2023).

Fuente: elaboración propia.

5.3.2. Técnicas e Instrumentos

Los instrumentos que se utilizan para registrar los datos procedentes de cualquier investigación y se integran dentro de las denominadas técnicas de recogida de información. La decisión sobre qué instrumentos utilizar para recoger la información, no es arbitraria, sino que la misma se encuentra **en función de los objetivos** de investigación planteados, ya que la finalidad de la aplicación de los instrumentos no es otra que la de dar cobertura a dichos objetivos (García, 2012).

En función de los objetivos de este trabajo, se estableció que la técnicas de recogida de información fueran la técnica de observación no participante

1. La técnica de observación no participante. Esta técnica permite contemplar directa, sistemática y detalladamente cómo se desarrolla una investigación según la percepción del investigador/a o investigadores/as (García, 2012).

Esta observación sistemática suele entenderse como el acto de mirar atentamente algo sin modificarlo, con la intención de examinarlo, interpretarlo y obtener unas conclusiones sobre ello. Esta técnica permite una investigación intencionada, planificada y estructurada, objetiva y registrada para que la información obtenida sea comprobable y tenga garantías de científicidad (Martínez, 2007, p. 63).

Dentro de esta técnica de observación se han podido utilizar varios **instrumentos**. Los cuales son:

- **Las listas de control o de comprobación.** Son instrumentos que registran en una lista la presencia o ausencia de rasgos, operaciones o secuencias de acción, durante la investigación (García, 2012).
- **Los registros anecdóticos.** Son instrumentos que constituyen registros de forma detallada de conductas relevantes o inusuales, con la particularidad de que la información puede ser recogida inmediatamente o a posteriori (García, 2012).
- **Las grabaciones en vídeo, cámaras fotográficas, etc.** Son instrumentos de toma y registro de datos observacionales (Martínez, 2007).
- **Las escalas de actitudes.** Se usan para medir la predisposición de un individuo a reaccionar de un modo determinado ante situaciones concretas. El evaluador señala su grado de acuerdo o desacuerdo con una puntuación favorable o desfavorable, que puede ser mediada mediante **la escala de likert**, valorando por ejemplo, con una escala del 1 al 5 (Pinedo, 1982).
- **La media visual** a partir de una serie muestra de fotografías realizada por el investigador, se obtiene una imagen final por superposición de fotos con una opacidad determinada, que es la Media Visual (Roldán y Marín-Viadel, 2017).

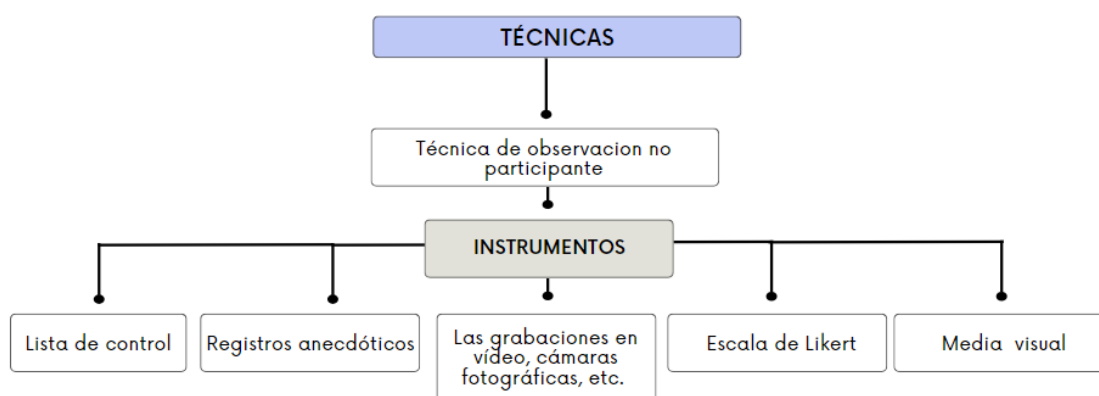


Figura 27. *Técnicas e Instrumentos usados para la observación no participante* (2023).

Fuente: elaboración propia.

Para realizar la observación no participante se elaboró una **hoja de registro de observación** (ver Anexo II) donde se anotaron todos los datos que se obtuvieron durante la visita. En esta hoja de registro se establecieron:

En primer lugar, **los datos identificativos** necesarios (fecha, lugar, hora y personas participantes) para conformar lo que vendrían a ser los parámetros que identifican a la muestra elegida para la investigación observacional.

En segundo lugar, **las 4 observaciones de la actividad**. Es decir, las 4 preguntas con sus respectivos instrumentos de observación:

- En la **pregunta observacional 1** se utilizó el **registro de control** (fig.28) y un **registro anecdótico** de las interpretaciones o descripciones de cada obra (fig.29), según las explicaciones que realizó la mediadora, que nos permitió hacer uso del enfoque o metodología *Ways into looking at Art*.

| Nº OBRA | TIEMPO | Nº OBRA | TIEMPO | Nº OBRA | TIEMPO | Nº OBRA | TIEMPO |
|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|
| | | | | | | | |

Figura 28. *Lista de control para la observación no participante de la pregunta 1* (2023).

Fuente: elaboración propia.

| Imagen Obra | Obra N°: Artista: Título: Tiempo dedicado: |
|----------------------------|---|
| Enfoque personal | |
| Vía de entrada al objeto | |
| Vías de entrada al sujeto | |
| Vía de entrada al contexto | |

Figura 29. *Registro anecdótico para la observación no participante de la pregunta 1* (2023). Fuente: elaboración propia.

- En la **pregunta observacional 2** se usó el **registro de control**

| EXPRESIÓN FACIAL | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------|----------|---------|---------|---------|---------|---------|--------------|---------|---------|--------------|---------|---------|-----------|---------|---------|
| | SORPRESA | | | ALEGRÍA | | | INDIFERENCIA | | | ABURRIMIENTO | | | DESAGRADO | | |
| | ANTES | DURANTE | DESPUÉS | ANTES | DURANTE | DESPUÉS | ANTES | DURANTE | DESPUÉS | ANTES | DURANTE | DESPUÉS | ANTES | DURANTE | DESPUÉS |
| Nº OBRA | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | |

Figura 30. *Registro de control para la observación no participante de la pregunta 2* (2023). Fuente: elaboración propia.

- En la **pregunta observacional 3** se empleó el **registro anecdótico**, cuyo instrumento consistió en una tabla cualitativa donde se anotarón las incidencias sobre la conducta no verbal (expresión gestual) que se produjeron durante la observación.

| Tabla 3: EXPRESIÓN GESTUAL | |
|----------------------------|---------------|
| Nº OBRA | OBSERVACIONES |
| | |
| | |
| | |

Figura 31. *Registro anecdótico para la observación no participante de la pregunta 3* (2023). Fuente: elaboración propia.

- En la **pregunta observacional 4** se utilizó la escala de actitud denominada: **la escala de Likert** (fig.32).

Y se complementó con una tabla de **registro anecdótico** (fig.33) donde se dispusieron las observaciones con las preguntas que dieron lugar a las soluciones creativas.

Marcar del 1 al 5 en la escala Likert y añadir descripción anecdótica cualitativa.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

Figura 32. *Escala de Likert para la observación no participante de la pregunta 4* (2023). Fuente: elaboración propia.

| Nº OBRA | IDEAS/SOLUCIONES aportadas por el alumnado a las preguntas de la mediadora |
|------------|--|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Figura 33. *Registro anecdótico para la observación no participante de la pregunta 4* (2023). Fuente: elaboración propia.

5.4. Consideraciones para la intervención

El planteamiento metodológico que se realizó en este trabajo fue una investigación basada en una observación no participante, por lo que la propuesta de intervención que se desarrolló durante la visita del alumnado a la exposición tuvo que tener en cuenta varias consideraciones.

- El grado de proximidad del observador respecto del observado

Al tener que cumplir el papel de observador se intentó mantener una distancia prudencial del alumnado, para no interferir en el desarrollo de su visita y en la naturalidad con la que deben desenvolverse en una visita normal.

Como se debían realizar fotografías y en concreto, se necesitaban tomar fotos de los gestos faciales de los alumnos, se planteó también en la propuesta de intervención, el grado de proximidad con el observado. Por ello, se intentaron buscar los mejores lugares donde se podían captar sus rostros, pero sin estar literalmente en frente a ellos.

Por lo general, funcionó la ubicación próxima a la mediadora, ya que el alumnado tuvo que estar, la mayoría del tiempo, pendiente a ella.

Las condiciones de iluminación y el espacio del museo también influyeron en la posición y toma de fotografías, por lo que cuando no hubo más remedio, porque la luz no era buena o había esculturas de por medio, se aproximó la cámara a ellos, pero sin llegar a interferir en su espacio vital.

-Recogida de información no participante

Para que la recogida de datos fuera válida, en esta observación, no se mantuvo contacto con el alumnado, por lo que se tuvieron que controlar las ganas de participar, las reacciones o las actitudes ante lo que sucedió durante la visita.

-El conocer bien los instrumentos de registro.

El saber el orden de distribución de los instrumentos en la hoja observacional de registro permitió la rápida búsqueda y anotación de la información. El conocer de antemano los conceptos o variables que se estaban buscando, mediante los instrumentos observacionales elegidos, facilitó la selección entre toda la información que se dio durante la visita.

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

6.1. Análisis de la observación pregunta I

Con respecto a **la pregunta 1**: ¿Cuál es el itinerario marcado por la persona colaboradora del museo (educadora/mediadora)? Y dentro de éste, ¿a qué obras se les ha dedicado más tiempo? Podemos decir que, el itinerario marcado por la mediadora Paloma Tudela quedó establecido siguiendo el orden numérico de las obras que aparecen en la lista de control de la hoja de registro (ver Anexo I). A continuación, se expone el resultado visual a la pregunta 1 del itinerario marcado, con la figura 34:

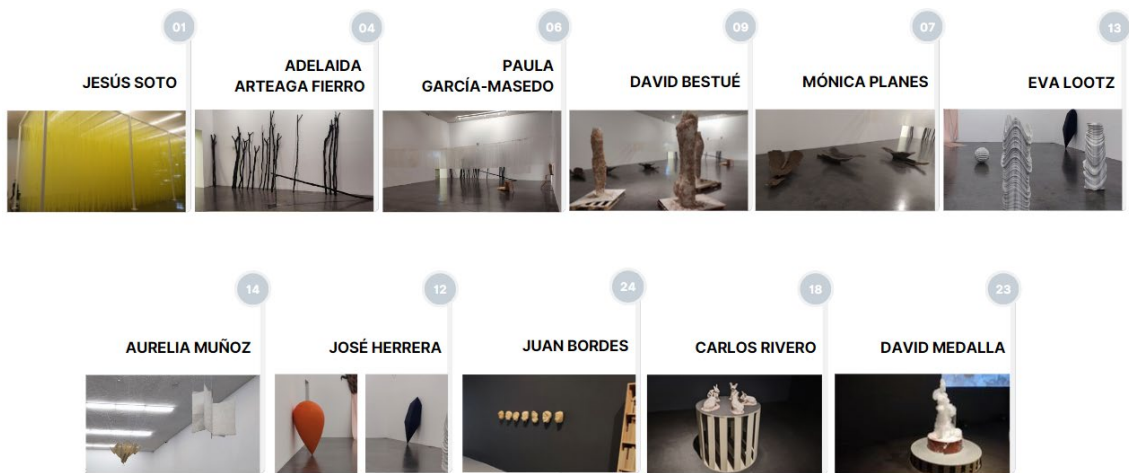


Figura 34. Orden de obras según el itinerario de la visita. Fuente: elaboración propia.

Este **itinerario** se puede ver reflejado en la siguiente figura 35, donde aparece el plano de la exposición con el recorrido curvilíneo realizado y las obras puntualizadas que se observaron durante la visita.

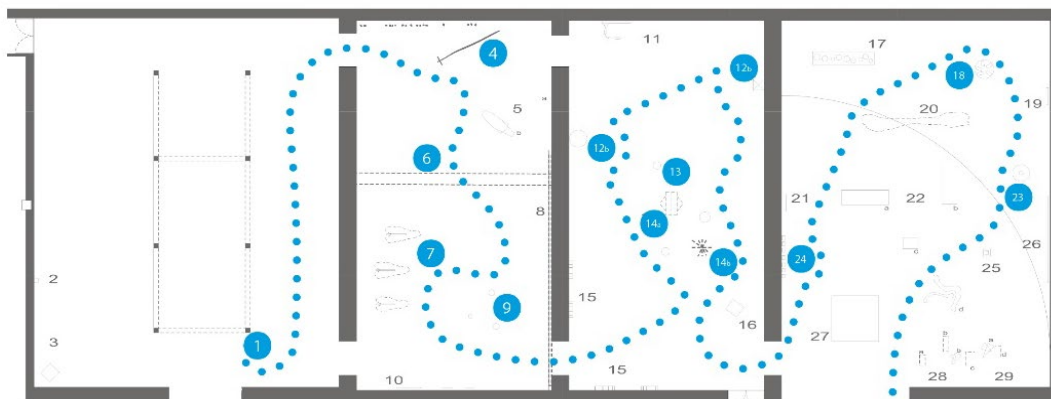


Figura 35. Plano del itinerario con la ubicación de las obras observadas (2023).

Fuente: elaboración propia.

- Con respecto a la pregunta: ¿a qué obras se les ha dedicado más tiempo?

Decir que, para obtener la respuesta a esta pregunta, se ha recurrido a la utilización de una representación visual, es decir, a un **gráfico de columnas**, que nos ayudó a entender las relaciones establecidas entre las obras y el tiempo que se le ha dedicado a cada una de ellas.

