

OBSERVAR

17/2023 Barcelona 2023

SUMARIO / SUMMARY

ARTÍCULOS / PAPERS

- Diego Ortega Alonso y Juan Antonio Parrilla González
Educación artística en programas de mentoría social: inclusión socioeducativa a través de prácticas artísticas y creatividad en centros educativos.....1
- Vicente Monleón y Roberto Félix Carbonell-Moliner
Influencia de los asustadores cubanos en el imaginario visual del colectivo infantil.....22
- Begoña Yáñez-Martínez
Comunicación no verbal: el mensaje arquetípico de los gestos en la gárgola y su relación con el imaginario artístico actual.....44
- Magdalena Castejón Ibáñez
La relación entre la formación del profesorado y los museos: una investigación evaluativa en la asignatura de Museos y exposiciones como propuestas educativas.....66
- Amparo Alonso-Sanz
Análisis de técnicas didácticas en educación artística universitaria. Estudio de caso del Departamento de Arte de la Universidad Miguel Hernández de Elche.....94
- Estíbaliz Gutiérrez Ajamil, Ibai Valor Azurmendi, Galder Pérez de Pipaón Expósito y Aritz Fernández Cortázar
La proyección de la cultura visual en el dibujo infantil. Un análisis desde la perspectiva de género en Educación Primaria.....116



Centro de Investigación sobre Cultura y Sostenibilidad

Educación artística en programas de mentoría social: inclusión socioeducativa a través de prácticas artísticas y creatividad en centros educativos

Educació artística en programes de mentoria social: inclusió socioeducativa a través de pràctiques artístiques i creativitat en centres educatius

Artistic education in social mentoring programs: Socio-educational inclusion through artistic practices and creativity in educational centers

Diego Ortega Alonso¹

Universidad de Jaén

dortega@ujaen.es

<https://orcid.org/0000-0002-4190-1871>

Juan Antonio Parrilla González

Universidad de Jaén

japarril@ujaen.es

<https://orcid.org/0000-0003-3849-8775>

Fecha de recepción / Data de recepció / Date of receipt: 01/09/2022

Fecha de aceptación / Data d'acceptació / Date of acceptance: 20/02/2023

Resumen

Este artículo relata una experiencia de mentoría social en educación artística desarrollada en el contexto del programa Fénix Andalucía de la Estrategia Regional Andaluza para la Cohesión e Inclusión Social (ERACIS) para desarrollar competencias en el alumnado de las zonas ERACIS y su inclusión social y educativa realizando acciones colectivas centradas en el desarrollo de la creatividad y el uso de herramientas digitales e interactivas, aplicadas a través de la unidad didáctica integrada del ámbito artístico del programa. Para la medición de la investigación se han utilizado metodologías activas propias del programa, así como metodologías artísticas. Los resultados permiten comprobar la eficacia de la mentoría social para la inclusión socioeducativa, y la oportunidad de instaurar dichas metodologías en el contexto educativo. La experiencia ha permitido al alumnado el desarrollo de habilidades artísticas, digitales y de emprendimiento, así como la mejora de sus competencias en conciencia y expresiones culturales.

Palabras clave: educación artística, creatividad, metodologías didácticas, inclusión social.

¹ Correspondencia: Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Edificio D-2, despacho 132, campus Las Lagunillas, Universidad de Jaén, España.

Resum

Aquest article relata una experiència de mentoria social en educació artística desenvolupada en el context del programa Fénix Andalucía de la Estrategia Regional Andaluza para la Cohesión e Inclusión Social (ERACIS) per a desenvolupar competències en l'alumnat de les zones ERACIS i la seva inclusió social i educativa tot realitzant accions col·lectives centrades en el desenvolupament de la creativitat i l'ús d'eines digitals i interactives, aplicades a través de la unitat didàctica integrada de l'àmbit artístic del programa. Per al mesurament de la investigació hom ha utilitzat metodologies actives pròpies del programa, així com metodologies artístiques. Els resultats permeten comprovar l'eficàcia de la mentoria social per a la inclusió socioeducativa, i l'oportunitat d'instaurar aquestes metodologies en el context educatiu. L'experiència ha permès a l'alumnat el desenvolupament d'habilitats artístiques, digitals i d'emprenedoria, així com la millora de les seves competències en consciència i expressions culturals.

Paraules clau: Educació artística, creativitat, metodologies didàctiques, inclusió social.

Abstract

This article reports a social mentoring experience in artistic education, developed in the context of the Fénix Andalucía program. It is included in the Andalusian Regional Strategy for Cohesion and Social Inclusion (ERACIS) for skills development of the students from ERACIS areas and their social and educational inclusion. Its implementation has been carried out incorporating actions focused on the development of creativity through digital and interactive techniques and tools, which have been applied collectively through the integrated didactic unit of the artistic field of the program. It has allowed the acquisition of key competences by the students and an increase in their educational inclusion. To measure the evolution of the project, we used active methodologies and artistic methodologies. The results allow us to verify the effectiveness of social mentoring for socio-educational inclusion, and the opportunity to establish these methodologies in the educational context. The experience has allowed students to develop artistic, digital and entrepreneurial skills, as well as improve their skills in awareness and cultural expressions.