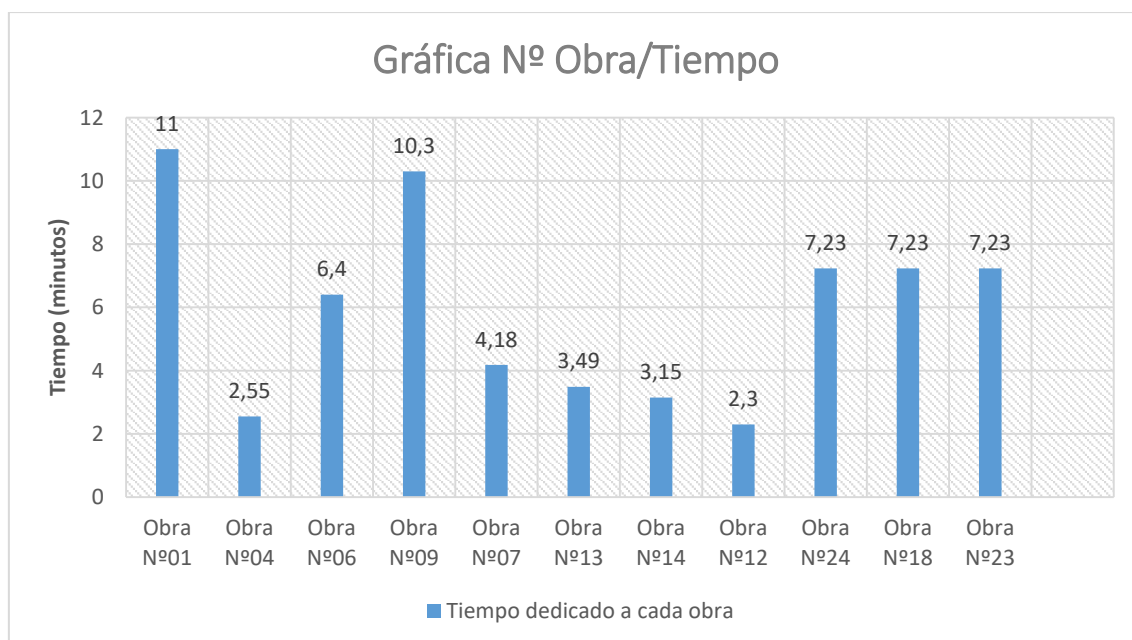


Figura 36. *Gráfico N° Obra/Tiempo de la pregunta 1 (2023)*. Fuente: elaboración propia.

El gráfico de columnas se ha establecido de tal forma que en el eje de abscisas aparece el número de cada una de las obras observadas, siguiendo el orden consecutivo en que fueron explicadas, y en el eje de coordenadas aparece el valor tiempo. Al relacionar estas dos variables (n° obra y tiempo) obtenemos los siguientes **resultados**:

Las seis primeras obras a las que se les dedicó más tiempo, siguiendo los valores obtenidos del gráfico (fig.36) y siguiendo el orden de mayor a menor tiempo registrado, fueron:

La **obra N°1** que es la obra a la que se le dedicó más tiempo, seguida de la obra N°9, luego las tres siguientes obras se establecieron con el mismo tiempo de dedicación la N°24, N°18 y N°23, y por último la obra N°6.

Nota: Como apreciamos en el gráfico (fig.36), se ha establecido el mismo valor de tiempo a las obras N°24, N°18 y N°23, porque siguieron un proceso de acción comunitaria,

durante la visita, que determinó que cada grupo de estudiantes realizara la acción en aproximadamente el mismo tiempo.

Y por otro lado, las cinco obras que se les dedicó menos tiempo, siguiendo el orden decreciente de tiempo dedicado, fueron: la N°7, la N°13, la N°14, la N°4 y la **obra N°12** que es la obra a la que se le dedicó el menor tiempo.

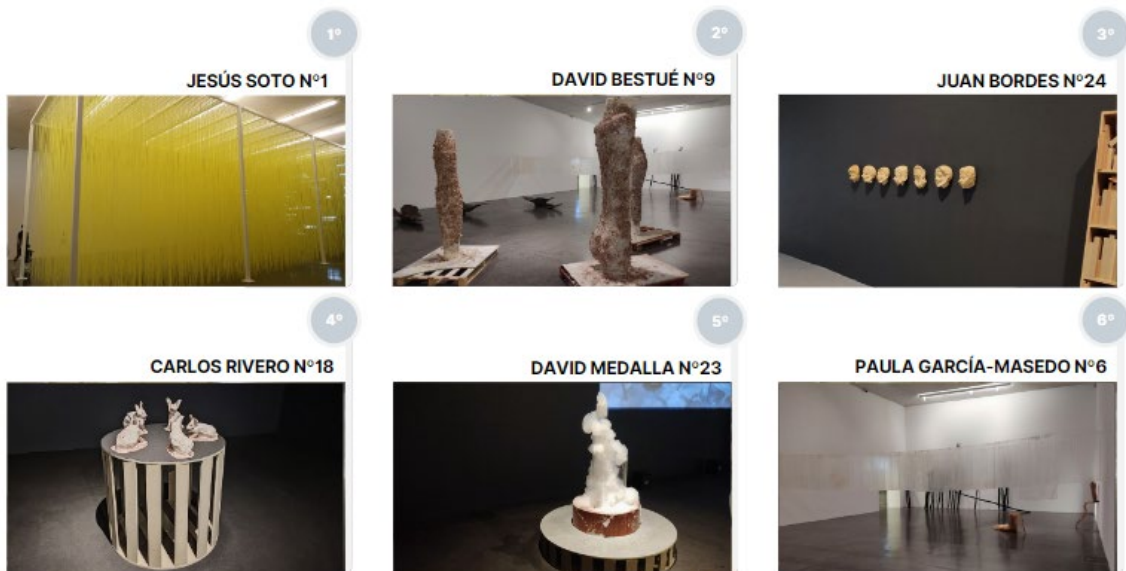


Figura 37. Orden consecutivo de las 6 obras con más tiempo dedicado.

Fuente: elaboración propia.

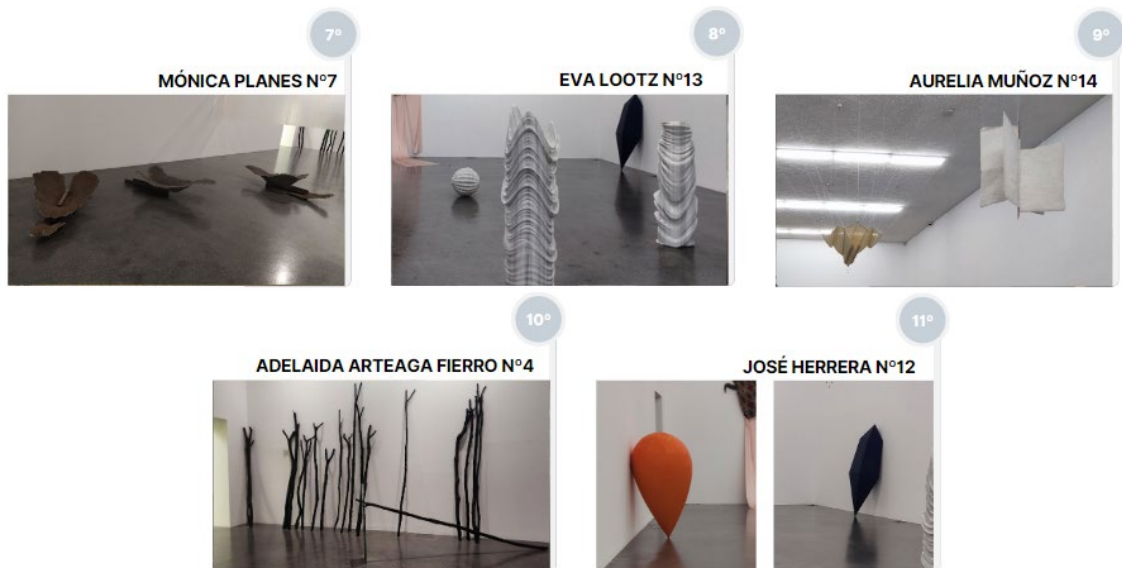


Figura 38. Orden consecutivo de las 5 obras con menos tiempo dedicado.

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se expondrá el **análisis descriptivo de estos resultados**.

Para plantear las respuestas a esta cuestión se ha realizado una explicación basada en dos análisis. Y se expondrán a continuación:

6.1.1. Primer análisis: participación y entretenimiento

El primer análisis lo basaremos en la siguiente premisa:

- Para poder dar respuesta a la pregunta I se recurrido a seleccionar las seis primeras obras que tuvieron más tiempo de dedicación.

¿Por qué se ha hecho esta selección? porque estas seis obras tuvieron **dos nexos comunes** entre ellas.

El primero nexo se relaciona, con el hecho concreto, en el que se permitió al alumnado realizar una **acción participativa**.

La mediadora Paloma plantearon la necesidad de realizar en estas seis obras, una estrategia participativa, con el fin de hacer que el alumnado pudiera relacionarse de forma activa con esas obras. Como se explicó en el apartado 4.2.2. del marco teórico, esta estrategia dirigida hacia el alumnado va a ser una forma relacional afin con la interactividad del museo, en la que se pone en contacto al alumnado con las obras de arte. Esta acción participativa va a permitir que el alumnado se acerque a las obras y se cuestione algunas cosas sobre lo que está expuesto promoviendo un aprendizaje.

El segundo nexo tiene que ver con que esta acción participativa posibilitó la aparición de una componente lúdica. En otras palabras, la mediadora Paloma Tudela posibilitó acertadamente, que el alumnado pudiera interactuar “libremente” con las obras.

Y como se explicó en el apartado 4.2.4. del marco teórico, este tipo de actuaciones es una de las mejores maneras que tiene el museo para captar el interés del alumnado, es decir, con esta acción la mediadora ha querido hacer **uso del entretenimiento**, con el fin de hacer más amena la visita, pero también con el propósito de activar al alumnado y para que no pierda la atención de lo que se está realizando.

Seguidamente se mostrarán 6 pares fotográficos, en donde se recurrió al uso de la Media Visual, como instrumento con el que dar explicación visual a este análisis.

01

JESÚS SOTO



Figura 39. *Par fotográfico con media visual (izquierda). Acción participativa y entretenimiento del alumnado con la obra Nº1.* Fuente: elaboración propia.

DAVID BESTUÉ



Figura 40. *Par fotográfico con media visual (izquierda). Acción participativa y entretenimiento del alumnado con la obra N°9.* Fuente: elaboración propia.

JUAN BORDES



Figura 41. *Par fotográfico con media visual (izquierda). Acción participativa y entretenimiento del alumnado con la obra N°24.* Fuente: elaboración propia.

18

CARLOS RIVERO



Figura 42. Par fotográfico con media visual (izquierda). Acción participativa y entretenimiento del alumnado con la obra N°18. Fuente: elaboración propia.

23

DAVID MEDALLA



Figura 43. Par fotográfico con media visual (izquierda). Acción participativa y entretenimiento del alumnado con la obra N°23. Fuente: elaboración propia.

PAULA GARCÍA-MACEDO



Figura 44. *Par fotográfico con media visual (izquierda). Acción participativa y entretenimiento del alumnado con la obra N°6.* Fuente: elaboración propia.

Como **resultado a del primar análisis** podemos extraer que los motivos, por los que a estas seis obras se les ha dedicado más tiempo, son:

- Que en cada una de estas obras se realizó una acción participativa y que estas obras fueron planteadas como un entretenimiento.
- Mediante las medias visuales de cada obra, podemos decir, que han quedado confirmados y evidenciados, de una manera visual estos resultados. Es decir, mediante cada una de las medias visuales, vamos a poder apreciar que los alumnos estuvieron interactuando con las obras, se acercaron a ellas, e incluso algunas pudieron ser tocadas. También pudieron moverse libremente por ellas, como si de un juego se tratara.

Todas estas acciones van a provocar diferentes trayectorias entorno a las obras, que por consiguiente, en las imágenes se van a ver reflejadas en la sensación de movimiento y de dinamismo. En definitiva, las imágenes parecen como si los alumnos hubieran estado entretenidos por un tiempo limitado, como si estuvieran absortos en ese diálogo artístico participativo.

6.1.2. Segundo análisis: enfoque interpretativo

Este análisis parte de la premisa:

- El equipo educativo decidió, con anticipación, cuáles eran las obras de las que se tenían que hablar en la visita. Pero el tiempo dedicado a dar una explicación a cada una de esas obras seleccionadas durante la visita, se le atribuyó a la mediadora, en este caso, a Paloma Tudela.

Pero ¿Por qué ella ha decidido estar más tiempo en seis obras y no con las otras?

Porque Paloma Tudela entendió que esas seis obras poseían unos “**aspectos determinados**” que explicaban mejor el contenido que iba a desarrollar en la visita.

Para deducir cuales han sido esas características, se realizó una comparativa entre la obra a la que se le dedicó más tiempo y la obra con menos tiempo dedicado. ¿Por qué?

Porque así podemos encontrar relaciones o diferencias que nos ayuden a ver claramente, cuáles han sido los motivos de porque se les ha dedicado más tiempo a unas obras y no a otras.

Para hacer esta comparativa hemos recurrido a la metodología o **Enfoque interpretativo: *Ways into looking at Art.*** (Charman et al., 2006). La cual está basada en la elaboración de datos a través de 4 marcos interpretativos, los cuales son:

- **Enfoque personal:** Este marco recopila todos los datos basándose en lo que piensa la propia persona que realiza esta metodología. Estos datos están aportados desde su punto de vista, sus referencias a su contexto cercano y su propia experiencia, haciendo referencia a lo artístico y lo cultural.
- **Vías de entrada al objeto:** lo que se persigue en este enfoque es conocer la presencia de la obra, es decir, se elaborará un análisis formal de la obra, atendiendo a lo material, a los procesos de creación, al espacio, a la superficie, a la escala, etc. Y también hacer, una mirada intuitiva/personal hacia el objeto u obra artística.
- **Vías de entrada al sujeto:** los datos a recopilar tienen que ver con el contenido, el título, el tipo o género de la obra y el tema. Este último nos ayudará a que expresemos nuestra mirada personal hacia esa temática.
- **Vías de entrada al contexto:** aquí se podrá relacionar la obra de arte con el resto del mundo. Podemos relacionarla haciendo uso de las cuestiones: ¿cuándo? ¿dónde? ¿quién? o ¿qué historias y conexiones se pueden hacer?

A continuación, con estos 4 enfoques vamos a poder conocer descriptivamente el contenido explicativo que emitió la mediadora Paloma Tudela en cada una de estas dos obras y con esa información vamos a realizar la comparativa.

Además hay que añadir que, mediante una observación a posteriori de la visita, y gracias a las grabaciones en video que se hicieron durante la visita, hemos podido recoger todas las explicaciones que dio Paloma Tudela de estas dos obras.

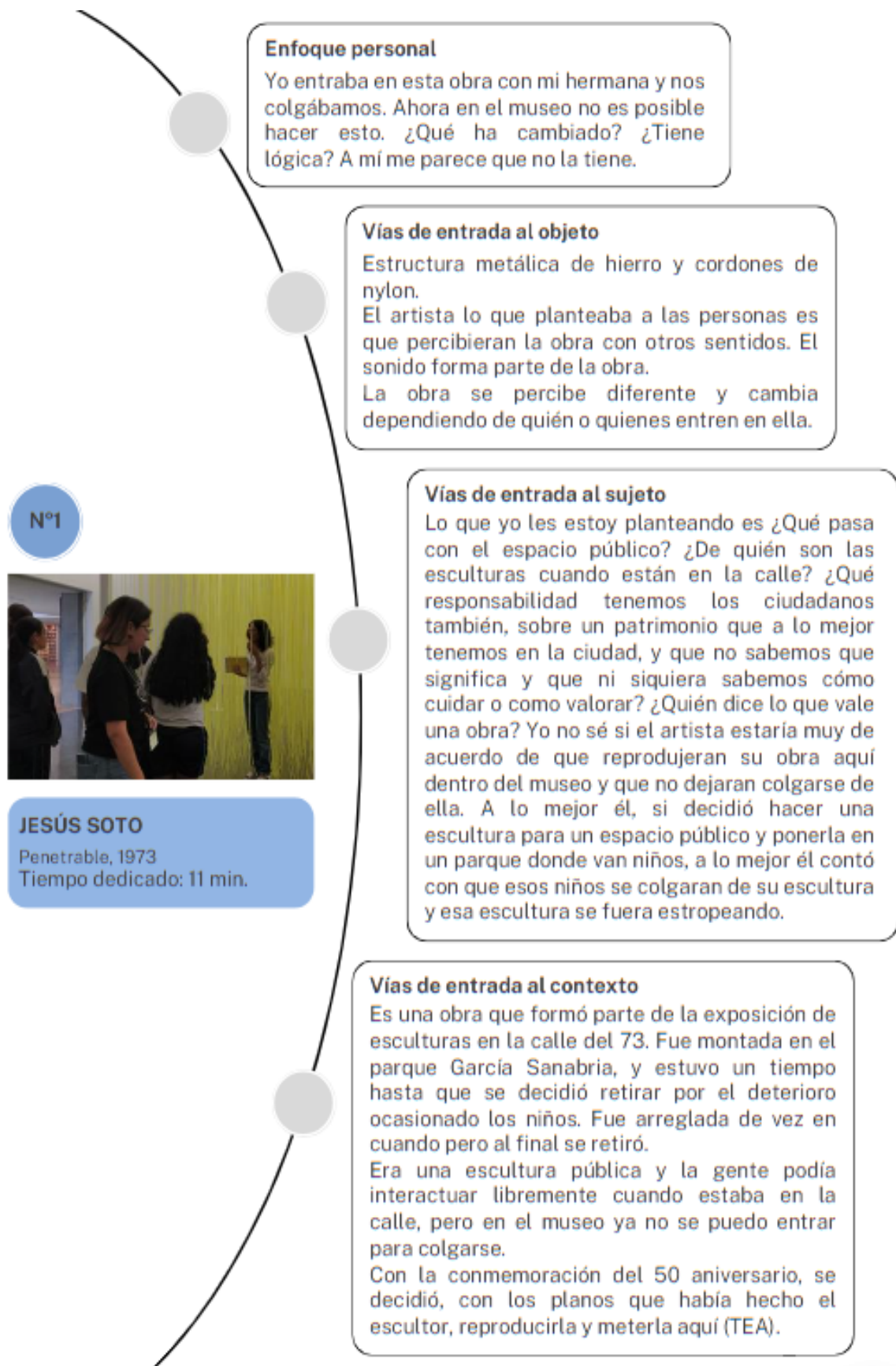


Figura 45. Enfoque interpretativo: *Ways into looking at Art* de la obra Nº1.

Fuente: elaboración propia.

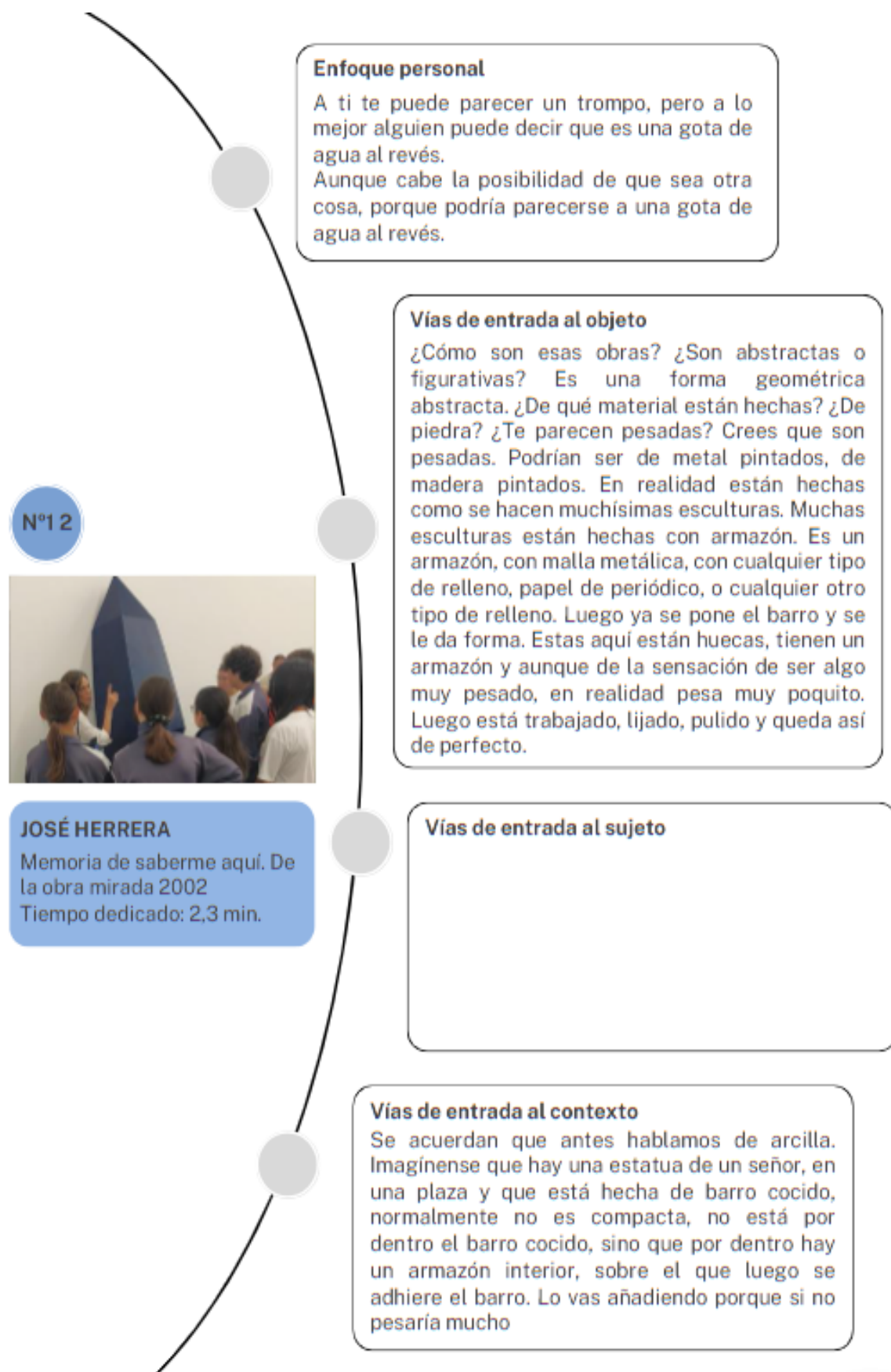


Figura 46. Enfoque interpretativo: *Ways into looking at Art* de la obra N°12.

Fuente: elaboración propia.

Una vez expuestos los enfoques de esta metodología *Ways into looking at Art*, pasaremos a realizar el **análisis comparativo** de ellos. Y así determinaremos o daremos respuesta a la pregunta de ¿por qué la mediadora le ha dedicado más tiempo a unas obras?:

La respuesta se dará siguiendo y desglosando la pregunta en los 4 enfoques (enfoque personal, vía de entrada al objeto, vía de entrada al sujeto y vía de entrada al contexto).

Enfoque personal

De la primera obra podemos extraer que la mediadora le dio un peso grande a sus explicaciones entorno a su propia experiencia o **vivencia personal** con la obra N° 1. Ella habló de su experiencia personal con la obra de Jesús Soto. De aquí extraemos que la mediadora al hablar de cuestiones personales, en relación con la obra, ha hecho que se le dedique más tiempo a esta obra. Y esto ha sido así, porque Paloma Tudela ha visto que, con ello, se trabajaba un aspecto importante: **acercarse** a la obra de arte para poner en valor al **patrimonial cultural** y así, el alumnado ve las relaciones interculturales que podemos tener al compartir o generar nuestras experiencias con ella.

De la obra N°12 se extrae que fue un enfoque breve en tiempo, porque no se habló de cuestiones personales, solo hubo una cuestión de percepción y, en consecuencia, no hubo un acercamiento del alumnado hacia la obra para que se produjera alguna experiencia significativa.



Figura 47. *Cita visual. Penetrable de Jesús Soto, hace referencia a la experiencia personal fruto de la relación con ella. Extraída del cartel de la exposición (2023).*

Fuente: TEA.

Vía de entrada al objeto. En ambas obras (Nº1 y Nº12) se le dedica un tiempo amplio a este enfoque. Podemos extraer que la mediadora le dio bastante importancia al tema artístico, a las cuestiones formales o materiales de las obras. Ya que, la mediadora trató de acercar al alumnado el conocimiento del **patrimonio artístico** de las obras. Con este enfoque Paloma Tudela intentó dar una educación multicultural del patrimonio artístico material. Y así, el alumnado pudo recibir nuevos conocimientos artísticos, y pudo ver nuevas formas de expresiones artísticas, por ejemplo, que los artistas podrían expresar a través del sentido del oído (fig.48).

Podemos decir, que Paloma Tudela utilizó **la materialidad de los objetos** con dos objetivos. Uno fue, el de acercarse al alumnado, para crear una aproximación personal que evitara que la visita fuera fría y distante. Y el otro fue, que el alumnado se acercara a las obras por medio de los contenidos que ella iba explicando. Y así, que pudieran entender, que existen conexiones entre obras, ya sea porque conectan entre sí por el material, o por el tema, etc. y también, porque existen conexiones entre ellas y los propios alumnos/as. En este caso, el alumnado podría sentir conexiones a partir de sentimientos internos, porque el material de la obra le recuerda a una experiencia concreta de su vida. O porque los materiales que ha usado el/la artista, ya sean naturales o artificiales, les crean curiosidad, ya que son algo a lo que no están acostumbrados a ver en el centro educativo. En definitiva, todo esto implicó, el fomento de su **identidad cultural**.

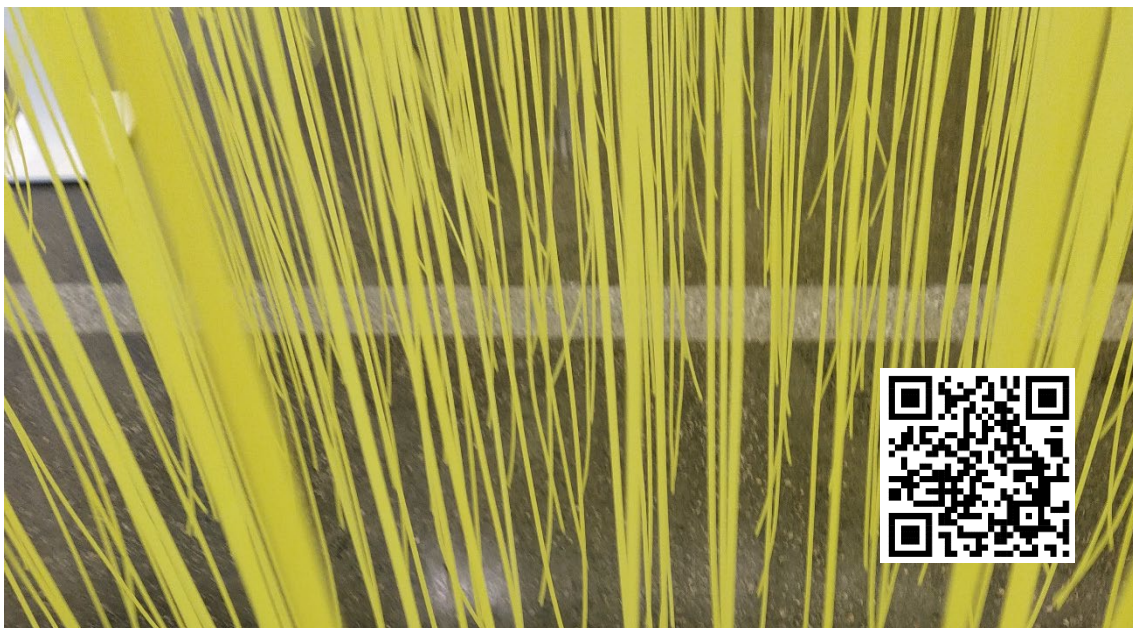


Figura 48. *Cita visual con QR. Penetrable de Jesús Soto, hace referencia a la experiencia personal sensorial fruto de la relación con la obra. (2023).*

Fuente: Sergio Oliva.



Figura 49. *Par fotográfico. Detalles del material artificial con una elaboración artesanal de la obra N° 12 a (izquierda) y b (derecha) de José Herrera (2023).*

Fuente: Sergio Oliva.



Figura 50. *Par fotográfico. Detalles del uso del material natural mediante un proceso artesanal de la obra N° 9 de David Bestué (izqda.) y la obra N° 14 de Aurelia Muñoz (drcha.) (2023).* Fuente: Sergio Oliva.

En la obra N° 12 a. *Memoria de saberme aquí* y b. *De la obra mirada*, la mediadora trabajó el tema de lo artesanal, intentando poner en reflexión el debate entre **arte y artesanía**. También lo hizo con la obra de Aurelia Muñoz N°14. Paloma Tudela hizo ver al alumnado que en el arte contemporáneo se introdujeron las técnicas artesanales para la creación artística, lo que implicó un gran acierto, según ella. Y lo planteó así, para hacerles entender, que se puede llegar a evitar el conflicto si realizamos conexiones. Con este tema controvertido, se puso en práctica una de las aproximaciones de Stuhr (1994), que fue: el **enfoque de las relaciones humanas**, en donde el alumnado pudiera llegar a entender y poner en práctica que se pueden **conseguir cohesiones** si hacemos caso a los aspectos comunes y no a las diferencias.



Figura 51. *Par fotográfico. Espacio público y privado. Penetrable en el parque Sanabria en 1974 (izq.) y en el TEA en 2023 (dcha.) (2023).* Fuente: TEA y Carmen Fuente.

Vías de entrada al sujeto. En la obra N°1 se realizaron numerosas preguntas. La mediadora intentó hacer muchas **cuestiones sobre un tema**, en este caso concreto, el tema fue el debate entre lo público y lo privado, con el fin de hacer que el alumnado reflexione.

Aquí se puso en funcionamiento otro de las aproximaciones de Stuhr (1994) denominado **enfoque multicultural**, en donde el alumnado pudo tener la oportunidad de generar una **actitud crítica** ante el tema cultural que se cuestionó.

En la obra N°12, **no hay vías de entrada al sujeto**, por lo que la mediadora no planteó ninguna opción o temática para que el alumnado pudiera tener una interacción con la obra. No se le cuestionó nada al alumnado en esta obra, por lo que no se desarrolló ninguna reflexión crítica que modificara o ampliara su identidad cultural.

En este caso, la obra N° 12 tuvo menor tiempo de dedicación porque la mediadora decidió no dedicarle tiempo a hablar sobre la vía de entrada al sujeto.

Vías de entrada al contexto. Podemos ver que la obra N° 1 fue mejor contextualizada que el resto de las obras. Se le dedicó más tiempo, quizás porque era la obra que guardaba más relación con la temática de la exposición. Permitiendo al alumnado introducirse en una situación determinada y ampliar su conocimiento, es decir, permitió **modificar la identidad cultural**. En cambio, la obra N°12 es más difícil establecerle un contexto en función a lo que explicó la mediadora. Fue un contexto de ubicación de la obra muy general.

6.2. Análisis de la observación pregunta II

Con respecto a **la pregunta 4**: ¿De qué manera el interés suscitado por el alumnado de secundaria, con algunas obras que están en el itinerario de la visita, ha posibilitado la aparición de alguna idea novedosa (expresión de una idea o sentimiento, explicación o creación útil, creación artística, etc.)? Decir que, para obtener la respuesta a esta pregunta, se ha recurrido a la utilización de una representación visual, es decir, a un **gráfico circular**, que nos ayudó a entender las relaciones establecidas entre el interés del alumnado de secundaria y la aparición de respuestas creativas.

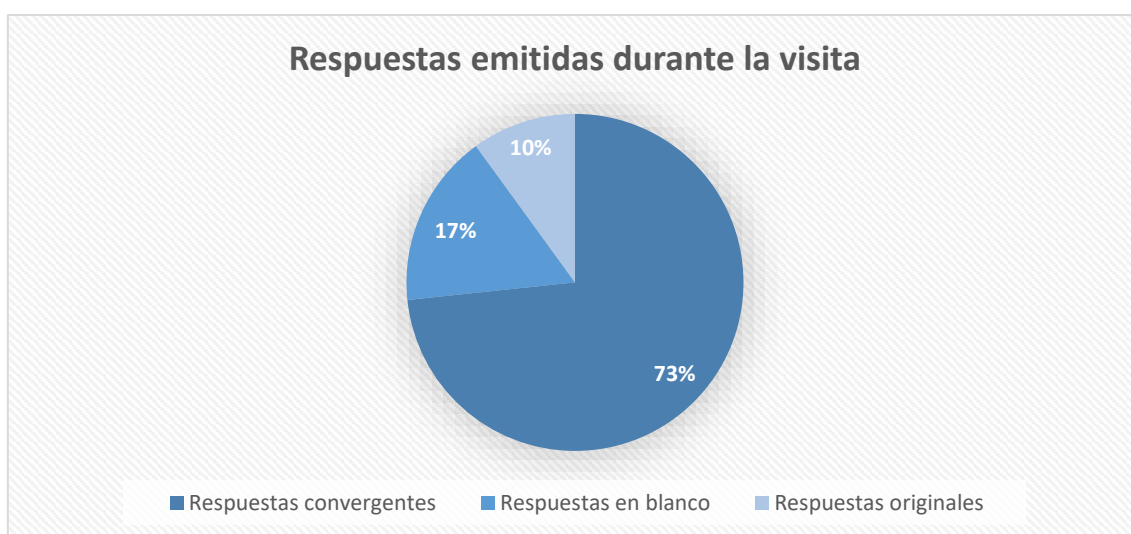


Figura 52. Gráfico de las respuestas originales recogidas durante la visita (2023).

Fuente: elaboración propia.

El gráfico circular recoge los datos de la hoja de observaciones correspondiente a la pregunta número 4, donde se han relacionado dos variables, por un lado, el número de la obra y por otro, las preguntas formuladas por la mediadora Paloma Tudela y las respuestas emitidas por el alumnado de secundaria del CPEIPS Acaymo-N^a Sra. de la Candelaria (ver Anexo III).

Como vemos en la tabla citada, los datos cualitativos recogidos de las preguntas y respuestas han seguido el orden numérico del itinerario marcado por Paloma Tudela, pudiendo obtener de ellos, una cronológica descriptiva de lo que fue aconteciendo durante el desarrollo explicativo y educativo de la mediadora en la visita.

A continuación, mostraremos los siguientes resultados extraídos de los datos recogidos en la tabla de la hoja de observaciones correspondiente a la pregunta número 4.

Estos datos se han recogido en los dos siguientes gráficos:

Esta primera representación visual corresponde a un **gráfico de barras agrupadas**, con el que podemos ver que se emitieron un total de 30 respuestas, de las cuales 22 fueron respuestas emitidas usando el pensamiento convergente, 5 fueron respuestas en blanco y sólo 3 fueron categorizadas como respuestas con ideas originales.

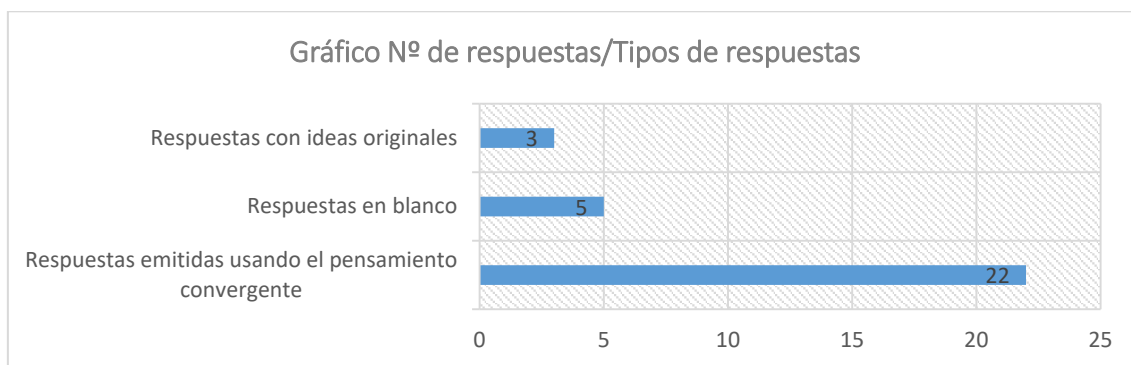


Figura 53. *Gráfico N° de respuestas y tipos de respuestas emitidas por el alumnado de secundaria durante la visita (2023).* Fuente: elaboración propia.

La siguiente representación visual corresponde a un **gráfico de barras agrupadas**, donde podemos relacionar el número de preguntas emitidas por la mediadora y los tipos de preguntas que existen. Este gráfico nos ayudará a conocer cuantas preguntas se han producido según el tipo de pregunta.

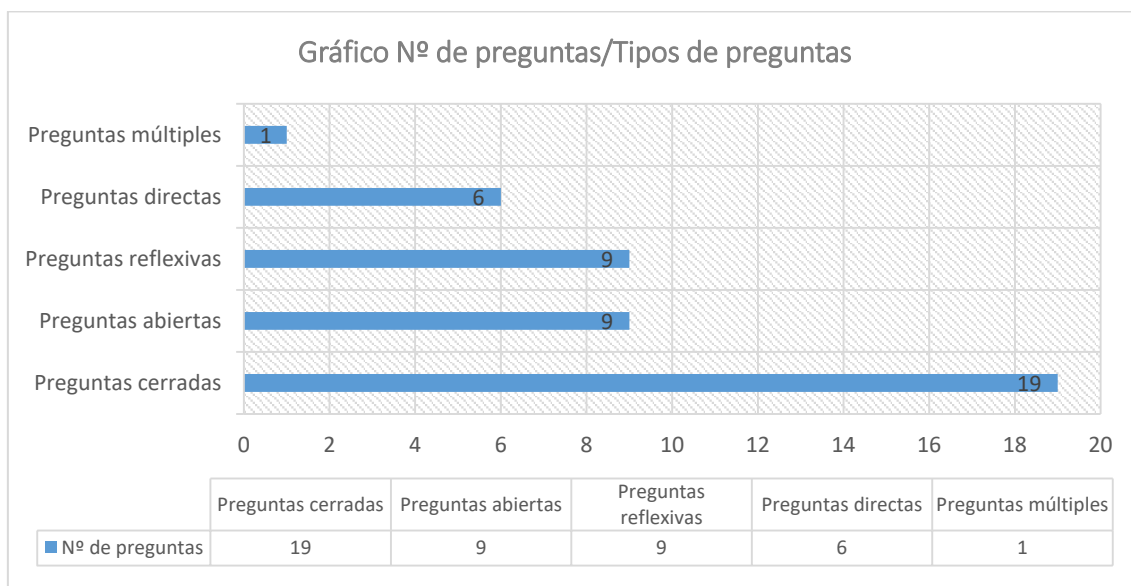


Figura 54. *Gráfico de las preguntas emitidas por la mediadora Paloma Tudela durante la visita (2023).* Fuente: elaboración propia.

6.2.1. Discusión de la pregunta II

Con los datos obtenidos en el apartado anterior, se ratifica que es **poco adecuado el interés** del alumnado de secundaria por las obras que han visto, ya que solo ha posibilitado la aparición de un 10% de ideas novedosas. No podemos decir, que es muy poco adecuado el interés, porque si se han producido ideas creativas, hecho que nos indica que el alumnado en algún momento de la visita ha querido involucrarse con lo que estaba viendo o le estaban contando. Y añadir también, que es llamativo la cantidad de preguntas en blanco (17%) que se produjeron. Son casi el doble de las preguntas con respuestas originales.

A continuación, trataremos de comentar estos resultados:

Durante la visita, el alumnado ha ido respondiendo a numerosas preguntas realizadas por la mediadora (43 preguntas totales), y un 19% de esas preguntas fueron cerradas, podemos decir, que éstas están formuladas para que el alumnado las responda de una manera sistemáticamente, es decir, si atendemos al gráfico (fig.52) podemos ver que un 73% de las respuestas fueron emitidas haciendo uso del **pensamiento convergente**. Fueron respuestas basadas en evidencias que ya poseían o que la mediadora había explicado en algún momento de la visita. Podemos observar también, que estas preguntas estaban enfocadas al hallazgo de una única solución. Fueron preguntas cerradas que no tenían casi ningún margen de multiplicidad de respuesta, ya que posiblemente había un objetivo concreto por parte de la mediadora, que era el de que se produjeran las respuestas que ella quería encontrar, porque así, ella podía comprobar que sus explicaciones y la información que estaba transmitiendo, estaban siendo entendida por el alumnado.

También, podemos interpretar de los datos obtenidos, que un 17% de las respuestas a preguntas generadas por la mediadora, no tuvieron respuestas, es decir, el alumnado no sabía que contestar o no quería contestar a dichas preguntas. Por lo que podemos interpretar, si nos situamos dentro del proceso creativo (apartado 4.1.4), que puede que se hayan producido unos bloqueos en el hallazgo de la idea o solución a la pregunta en cuestión. Si bien es verdad, que el alumnado percibía o detectaba correctamente el problema planteado por la mediadora, lo que no sabemos es si el alumnado hizo el esfuerzo por definir o delimitar el problema en su cabeza. En el caso de que no, pues el alumnado decidió no dar ninguna solución. Si el alumnado hizo el esfuerzo, entonces pasó a la fase de preparación de la respuesta, pero podría ser que, por falta de información, éste se haya bloqueado y por lo tanto, no pudo generar ninguna solución.

Y, por último, si interpretamos los datos obtenidos, podemos ver que existen un 10% de respuestas que fueron consideradas como productos creativos originales. Esto quiere decir que solo tres respuestas, una emitida por una alumna y las otras dos emitidas por el mismo alumno, se consideraron como ideas creativas, las cuales fueron:







| | | | | | |
|---|--|---|--|------------------------------------|---|
| Nº18 CARLOS RIVERO | | 1 | PREGUNTA DE LA MEDIADORA | IDEA-SOLUCIÓN ALUMNO | QR AUDIO DIÁLOGO |
|  | | | ¿Todas vemos cinco conejos en esta obra? | Yo creo que son chinchillas |  |
| Nº23 DAVID MEDALLA | | 2 | PREGUNTA DE LA MEDIADORA | IDEA-SOLUCIÓN ALUMNO | QR AUDIO DIÁLOGO |
|  | | | Cuéntenme ¿Qué ven? | 3 volcanes, 2 activos y 1 inactivo |  |
| Nº23 DAVID MEDALLA | | 3 | PREGUNTA DE LA MEDIADORA | IDEA-SOLUCIÓN ALUMNA | QR AUDIO DIÁLOGO |
|  | | | ¿Qué es esta obra de arte? | Es un medio experimento |  |

Figura 55. Preguntas que generaron las respuestas creativas originales y QR con audio del momento en que se producen. Fuente: elaboración propia

De aquí podemos extraer que solo dos alumnos pasaron las fases de bloqueo y pudieron desarrollar y a la par expresar, sus ideas creativas. Y que, en el último paso del proceso creativo, estas fueron evaluadas por la mediadora, la cual en las tres situaciones en las que se produjo la respuesta creativa, se quedó sorprendida. Las evaluaciones que emitió la mediadora fueron de afirmación positiva hacia la primera respuesta, y fueron evaluaciones en las que se restaba interés en la segunda y la tercera. Pero en las tres situaciones la mediadora remató diciendo que la respuesta más válida era la que ella tenía en su discurso.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| <p>Marcar del 1 al 5 en la escala Likert</p> <p>Pregunta 4. Originalidad:</p> <p>Durante la visita guiada</p> | | | | | |
| 1 | 2 | X | 3 | 4 | 5 |

Figura nº56. *Valoración de la escala de Likert.* Fuente: elaboración propia

Y con respecto al concepto de **originalidad**, que es el motivo principal de la pregunta 4 planteada en la hoja de observación (ver Anexo II), decir que, solo dos alumnos/as plantearon tres expresiones intangibles, expresadas verbalmente, que sirvieron como respuestas apropiadas a las preguntas que generó la mediadora, ya que éstas pueden caber dentro de todo el ámbito de respuestas que se hicieron durante el itinerario expositivo, lo que muestra que pueden existir múltiples soluciones o ideas para resolver algún problema concreto.

En este caso, estas respuestas creativas cumplieron con el objetivo de las preguntas, en vista a que guardan una relación entre el objeto real cuestionado y el pensamiento creativo que se elaboró. Lo que posibilita o lleva implícito, que las tres soluciones creativas muestren una singularidad, ya sea por el simple hecho de que sólo surgieron esas tres respuestas creativas o, por el hecho de que cada una de esas ideas es propia del alumno/a que la generó. Siendo relevantes para cada uno de ellos, porque están relacionadas con la propia identidad del alumno/a que expuso la solución creativa.

Y para completar el concepto de “producto creativo”, que se viene describiendo y que podemos observar que va encajando con las tres respuestas creativas seleccionadas,

encontramos que estas respuestas fueron **poco frecuentes y novedosas**, puesto que las tres respuestas fueron infrecuentes con relación al resto de respuestas hechas a partir de preguntas muy similares. Además podemos hablar de lo inesperado y espontáneo, al no predecir su aparición, provocando la sorpresa de las personas que allí estaban cuando se formularon las tres respuestas creativas. Por todo ello, podemos decir, que estas tres soluciones creativas contienen los rasgos de la originalidad que buscamos.

Pero con respecto al conjunto total de respuestas generadas por el alumnado observado, tan solo un 10% resultaron originales, llegándose a la conclusión de que la mayoría de las obras comentadas durante el itinerario marcado por la mediadora, causaron **un escaso interés para generar ideas originales por parte del alumnado**.

Seguidamente y para complementar la anterior pregunta sobre la observación de la originalidad, se planteó otra segunda pregunta: ¿Podemos asociar esa idea novedosa con algún nivel creativo o tipo de creatividad?

La respuesta es afirmativa.

- En el caso del nivel de creatividad:

Podemos decir que se asocia a la **creatividad expresiva**. En donde el/la alumno/a ha manifestado de forma espontánea una idea. Su mundo imaginario lo ha manifestado, la expresión de su mundo interior, de sus sentimientos o de sus emociones ha salido al exterior, es decir, el/la alumno/a ha podido comunicar exteriormente, una solución improvisada a la pregunta formulada.

- Con respecto a los tipos de creatividad decir que, se ha producido:

Una **creatividad analógica**, en donde el/la alumno/a ha establecido una relación entre la realidad que ya conoce y la nueva. Las soluciones originales surgieron a partir de un proceso asociativo, en el que el/la alumno/a ha usado la analogía, el símil o la comparación para producir estas nuevas ideas. Para que se produjera esta creatividad necesariamente el/la alumno/a debió buscar en su conciencia, palabras o imágenes que le permitieran desarrollar o elaborar esas asociaciones, por lo que, la vivencia o experiencia, la perspectiva de ser, sentir y pensar que tenemos de cada uno va a ser imprescindible para producir esta creatividad analógica que determinará soluciones únicas y singulares.

7. CONCLUSIONES

A partir de la investigación y los análisis efectuados, surgen una serie de conclusiones que se presentan en el siguiente apartado, las cuales pretenden dar respuesta a los objetivos planteados en esta investigación.

1. Después del estudio realizado en este trabajo sobre la creatividad, se llega a la conclusión que resulta necesario poner unos límites definitorios que determinen o enmarquen este concepto, debido a que se suelen confundir la creatividad con aquellos otros que son en realidad componentes.

Como ejemplo, vemos como se suele confundir la creatividad con la innovación. Siendo la primera, un proceso mental y la segunda, un proceso consecutivo a éste y eminentemente práctico (acción). Asimismo, no se debe confundir la originalidad con la creatividad, la primera es una condición necesaria para la existencia de la segunda. O lo que es lo mismo, la creatividad no se reduce a la originalidad. Como hemos visto en este estudio, existen otros componentes que definen el concepto de creatividad: fluidez, flexibilidad, etc. Y aunque éstos no se hayan utilizado en esta investigación, como referentes para formular preguntas a observar, vemos que hubieran sido unos términos válidos e importantes para llegar a obtener resultados interesantes sobre la creatividad. Por ello, se deja una puerta abierta a futuras investigaciones, en donde se puedan usar estos términos a partir de las observaciones realizadas.

2. Tras profundizar en los diferentes componentes que posee la creatividad, se concluyó que el término elegido para la observación no participante en este trabajo, fuera el de la originalidad. Ya que poseía unas características definitorias fácilmente identificables o reconocibles, a simple vista, en el público que se investigó. Es decir, se decidió investigar sobre la originalidad, porque se pensó que el alumnado de secundaria, que realizó la visita guiada, iba a producir numerosos y variados “productos creativos” y por lo tanto, se iba a poder observar fácilmente la originalidad en ellos.

Durante toda la observación se trató de buscar la originalidad en las expresiones faciales, gestuales y verbales que producían los/las estudiantes, siendo estas últimas las que determinaron mejor el componente objeto de estudio y con las cuales, se pudieron obtener unos resultados bastante llamativos como respuesta a las preguntas formuladas.

3. Con respecto al entorno del museo, donde se ubica este estudio, se puede concluir que los museos son puentes entre la sociedad y la cultura, es decir, contribuyen a la evolución de éstas. Y para ello, el museo tiene que desarrollar estrategias educativas donde se debe incluir al visitante como protagonista activo y participante. Constatando que una forma de hacerlo es a través de la interactividad, donde el visitante se relaciona o dialoga activamente con el patrimonio del museo y posteriormente con la sociedad. Otra forma de conseguirlo es creando experiencias, es decir, el visitante tiene que implicarse emocionalmente y usar los sentidos, como lo hicieron los alumnos de secundaria cuando interactuaron con la obra de Jesús Soto, obteniendo de esta manera, una singular aproximación que no se puede conseguir de otras formas, y al final, ese visitante va a poder entretenerse y va a poder adquirir aprendizajes, lo que le proporcionará una experiencia satisfactoria en el museo.

El visitante, mediante estas maneras de relacionarse, va a poder interactuar compartiendo y comprendiendo que existe una gran diversidad de formas culturales en el museo, y por lo tanto, va a poder fomentar su identidad cultural y va a poder favorecer la cohesión social de su entorno.

4. Para realizar la investigación observacional no participante en este trabajo, se concluyó que era necesario el diseño de varios instrumentos para permitir la recogida de datos durante la visita guiada del alumnado de secundaria. Estos datos tuvieron que ser recogidos en una hoja observacional, que facilitaron a su vez, su posterior análisis. Por lo que, estos datos sirvieron para obtener unos resultados, a través de los instrumentos diseñados, que nos ayudaron a interpretar las preguntas planteadas en la investigación observacional.

Cabe decir, que se plantearon dos observaciones con sus respectivos instrumentos para la toma de datos en la hoja observacional, que no se llegaron a interpretar. Estos registros de datos sobre las expresiones faciales y gestuales podrán servir de inicio o continuidad a futuros trabajos de investigación.

5. De las aportaciones originales generadas por el alumnado de secundaria y que se identificaron en la observación, se pudieron extraer las siguientes conclusiones. Podemos decir, que la visita guiada planteada por el departamento educativo del museo no ha posibilitado adecuadamente el fomento o la aparición de “productos creativos”, en relación con la interacción entre los contenidos planteados por la mediadora y las

aportaciones verbales realizadas por el alumnado. Como consecuencia, se pudo demostrar que la creatividad no ha estado adecuadamente planteada dentro de la estrategia comunicadora de la mediadora. Si la mediadora hubiera querido fomentar la creatividad en esta estrategia, debería haber prestado más atención a los procesos cognitivos (p.20). Por ejemplo, con relación al primer proceso cognitivo, que es la sensación, podía haber dejado más libertad sensitiva, como dice Eisner (2008), en cuanto a dejar que el alumnado observe por sí solo la obra, antes de comentarla.

Luego podemos afirmar, a través de los datos observacionales faciales y gestuales, que hubo una falta de atención bastante importante por parte del alumnado, que adecuadamente fue solucionada por la mediadora en algunas obras concretas, mediante el uso de una “libre participación” o entretenimiento. Podemos confirmar, que fruto de estas experiencias en determinadas obras, como la N°18 y N°23, se dio lugar a la aparición de las aportaciones originales, es decir a la creatividad.

Y, por último, la mediadora debería haber planteado un mejor uso del lenguaje, en lo que se refiere a las preguntas que les planteó al alumnado. Como vemos en los procesos cognitivos superiores, el pensamiento y el lenguaje son importantísimos para la aparición de la creatividad. Y en esta estrategia comunicativa, la mayoría de preguntas que se plantearon eran cerradas, lo que implicó un uso mayoritariamente del pensamiento convergente, imposibilitando así, la aparición de la creatividad más veces.

6. Como se ha mencionado en el marco teórico de este trabajo, creemos que la educación intercultural es un asunto importante en la sociedad actual. La demanda de este tipo de enfoques educativos está creciendo en todo el mundo y el museo no se ha quedado atrás, trazando unas líneas claras de trabajo en este sentido, que le van a permitir ir en paralelo a los acontecimientos que suceden hoy en día en nuestra sociedad.

Por todo ello, y aplicándolo al ámbito del museo donde hemos realizado la observación, concluiremos diciendo, que se pusieron en prácticas algunas aproximaciones de Stuhr (1994) como por ejemplo: el enfoque de las relaciones humanas y el multicultural; con los que pudimos ver, mediante el contenido facilitado por la mediadora, desde las explicaciones artísticas patrimoniales y, la posibilidad de generar diálogos entorno a las obras, que el alumnado pudo llegar a entender y poner en práctica, que se pueden conseguir mejores cohesiones si fomentamos su identidad cultural. En definitiva, el museo debe seguir trabajando hacia la sensibilización del visitante, para mejorar las relaciones socioculturales.

8. REFERENCIAS

- Aguirre, I., Jiménez, L., & Pimentel, L. (2021). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Fundación Santillana.
- Alderoqui, S. (2015). El museo de los visitantes. *MUSEOLOGÍA Y INTERDISCIPLINARIEDAD*, 1(7), 31-42.
- Álvarez Álvarez, C., & García Eguren, M. (2011). Museos pedagógicos: ¿Museos didácticos? *DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES Y SOCIALES*(25), 103-116.
- Álvarez, D. P. (2009). Espacios educativos y museos de pedagogía, enseñanzas y educación. *PUBLICACIONES UNIVERSIDAD DE SEVILLA*, 191-206.
- Arbúes, E., & Naval, C. (2014). Los museos como espacios sociales de educación. *ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN*, 27, 133-151. <https://doi.org/10.15581004.27.133-151>
- Banks, J. A. (1989). *Multicultural education. Characteristics and goals*. Allyn and Bacon.
- Busquet Duran, J. (2015). *La Cultura*. UOC.
- Busquet, J. D. (2017). *Los nuevos escenarios de la cultura en la era digital*. UOC.
- Charman, H., Rose, K., & Wilson, G. (2006). *The Art Gallery Handbook: A Resource for Teachers*. Tate Gallery Publishing.
- Clouder, C. (2012). *¡Buenos días creatividad!: hacia una educación que despierte la capacidad de crear*. Fundación Botín.
- Cortázar, J. (25 de agosto de 2021). *Capitalismo Consciente*. Pensamiento convergente y divergente en la creatividad: <https://capitalismoconsciente.es/blog/pensamiento-convergente-divergente-la-creatividad/>
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *Implications of a systems perspective for the study of creativity*. R. J. Sternberg.
- Cumpa, J. W. (2005). *Desarrollo de la creatividad*. FACHSE.
- De Bono, E. (1967). *New Think: The use of lateral thinking*. Penguin Books.
- De los Reyes Leoz, J. L. (2016). Museos y centros escolares: entronos de aprendizaje compartido. *UNES*, VII(1), 80-96.
- DeGraff, J. T. (13 de febrero de 2019). *Jeff. The dean of innovation*. The 5 Levels of Mastering Creativity: <https://jeffdegraff.com/blog/2019/02/the-5-levels-of-mastering-creativity/>
- Edwards, B. (1984). *Aprender a dibujar con en el lado derecho del cerebro*. Hermann Blume.
- Eisner, E. (9 de abril de 2008). *Educa Thyssen - Museo Nacional Thyssen-Bornemisza*. https://youtu.be/d_e679wJwc0?list=PLJFI_bcXlr91K0vujU3FSyLuSiQeelMZP
- Fernández, M. (2003). IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e historia. 55-61.
- García López, J. (2001). Elementos de metodología de las ciencias. *SERVICIO DE PUBLICACIONES DE LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA*, 97.

- García Sanz, M. (2012). *Guía práctica para la realización de trabajos fin de Grado y trabajos fin de Máster*. Editum.
- Grant, C., & Sleeter, C. (1989). *Race, class, gender, exceptionalitu ande education reform*. Allyn and Bacon.
- Guilera, A. L. (2011). *Anatomía de la creatividad*. Sabadell: FUNDIT - Escola Superior de Disseny ESDi.
- Guilford, J. (1967). *La naturaleza de la inteligencia humana*. McGraw-Hill.
- Hernández, H. F. (1992). Evolución del concepto de museo. *REVISTA GENERAL DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN*, 85-97.
- Hernández, H. F. (1998). *El museo como espacio de comuicación*. Trea.
- IGECA. (27 de abril de 2018). *Museos y educación: una relación imprescindible*. Instituto de Gestión Cultural y Artística . <https://igeca.net/blog/196-museos-y-educacion-una-relacion>
- Kelly, L. (2007). *Visitantes y aprendizaje de los visitantes adultos del museo*. Knell, S., Maclead, S. y Watson, S. (eds) *Revoluciones de museos: cómo cambian y cambian los museos*.
- Ken Robinson. (2006). *Las escuelas matan la creatividad*. <https://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg>
- Laime, M. C. (2005). La evaluación de la creatividad. *LIBERABIT*(11), 35-39.
- Lorenzo, F. (25 de marzo de 2019). *Carácter Urbano. Tipos de creatividad (según Maslow, Guilford, DeGraff y Taylor)*. <https://caracterurbano.com/estilo-de-vida/tipos-creatividad>
- Mancini, F. (2013). *Hacia una museología participativa: análisis de experiencias participativas basadas en las TIC aplicadas a los museos*. Universidad Orbeta de Cataluña.
- Martínez, R.-A. G. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de la investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Secretaría General Técnica.
- Menchén, F. B. (2009). La creatividad transforma la realidad. *EDUCACIÓN Y FUTURO*, 89-110.
- Montaner, J. M. (1989). MUSEION. Bibliotecas, museos y academias. Los espacios para la cultura, las artes y las ciencias. *revista arquitectura*, 24-37.
- Pastor, H. M. (1999). La educación en el museo: un enfoque intercultural. *PEDAGOGÍA SOCIAL: revista universitaria. Segunda época* (3), 115-124.
- Pinedo, I. (1982). *NTP 15: Construcción de una escala de actitudes tipo Likert*. Centro de investigación y asistencia.
- Poveda Martínez, A. M. (2018). La institución del museo: origen y desarrollo histórico. *PUBLICACIONES DIDÁCTICAS*, 80-112.
- RAE. (2023). *Creatividad*. En el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua: <https://dle.rae.es/creatividad#:~:text=Consultar-,creatividad,-De%20creativo%20e>

- RAE. (2023). *Museo*. En el diccionario Real Academia Española de la Lengua:
<https://dle.rae.es/museo>
- Roldán, J. J., & Marín-Viadel, R. (2017). Instrumentos de investigación basados en las artes visuales en educación artística. *Universidad de Granada, Editorial Universidad de Granada*, 46-69.
- Romo, M. (2020). *La psicología de la creatividad desde la mirada de Manuela Romo*. Fundación Botín. Red de centros educación responsable:
<https://www.educacionresponsable.org/web/contenidos-abiertos/la-psicologia-de-la-creatividad-desde-la-mirada-de-manuela-romo.html>
- Rossman, J. (1931). *La Psicología del inventor*. Inventors Publishing Co.
- Santacana, J. (2006). Bases para una museografía didáctica en los museos de arte. *ENSEÑANZAS DE LAS CIENCIAS SOCIALES*, 125-133.
- Sperry, R. (1973). *Lateral specialization of cerebral function in the surgically separated hemispheres*. F.J. McGuigan. The Psychophisiology of the thinking. Academic Press.
- Sternberg J, R., & Lubart I, T. (1995). *Defying the Crowd: Cultivating Creativity in a Culture of Conformity*. The free press.
- Stuhr, P. (1994). Multicultural art education and social reconstruction. *STUDIES IN ART EDUCATION*, 171-178.
- Taylor, I. A. (1959). *The nature of the creative process*. Hastings House.
- UNESCO. (2006). *Education*. UNESCO Guideline on Intercultural.
- Vilarrasa, A. C. (2003). Salir del aula. Reapropiarse del contexto. *IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13-25.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt, Brace and Company.
- Williamson, G. (2004). ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? *CUADERNOS INTERCULTURALES*, 23-34.
- Yucra, T. A. (2022). *Creatividad y proceso creativo. Profesionales de publicidad*. Universidad de Valladolid.

9. ANEXOS

Anexo I: Catálogo de obras

| Obra N°1 | |
|-------------|--|
| Autor | Jesús Soto. (Venezuela, 1923-2005) |
| Título | <i>Penetrable</i> , 1973 |
| Técnica | Estructura metálica de hierro y cordones de nylon de color amarillo tirando hacia lo fluorescente. |
| Propiedad | Colegio Oficial de Arquitectos de Canarias (COAC) |
| Descripción | Es una obra que formó parte de la exposición de esculturas en la calle del 73. Fue montada en el parque García Sanabria, y estuvo un tiempo hasta que se decidió retirar por el deterioro ocasionado los niños. Fue arreglada de vez en cuando, pero al final se retiró. Y ahora con la conmemoración del 50 aniversario, se decidió, con los planos que había hecho el escultor, reproducirla y meterla aquí (TEA). Está escultura está hecha por un artista venezolano, que se dedicó a hacer esculturas en un momento dado de su vida, que se llamaban <i>Penetrables</i> . ¿Por qué? Porque una de las cosas que pensaba que una obra de arte no tiene, por ser percibidas solo por el sentido de la vista. Él lo que planteaba a las personas es percibir las con otros sentidos que eran iguales. Él quería poner en funcionamiento otros sentidos. El sonido forma parte de la obra. Podemos entrar y percibirla de otra manera. La obra cambia en función de las personas que entren. Era una escultura pública y la gente podía interactuar libremente cuando estaba en la calle, pero en el museo ya no se puede entrar para colgarse. |



Figura 57. Cita visual literal de Jesús Soto, *Penetrable*. Fuente: Sergio Oliva

| Obra N°4 | |
|-----------------|--|
| Autor | Adelaida Arteaga Fierro. (Tenerife) |
| Título | <i>A pesar de todo</i> , 2018 |
| Técnica | 18 horcones de madera de brezo y un cristal |
| Propiedad | Colección TEA Tenerife Espacio de las Artes. Cabildo Insular de Tenerife. |
| Descripción | <p>Es una instalación, es un tipo de obra de arte contemporáneo, que hacen algunos artistas. Y es cuando hacen algo en el espacio y lo modifican. Pero no es una escultura realmente. Las instalaciones artísticas generalmente cambian, cuando las cambian de espacio.</p> <p>Es de una artista canaria.</p> <p>Son una especie de palos de madera que se utilizaban en la agricultura Canaria hace muchos años. Estos palos hacen referencia a ese trabajo. Son palos de Laurisilva, especie característica de la región, de canarias, de algunas partes de algunas islas, que se ha ido perdiendo.</p> <p>Ella hace una reflexión sobre esa vegetación que se ha ido perdiendo por la agricultura intensiva que se hizo en su momento. Al final coge estos palos, los trata como si fueran una escultura, los trata con una serie de barnices y los coloca aquí (TEA). Pero esta artista si coloca esta obra en otro espacio, coloca los palos de otra forma.</p> |



Figura 58. Cita visual literal de Adelaida Arteaga Fierro, *A pesar de todo*. Fuente: Sergio Oliva

| Obra N°6 | |
|-------------|---|
| Autor | Paula García-Masedo (Madrid, 1984) |
| Título | <i>Nada separado</i> , 2022-2023 |
| Técnica | Agar-agar, glicerina, aceite esencial, sauce blanco, buganvilla y cable metálico. |
| Propiedad | Cortesía del artista |
| Descripción | <p>Esta obra tiene algo en común con la obra de <i>Penetrable</i> de Jesús Soto, Esta obra es una instalación, hecha para pasar por dentro, y al caminar por ella se genera un movimiento muy sutil. Es un material tan fino, pero esta obra se mueve, y por lo tanto, cambia y se transforma según quien se relacione, interactúe o intervenga en ella.</p> <p>No está hecho con plástico sino con un material orgánico, hecho a partir de un alga que se llama Agar-Agar. Descubierta en kioto. Se usa mucho en laboratorios para el cultivo de microorganismos.</p> <p>Al final manchado, quemado, mojado, estropeado porque le hayan salido hongos, en el fondo, ella podría haber cambiado la obra en las partes que se hayan estropeada, pero ella ha querido dejarlo. En realidad, lo que está haciendo es incorporar como un material de la obra al paso del tiempo. Ese tiempo contiene una historia, que lo convierte en valor. Entonces esta obra va a cambiar con el tiempo adquiriendo un valor.</p> |



Figura 59. Cita visual literal de Paula García-Masedo, *Nada separado*. Fuente: Sergio Oliva

| Obra N°9 | |
|-------------|--|
| Autor | David Bestué (Barcelona, 1980) |
| Título | <i>Lady</i> , 2023 |
| Técnica | Pétalos de buganvilla, escayola, celulosa, cola y esparto |
| Propiedad | Cortesía del artista |
| Descripción | <p>Es un conjunto escultórico. Es una obra conjunta con tres piezas, que no podemos acceder a ella, sino que la tenemos que rodear.</p> <p>Tiene en común con la obra anterior de Paula García-Masedo, que está hecha con un material orgánico. Que se deteriora. Está hecha con los pétalos de la flor de la Buganvilla, además de escayola y pasta de papel. Y están adheridos a una especie de armazón. Esta obra cambia y se deteriora. Por lo que refleja el paso del tiempo.</p> <p>Pero, además, nos habla de la forma. Es un torso, pero que está deformado. Por lo que es figurativo, pero no realista. Utiliza la deformación para hablar de otras cosas, el artista se inspira en partes del cuerpo de su pareja y elaboró esas tres piezas. A él le parece más expresivo hacerlo de esta manera que hacerlo de forma realista.</p> |



Figura 60. Cita visual literal de David Bestué, *Lady*. Fuente: Sergio Oliva

| Obra N°7 | |
|-------------|--|
| Autor | Mónica Planes (Barcelona, 1992) |
| Título | <i>Bocas</i> , 2023 |
| Técnica | Arena, cemento, varillas de acero corrugado y vigas de acero |
| Propiedad | Cortesía del artista |
| Descripción | <p>Es un conjunto escultórico. Es una obra abstracta.</p> <p>Es una obra que tiene que ver con el cuerpo. Lo que hizo esta artista fue no usar el cuerpo como modelo, sino que ella utilizó el cuerpo como herramienta. Uso su propio cuerpo para hacer la obra.</p> <p>Usó la huella de su cuerpo para hacer la obra. De su movimiento sobre la arena generó una huella, que la rellenó con cemento, ella vertió cemento sobre la arena. Cuando el cemento fraguó, lo que ocurrió fue que solidificó la huella de su cuerpo.</p> <p>Es otra manera de representar la temática del cuerpo. Ella plantea el mismo tema (el cuerpo) como lo han hecho muchos artistas en la historia del arte, pero lo ha planteado de una forma diferente, ya que el arte contemporáneo le ha permitido trabajar esta representación desde otros puntos de vista.</p> |



Figura 61. Cita visual literal de Mónica Planes, *Bocas*. Fuente: Ruth B. Acuña.

| Obra N°13 | |
|-------------|--|
| Autor | Eva Lootz (Austria, 1940) |
| Título | <i>Bajo Guadalquivir 272 – 1</i> , 2009. <i>Embalses – 116</i> , 2013. <i>Bajo Guadalquivir 272 – 2</i> , 2009 |
| Técnica | Escultura digital. Mármol de Macael |
| Propiedad | Cortesía del artista |
| Descripción | <p>Usa el mismo material de siempre, usa el mármol, pero para habla de un tema diferente y para hablar de una forma diferente de materializarlo.</p> <p>Estas esculturas no están hechas por la artista, no están talladas por ella. Estas curvas que tienen las esculturas representan los gráficos que se han registrado de las crecidas del río Guadalquivir y oscilaciones del cauce de este río desde hace casi 300 años.</p> <p>A través de un programa de ordenador se traducen los gráficos a estas curvas dentro del material escultórico.</p> <p>Habla de un problema o una cuestión que desconocemos, no hemos tenido oportunidad de hablar con la artista, pero en vez de representa el río Guadalquivir pintándolo, lo que utiliza son esos gráficos ilustrándose a un material como es el mármol, a través de un programa informático.</p> |



Figura 62. Cita visual literal de Eva Lootz, *Bajo Guadalquivir*. Fuente: Sergio Oliva.

| Obra N°14 | |
|-------------|--|
| Autor | Aurelia Muñoz (Barcelona, 1926-2011) |
| Título | <i>Pájaro, seda natural II</i> , 1982. |
| Técnica | Telas de seda natural y varillas de metal con plomos |
| Propiedad | Galería José de la Mano |
| Descripción | <p>Son esculturas hechas de papel y de tela respectivamente.</p> <p>Artista española fallecida.</p> <p>El arte contemporáneo ha empezado a darle valor a muchas prácticas artesanales. A mediados del siglo XX muchos artistas lo que hicieron fue mirar hacia los artesanos, para aprender técnicamente de ellos. Usaron las técnicas de los artesanos como el bordado, los tapices, la artesanía, y los utilizaron para hacer obras de arte.</p> <p>De esa manera reivindicaron el papel de la artesanía y por ejemplo el trabajo en papel, el trabajo en tela, lo que hizo fue poner en valor todas esas técnicas artesanales.</p> <p>Los artistas ponen en valor todo el trabajo de esa gente anónima.</p> |



Figura 63. Cita visual literal de Aurelia Muñoz, *Pájaro, seda natural II*. Fuente: Sergio Oliva.

| Obra N°12 | |
|-------------|--|
| Autor | José Herrera (Tenerife, 1956) |
| Título | <i>Memoria de saberme aquí, 2001-02. De la obra mirada, 2001-02</i> |
| Técnica | Acrílico y óleo sobre pasta de papel |
| Propiedad | Cortesía del artista |
| Descripción | <p>Son obras escultóricas abstractas. Son obras con formas geométricas. Aunque cabe la posibilidad de que sea otra cosa, porque podría parecerse a una gota de agua al revés.</p> <p>En realidad, están hechas con armazones, como se hacen muchísimas esculturas. Es armazón hecho con una malla metálica. Por lo que son esculturas huecas en su interior. Esto se hace para que las esculturas no sean pesadas.</p> <p>A ese armazón se le adhiere o añade el barro y se le da forma. Luego está trabajado, lijado, pulido y queda así de perfecto.</p> |



Figura 64. Cita visual literal de José Herrera, *Memoria de saberme aquí. De la obra mirada.*

Fuente: Sergio Oliva.

| Obra N°24 | |
|-------------|---|
| Autor | Juan Bordes (Las palmas de Gran Canaria, 1948) |
| Título | <i>Sin título</i> , 1991 |
| Técnica | Resina de poliéster |
| Propiedad | Colección TEA Tenerife Espacio de las Artes. Cabildo Insular de Tenerife |
| Descripción | <p>Parecen unas máscaras. Son cabezas, pero sin el interior de la cabeza. Son cabezas sin lo que le da peso a la cabeza. Es como si fuera una piel.</p> <p>Él trabaja un tema antiguo, que es la representación del retrato o del busto, el retrato escultórico de la cabeza, pero lo hace de una manera diferente, porque solo representa la piel, que es lo que le da la identidad al rostro.</p> <p>Es una manera moderna de acercarse a un tema antiguo como es el del busto.</p> |

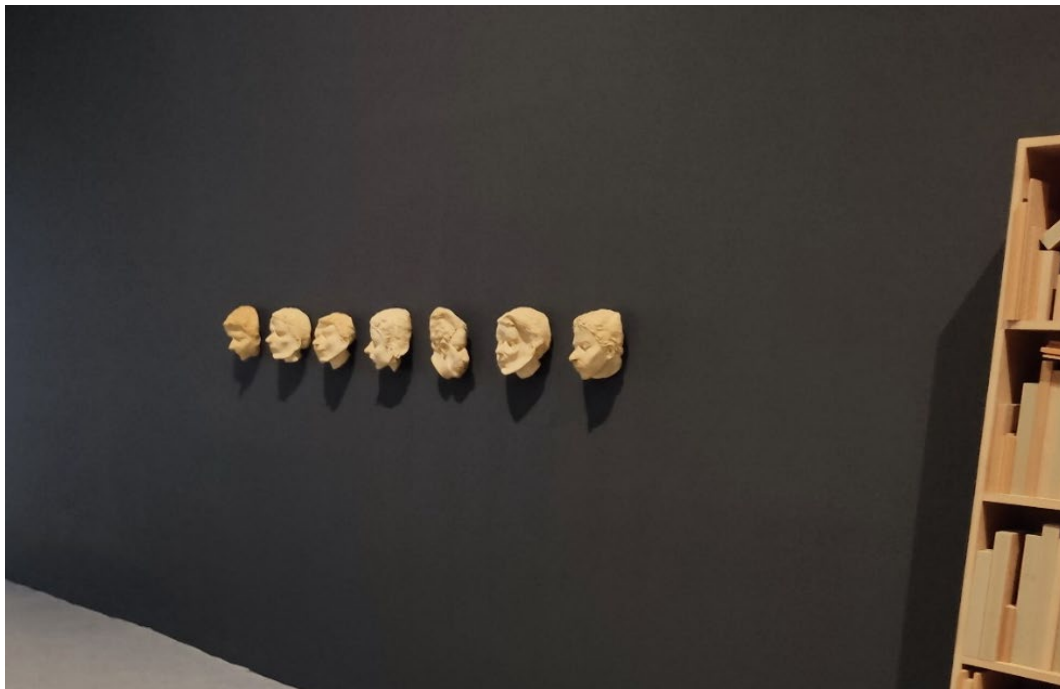


Figura 65. Cita visual literal de Juan Bordes, *Sin título*. Fuente: Sergio Oliva.

| Obra N°18 | |
|-------------|---|
| Autor | Carlos Rivero (Tenerife, 1964) |
| Título | <i>Conspiración</i> , 2012 |
| Técnica | Cerámica esmaltada |
| Propiedad | Colección TEA Tenerife Espacio de las Artes. Cabildo Insular de Tenerife |
| Descripción | <p>La obra se llama <i>Conspiración</i>, que quiere decir que hay un grupo de personas que se reúnen para hablar de un tema como para cambiar algo. Por eso están ubicadas en círculo y mirando hacia dentro.</p> <p>Muchas veces los títulos nos dan pistas sobre el significado de las obras</p> <p>Es una obra hecha en cerámica esmaltada. El artista retoma la técnica artesanal, poniendo en valor la artesanía. Es una obra hecha en barro cocido y luego esmaltado,</p> <p>Es una obra figurativa, todos vemos 5 conejos. Pero el artista seguramente sepa hacerlos realistas, pero le parece más expresivos si los deforma. Deformando los cuerpos y las cabezas de los conejos puede conseguir algo más expresivo</p> |



Figura 66. Cita visual literal de Carlos Rivero, *Conspiración*. Fuente: Sergio Oliva.

| Obra N°23 | |
|-------------|--|
| Autor | David Medalla (Filipinas, 1942-2020) |
| Título | <i>Cloud Canyons (Bubble machines autocreative sculptures)</i> , 2016 |
| Técnica | Plexiglás, madera de caoba pintada color bronce, oxigenador de acuario, agua y jabón. |
| Propiedad | Galleria Enrico Astuni |
| Descripción | <p>Es una escultura contemporánea. El material con el que está hecha es espuma. Que se hace con jabón, agua y con aire. Es un material contrario al material utilizado de siempre por los griegos y los romanos.</p> <p>Esta escultura incorpora el paso del tiempo, pero a diferencia con la obra de Paula García-Masedo, que generaba el movimiento si entrábamos en ella, en ésta lo que pasa es que el movimiento está incorporado a la obra. Muchas veces con el título, podemos ver lo que ha querido representar el artista. Tú vas mirando la obra y vas viendo cómo se genera y deshace la espuma, como que se parece a las nubes. El artista podía haber pintado las nubes si quería representarlas, pero en realidad es mucho más auténtico así, si tú quieres hablar del cambio, del cielo, de las nubes, de cómo se mueven, es más acertado así que pintándolas. Es más parecido este proceso que al de pintar las nubes.</p> |



Figura 67. Cita visual literal de David Medalla, *Cloud Canyons*. Fuente: Sergio Oliva.

Anexo II: Hoja de registro de observación de la actividad

Fecha:

Lugar:

Hora

Personas que participan en la observación:

- Institución universitaria:
- Persona investigadora:

- Institución museística:
- Personas colaboradoras (educadoras/mediadoras):

- Institución educativa de secundaria:
- Personas colaboradoras:

- Curso:
- N° de estudiantes asistentes:

1) Observación del proceso creativo

Anotar, en el orden consecutivo según el desarrollo de la visita, los valores cuantitativos que se requieren en la tabla.

Pregunta 1. Itinerario/Dedicación:

¿Cuál es el itinerario marcado por la persona colaboradora del museo (educadora/mediadora)?. Y dentro de éste, ¿a qué obras se les ha dedicado más tiempo?

| N° OBRA | TIEMPO | N° OBRA | TIEMPO | N° OBRA | TIEMPO | N° OBRA | TIEMPO |
|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|
| | | | | | | | |

| Nº OBRA | TIEMPO | Nº OBRA | TIEMPO | Nº OBRA | TIEMPO | Nº OBRA | TIEMPO |
|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|
| | | | | | | | |

| Nº OBRA | TIEMPO | Nº OBRA | TIEMPO | Nº OBRA | TIEMPO | Nº OBRA | TIEMPO |
|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|
| | | | | | | | |

| Nº OBRA | TIEMPO | Nº OBRA | TIEMPO | Nº OBRA | TIEMPO | Nº OBRA | TIEMPO |
|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|
| | | | | | | | |

| Nº OBRA | TIEMPO | Nº OBRA | TIEMPO | Nº OBRA | TIEMPO | Nº OBRA | TIEMPO |
|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|
| | | | | | | | |

| Nº OBRA | TIEMPO | Nº OBRA | TIEMPO | Nº OBRA | TIEMPO | Nº OBRA | TIEMPO |
|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|
| | | | | | | | |

| Nº OBRA | TIEMPO | Nº OBRA | TIEMPO | Nº OBRA | TIEMPO | Nº OBRA | TIEMPO |
|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|
| | | | | | | | |

| Nº OBRA | TIEMPO | Nº OBRA | TIEMPO | Nº OBRA | TIEMPO | Nº OBRA | TIEMPO |
|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|
| | | | | | | | |

2) Observación del proceso creativo

Anotar, en el orden consecutivo según el desarrollo del itinerario marcado en la visita (según el número de la obra que va siguiendo la mediadora):

a) Los valores cuantitativos correspondientes al número de participantes que responden a alguna de las expresiones de la tabla 1: *expresión facial*.

La tabla se ha dividido en 5 columnas que corresponden con las expresiones faciales que se van a observar en los estudiantes (sorpresa, alegría, indiferencia, aburrimiento, desagrado). Cada expresión facial se ha dividido en tres espacios, que corresponden respectivamente, al lugar donde anotar el número de estudiantes que responde a esa expresión. Los tres espacios corresponden con: antes de la explicación de la mediadora, durante y después de la explicación.

b) Las observaciones que se producen antes de las explicaciones de la mediadora y durante las explicaciones de ella, teniendo en cuenta las expresiones gestuales de los estudiantes. Anotados en la tabla 3: *Expresión gestual*.

Pregunta 2. Conducta no verbal. Expresión facial:

¿Cómo los participantes experimentan las obras que se muestran en el itinerario marcado por la persona colaboradora del museo (educadora/mediadora)?

| EXPRESIÓN FACIAL | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------|----------|---------|---------|---------|---------|---------|--------------|---------|---------|--------------|---------|---------|-----------|---------|---------|
| | SORPRESA | | | ALEGRÍA | | | INDIFERENCIA | | | ABURRIMIENTO | | | DESAGRADO | | |
| | ANTES | DURANTE | DESPUÉS | ANTES | DURANTE | DESPUÉS | ANTES | DURANTE | DESPUÉS | ANTES | DURANTE | DESPUÉS | ANTES | DURANTE | DESPUÉS |
| Nº OBRA | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | |

| EXPRESIÓN GESTUAL | |
|-------------------|---------------|
| Nº OBRA | OBSERVACIONES |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

4) Observación del proceso creativo

Marcar del 1 al 5 en la escala Likert y añadir descripción anecdótica cualitativa.

Pregunta 4. Originalidad:

Durante la visita guiada

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | X | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|

¿De qué manera el interés suscitado por el alumnado de secundaria, con algunas obras que están en el itinerario de la visita, ha posibilitado la aparición de alguna idea novedosa (expresión de una idea o sentimiento, explicación o creación útil, creación artística, etc.)?

¿Podemos asociar esa idea novedosa con algún nivel o tipo de creatividad?

Durante la visita guiada se recogieron los siguientes datos cualitativos:

| Nº OBRA | IDEAS |
|---------|-------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Anexo III: Hoja de registro con la información recogida durante la observación

Fecha: 26 / 05 / 2023

Lugar: TEA Tenerife Espacio de las Artes

Hora: 9:30 a 12:30 (visita + taller)

Personas que participan en la observación:

- Institución universitaria: Universidad de La Laguna
- Persona investigadora: Sergio Oliva Hernández

- Institución museística: TEA Tenerife Espacio de las Artes
- Personas colaboradoras (educadoras/mediadoras): Paloma Tudela y Joana Carrión

- Institución educativa de secundaria: CPEIPS Acaymo - Nuestra Señora de la Candelaria (La Laguna)
- Personas colaboradoras: Itahisa Alfageme y Carlos Cabrera

- Curso: 3º ESO
- Nº de estudiantes asistentes: 23

5) Observación del proceso creativo

Anotar, en el orden consecutivo según el desarrollo de la visita, los valores cuantitativos que se requieren en la tabla.

Pregunta 1. Itinerario/Dedicación:

¿Cuál es el itinerario marcado por la persona colaboradora del museo (educadora/mediadora)?. Y dentro de éste, ¿a qué obras se les ha dedicado más tiempo?

| Nº OBRA | TIEMPO | Nº OBRA | TIEMPO | Nº OBRA | TIEMPO | Nº OBRA | TIEMPO |
|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|
| 1 | 11' | 4 | 2'55" | 6 | 6'40" | 9 | 10'30" |

| Nº OBRA | TIEMPO | Nº OBRA | TIEMPO | Nº OBRA | TIEMPO | Nº OBRA | TIEMPO |
|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|
| 7 | 4'18" | 13 | 3'49" | 14 | 3'15" | 12 | 2'30" |

| EXPLICACIÓN DE LA MEDIADORA A CADA GRUPO DE LA OBRA ASIGNADA | Nº OBRA | Nº OBRA | Nº OBRA | TIEMPO |
|--|---------|---------|---------|--------|
| SE HICIERON 3 GRUPOS DE 4 ESTUDIANTES | 24 | 18 | 23 | 13'20" |

| EXPLICACIÓN POR PARTE DE CADA GRUPO DE SU OBRA | Nº OBRA | Nº OBRA | Nº OBRA | TIEMPO |
|--|---------|---------|---------|--------|
| SE HICIERON 3 GRUPOS DE 4 ESTUDIANTES | 24 | 18 | 23 | 8'50" |

6) Observación del proceso creativo

Anotar, en el orden consecutivo según el desarrollo del itinerario marcado en la visita (según el número de la obra que va siguiendo la mediadora):

a) Los valores cuantitativos correspondientes al número de participantes que responden a alguna de las expresiones de la tabla 1: *expresión facial*.

La tabla se ha dividido en 5 columnas que corresponden con las expresiones faciales que se van a observar en los estudiantes (sorpresa, alegría, indiferencia, aburrimiento, desagrado). Cada expresión facial se ha dividido en tres espacios, que corresponden respectivamente, al lugar donde anotar el número de estudiantes que responde a esa expresión. Los tres espacios corresponden con: antes de la explicación de la mediadora, durante y después de la explicación.

b) Las observaciones que se producen antes de las explicaciones de la mediadora y durante las explicaciones de ella, teniendo en cuenta las expresiones gestuales de los estudiantes. Anotados en la tabla 3: *Expresión gestual*.

Pregunta 2. Conducta no verbal. Expresión facial:

¿Cómo los participantes experimentan las obras que se muestran en el itinerario marcado por la persona colaboradora del museo (educadora/mediadora)?

| Tabla 1: EXPRESIÓN FACIAL | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------|----------|---------|---------|---------|---------|---------|--------------|---------|---------|--------------|---------|---------|-----------|---------|---------|
| | SORPRESA | | | ALEGRÍA | | | INDIFERENCIA | | | ABURRIMIENTO | | | DESAGRADO | | |
| | ANTES | DURANTE | DESPUÉS | ANTES | DURANTE | DESPUÉS | ANTES | DURANTE | DESPUÉS | ANTES | DURANTE | DESPUÉS | ANTES | DURANTE | DESPUÉS |
| INTRODUCCIÓN | | | - | | | - | 12 | 9 | - | | 3 | - | | | - |
| Nº OBRA | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 12 | | - | 12 | 12 | - | | 12 | - | | | - | | | - |
| 4 | | | - | | | - | 12 | 12 | - | | | - | | | - |
| 6 | 4 | 6 | - | | 12 | - | 8 | 6 | - | | | - | | | - |
| 9 | | | - | | 12 | - | 12 | 8 | - | | 3 | - | | 1 | - |
| 7 | 6 | 8 | - | | | - | 6 | 4 | - | | | - | | | - |
| 13 | 12 | 6 | - | | | - | | 5 | - | | 1 | - | | | - |
| 14 | | | - | | | - | 12 | 11 | - | | 1 | - | | | - |
| 12 | | | - | | | - | 12 | 11 | - | | 1 | - | | | - |
| 24 | 12 | | - | | 3 | - | | 9 | - | | | - | | | - |
| 18 | 12 | | - | | 3 | - | | 9 | - | | | - | | | - |
| 23 | 12 | | - | | 2 | - | | 10 | - | | | - | | | - |

Tabla2: Expresión facial.

Esta tabla se construyó a posteriori para albergar una nueva distribución de datos, ya que se realizó una dinámica grupal inesperada. La mediadora seleccionó tres obras de la última sala y dividió al grupo de 12 estudiantes, en tres subgrupos de 4 estudiantes. Por lo que, la mediadora asignó a cada obra un subgrupo de 4 estudiantes. Durante la explicación, cada subgrupo expresó al resto de estudiantes, la obra que le habían asignado.

| Tabla 2: EXPRESIÓN FACIAL | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------|---------|----------|---------|---------|---------|---------|---------|--------------|---------|---------|--------------|---------|---------|-----------|---------|---------|
| ESTUDIANTES | Nº OBRA | SORPRESA | | | ALEGRÍA | | | INDIFERENCIA | | | ABURRIMIENTO | | | DESAGRADO | | |
| | | ANTES | DURANTE | DESPUÉS | ANTES | DURANTE | DESPUÉS | ANTES | DURANTE | DESPUÉS | ANTES | DURANTE | DESPUÉS | ANTES | DURANTE | DESPUÉS |
| SUBGRUPO A | 24 | 4 | | - | | 3 | - | | 1 | - | | | - | | | - |
| RESTO | | 8 | | - | | | - | | 8 | - | | | - | | | - |
| SUBGRUPO B | 18 | 4 | | - | | 3 | - | | 1 | - | | | - | | | - |
| RESTO | | 8 | | - | | | - | | 8 | - | | | - | | | - |
| SUBGRUPO C | 23 | 4 | | - | | 1 | - | | 3 | - | | | - | | | - |
| RESTO | | 8 | | - | | 1 | - | | 7 | - | | | - | | | - |

7) Observación del proceso creativo

Anotar las anécdotas que se producen durante la visita entorno a la expresión gestual.

Pregunta 3. Conducta no verbal. Expresión gestual:

¿Cómo los participantes experimentan las obras que se muestran en el itinerario marcado por la persona colaboradora del museo (educadora/mediadora)?

| Tabla 3: EXPRESIÓN GESTUAL | |
|----------------------------|---|
| Nº OBRA | OBSERVACIONES |
| INTRODUCCIÓN | <p>Antes de la explicación: Los estudiantes de pie y con los brazos cruzados o a la espalda.</p> <p>Durante la explicación: Los estudiantes sentados en el suelo con los brazos cruzados y con las maletas delante de sus piernas imposibilitando su movimiento. Gestos de atención a la mediadora.</p> |
| 1 | <p>Antes de la explicación: Los estudiantes tienen movimientos más rápidos. Mueven la cabeza para todos los lados, observando toda la amplitud de la obra y haciendo contacto visual con sus compañeros para comunicar sus emociones.</p> <p>Durante la interacción libre con la obra: Los estudiantes entraron agrupados en el interior de la obra. Los movimientos fueron rápidos tanto de brazos, como de piernas, de cabeza, para recorrer toda la obra.</p> <p>Durante la explicación: Los estudiantes se apoyaron a la pared y volvieron a cruzar los brazos. Gestos de atención a la mediadora.</p> |
| 4 | <p>Antes de la explicación: Los estudiantes al pasar de sala y encontrarse con la obra no gesticularon nada.</p> <p>Durante la explicación: Los estudiantes estuvieron de pie con los brazos cruzados o en la espalda. Gestos de atención a la mediadora.</p> |

| | |
|----|--|
| | <p>Los estudiantes tuvieron más gestualidad, moviendo las manos hacia la mediadora, al responder a sus preguntas.</p> <p>Se inició un mayor vínculo o acercamiento posicional y visual entre la mediadora y los estudiantes (que contestaban a las preguntas de la mediadora).</p> |
| 6 | <p>Antes de la explicación: cuatro estudiantes se aproximaron a la obra con gestos de sorpresa y extrañeza. Fruncieron el ceño, ladearon la cabeza y se pusieron la mano en la barbilla a modo de estar pensando. El resto se mantuvo de pie, inmóvil y con los brazos cruzados.</p> <p>Durante la interacción libre con la obra: Los estudiantes entraron en fila en el interior de la obra (haciendo el juego del trenecito). Los movimientos fueron rápidos pero los brazos los mantenían cruzados o pegados al cuerpo, porque la mediadora les indicó que no podían tocar la obra.</p> <p>Durante la explicación: La mitad de los estudiantes dejaron de tener los brazos cruzados. Sus cabezas avanzaron hacia delante para ver mejor la obra, tenían la mirada más fija en la obra. La otra mitad de estudiantes permanecieron hierático.</p> |
| 9 | <p>Antes de la explicación: Los estudiantes estuvieron de pie, con los brazos cruzados, en la espalda o en los bolsillos. Hubo en ciertos estudiantes, una tendencia a apoyar todo el peso en una de las piernas, indicativo de cansancio.</p> <p>Durante la interacción libre con la obra: Los estudiantes se aproximaron a la obra, caminando en fila y rodeando la obra. Los estudiantes movieron la cabeza para visualizar la obra de arriba abajo. La gestualidad cambió cuando la mediadora les explicó que la obra trata sobre la diversidad sexual de los cuerpos. Los estudiantes al oír la palabra sexual, se activaron, se rieron, se miraron y hablaron entre ellos.</p> <p>Durante la explicación: La mayoría de estudiantes siguió manteniendo la actitud gestual de antes de la explicación.</p> |
| 7 | <p>Antes de la explicación: Los estudiantes se desplazaron de la obra anterior a ésta, sin dejar de prestar atención a la obra. Sus cabezas se dirigieron al suelo, que es donde estaba situada la obra. Se repitieron los gestos de llevarse las manos a la cara (zona barbilla o nariz)</p> <p>Durante la explicación: La mayoría de los y las estudiantes inclinaron su cuerpo hacia delante, a modo de querer aproximarse más hacia la obra. Estuvieron de pie, con las manos detrás del cuerpo, con el torso ligeramente adelantado y la cabeza hacia el suelo mirando la obra.</p> |
| 13 | <p>Antes de la explicación: Los estudiantes pasaron a una nueva sala. Los estudiantes abrieron bien los ojos, elevaron las cejas y giraron la cabeza para todos los lados observando todo lo que tienen a su alrededor. Se rompió la distribución lineal del grupo. Los estudiantes se situaron delante de la obra y volvieron a la posición lineal de semicírculo.</p> <p>Durante la explicación: La mayoría de los estudiantes inclinaron su cuerpo hacia delante, a modo de querer aproximarse más hacia la obra, moviendo la cabeza de arriba abajo y ladeando el cuerpo con el fin de observar mejor la tridimensionalidad de la obra.</p> <p>La mitad de los estudiantes estuvieron con las manos detrás del cuerpo, la cabeza hacia el suelo mirando la obra. La otra mitad estuvieron estáticos,</p> |

| | |
|----|--|
| | mirándose entre ellos e incluso bostezando o apoyándose sobre otro compañero para sobre llevar el cansancio. |
| 14 | Antes de la explicación: Los estudiantes no tuvieron que desplazarse, ya que la obra estaba encima de sus cabezas. Los estudiantes giraron su cabeza de la obra que estaba en el suelo al techo de la sala. Durante la explicación: Los estudiantes permanecieron de pie, agachaban la cabeza para no responder, posiciones corporales de cansancio y un bostezo. |
| 12 | Antes de la explicación: Los estudiantes hicieron un corto desplazamiento. La obra estaba cerca de la anterior. No hubo tiempo de reacción ya que la mediadora inició la explicación. Los alumnos de pie y solo hubo gestos de atención a la mediadora. Durante la explicación: Más de la mitad de los estudiantes ya no tenía los brazos cruzados. Las cabezas de los estudiantes se desplazaron de arriba abajo recorriendo la obra. Los estudiantes se agrupan más cerca de la obra. Algunos estudiantes ladearon la cabeza para tratar de escuchar la explicación. Una estudiante bosteza. |
| 24 | Antes de la explicación: Los estudiantes hicieron un desplazamiento hacia la última sala. Los estudiantes rompieron la linealidad de grupo y se agolparon en la puerta de acceso a la sala. |
| 18 | Una vez dentro, los estudiantes mostraron posiciones corporales más relajadas. Las miradas de los estudiantes fueron dirigidas hacia todos los lados de la sala. La mayoría de los estudiantes tenían los ojos bien abiertos y las manos pasaron de estar cruzadas a situarse en la zona de la boca. |
| 23 | Durante la explicación: La mediadora decidió dividir al grupo de estudiantes en tres subgrupos de 4 personas cada uno. La mediadora al dejarles observar libremente permitió que los estudiantes se acercaran más a las obras y pudieran hacer más gestos como: señalar con las manos las obras, interactuar entre ellos, abrazándose o realizando miradas cómplices. Incluso, esa libertad permitió que un estudiante sacara el móvil del bolsillo. Más de la mitad de los estudiantes ya no llevaban los brazos cruzados, ya que se estaban expresando con ellos. Sus cabezas se desplazaban de un lado a otro para ir recorriendo visualmente las obras. Los estudiantes, en el momento de las explicaciones de la mediadora, delante de cada obra, volvieron a mantener una posición lineal semicircular entorno a la obra. Volvieron a cruzar los brazos o a poner las manos en los bolsillos, sus cabezas tornaron las miradas al suelo y empezaron a mantener una posición de escucha (gestos de atención a la mediadora). |

8) Observación del proceso creativo

Marcar del 1 al 5 en la escala Likert y añadir descripción anecdótica cualitativa.

Pregunta 4. Originalidad:

Durante la visita guiada

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | X | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|

¿De qué manera el interés suscitado por el alumnado de secundaria, con algunas obras que están en el itinerario de la visita, ha posibilitado la aparición de alguna idea novedosa (expresión de una idea o sentimiento, explicación o creación útil, creación artística, etc.)?
 ¿Podemos asociar esa idea novedosa con algún nivel o tipo de creatividad?

Durante la visita guiada se recogieron los siguientes datos cualitativos:

| Nº OBRA | IDEAS/SOLUCIONES aportadas por el alumnado a las preguntas de la mediadora |
|---------|--|
| 1 | M: ¿Qué es esta obra? ¿Es una escultura? A: No M: ¿Es una escultura esta obra? ¿Por qué? A: No, porque es algo abstracto M: ¿Qué sentido tiene que en esta escultura no pueda colgarme libremente? ¿Qué ha pasado aquí? A: Qué aquí está más protegida. Aquí está dentro del museo |
| 6 | M: ¿De dónde procede ese valor? A: Del tiempo M: ¿Pero qué contiene ese tiempo? A: Una historia |
| 9 | M: ¿En qué se puede parecer esta obra con la de Adelaida Arteaga Fierro? A: Qué está hecha con materiales de flores M: Entonces, ¿Qué es? ¿Es un material? A: Orgánico M: ¿Cuál es la forma? ¿Qué estamos viendo? A: Un palo A: Un tronco de un árbol M: ¿Está proporcionado? A: Alargado M: ¿Saben la diferencia entre figurativo y realista? A: No saben/No contestan M: ¿Saben por qué se representaba figurativamente en las iglesias durante la Edad Media? ¿Por qué la mayoría de la gente era? A: Religiosa |
| 7 | M: Y aquí ¿qué tenemos? ¿Una obra figurativa o abstracta? A: Abstracta M: ¿Qué creen que es? A: No saben/No contestan M: ¿Qué forma obtuvo la artista tras el proceso? ¿Qué forma se quedó? A: La huella de su cuerpo |
| 13 | M: ¿De qué está hecha esta obra? A: De mármol M: ¿Qué hemos dicho que era el mármol? |

| | |
|--------------------------------|---|
| | <p>A: Un material muy resistente M: Y ¿Desde cuándo se utilizaba? A: No saben/No contestan M: ¿Qué creen que está representado? A: No saben/No contestan M: ¿Qué es el Guadalquivir? A: Un río</p> |
| 14 | <p>M: ¿De qué está hecha la obra? A: De tela</p> <p>M: ¿Saben la diferencia entre arte y artesanía? A: No saben/No contestan M: ¿Saben qué es la artesanía? A: Usar materiales más naturales M: ¿Qué hace un alfarero? A: Jarrones M: ¿Para qué se hacen esos utensilios? A: Para usarlos</p> |
| 12 | <p>M: ¿Cómo son esas obras de ahí? A: Abstractas A: Figurativas M: ¿De qué material están hechas? A: De piedra</p> |
| 24 | <p>M: ¿Qué ha hecho el artista en esta obra? A: Ha escachado las caras</p> |
| 18 | <p>M: ¿Todas vemos 5 conejos en esta obra? A: Yo creo que son Chinchillas M: ¿Las Chinchillas son roedores? Son roedores como los conejos, entonces, ¿todos vemos roedores? A: Si</p> |
| 23 | <p>M: ¿Cuénteme? ¿Qué ven? A: 3 volcanes, 2 activos y 1 inactivo M: Pero, ¿Qué es esta obra de arte? A: Parece un medio experimento M: bien, pero ¿Es una pintura, una escultura, una instalación? A: Una escultura M: ¿De qué material está hecha? A: De espuma</p> |
| Nota: M = Mediadora; A: Alumna | |