Keywords: artistic education, creativity, didactic methodologies, social inclusion.

Introducción

La Estrategia Regional Andaluza para la Cohesión e Inclusión Social (ERACIS) ha sido puesta en marcha por la Junta de Andalucía para actuar en las zonas de los pueblos y ciudades donde se registran situaciones graves de exclusión social o con factores de riesgo de que se produzcan (Junta de Andalucía, 2018). En dicha estrategia, el programa de Mentoría Social Fénix Andalucía contribuye al desarrollo de competencias en el alumnado andaluz de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) para favorecer su inclusión social (Junta de Andalucía, 2022). Este programa, estructurado en diferentes unidades didácticas integradas (UDI), se enmarca en el modelo 3N (Kruglanski et al., 2019; Moyano, 2019), que considera cruciales los factores psicosociales para contribuir a la cohesión y la inclusión social. Las competencias de estas UDI se asocian a los ámbitos artístico, científico-tecnológico, comunicativo y emprendedor, correspondiendo a los centros educativos la elección de dichas unidades didácticas según el criterio del equipo de orientación y la predisposición del profesorado para aplicarlas.

Los programas de mentoría que tienen por objetivo dar apoyo a colectivos en riesgo de exclusión social han ido creciendo exponencialmente en contextos educativos tanto en el ámbito anglosajón (Blakeslee y Keller, 2012), como en el europeo (Petrovic, 2015; Preston, Prieto-Flores y Rhodes, 2019), promoviendo la mentoría social como parte complementaria o integral del sistema educativo (Crul y Schneider, 2014) para fomentar redes de apoyo entre los adolescentes de estos colectivos desfavorecidos en su transición hacia la adultez (Bruce y Bridgeland, 2014; Putman, 2015). Prieto-Flores y Feu Gelis (2018) identificaron la mentoría social como una metodología de intervención social conformada por programas que fomentan nuevas relaciones de pares o grupales, y tienen como objetivo principal la inclusión de personas que se encuentran en riesgo de exclusión social.

Tal y como afirman Gutiérrez y Fernández (2018), la falta de valoración social del arte en el contexto educativo ha repercutido en una cada vez mayor escasa presencia de las disciplinas artísticas en el currículo de la enseñanza obligatoria, lo que repercute en una limitada sensibilidad artística y de valoración social del arte por parte del alumnado. Lo mismo sucede con la creatividad, una facultad eminentemente humana (de Bono, 1970) cuya asociación casi exclusiva al ámbito de la educación artística ha sido recogida por las diferentes leyes educativas estatales (Gutiérrez y Fernández, 2018). La reciente LOMLOE² recoge con respecto a la Educación Secundaria la creatividad como elemento transversal a todas las materias. Desarrollado en un contexto educativo, el pensamiento creativo permite la resolución de problemas más allá del ámbito artístico que puede ser aplicado por el alumnado tanto en el reto de materias del currículo, como en las diversas situaciones que pueda encontrarse en la vida diaria (Cortés y Márquez, 2017). Por último, la experiencia artística puede tener efectos positivos sobre el bienestar personal y social (Calderón-Garrido et al., 2018),

² <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

especialmente en el contexto de prácticas colectivas aplicadas en el aula (Gustems-Carnicer y Calderón-Garrido, 2016).

Mentoría social, a/r/tografía y TIC en el ámbito educativo

En su reciente revisión sistemática de la evaluación de la mentoría social dirigida a jóvenes vulnerables, Sánchez-Aragón et al. (2021) analizaron la incorporación de metodologías cualitativas centradas en entender la experiencia de los jóvenes en las mismas, incidiendo en la necesidad de abordar estudios de caso que aborden la calidad de los procesos. El modelo 3N (Kruglanski et al., 2019) indica que existen tres factores psicosociales: las necesidades (sentido vital, autoestima), las redes sociales (dinámicas grupales, modelos sociales, influencia, liderazgo), y las narrativas (creencias, valores y aspectos culturales e identitarios). Cuando los tres interactúan entre sí, pueden ser cruciales para contribuir a la cohesión y la inclusión social (Moyano, 2019).

Por otra parte, la mentoría social puede ser un apoyo fundamental para el profesorado y servir como modelo inspirador tanto para el alumnado como para la comunidad educativa (García-Melgar y Meyers, 2020). En este sentido, es reseñable el “material genético” que comparten el arte y los cambios sociales, especialmente en los procesos colectivos de producción artística (Bourriaud, 2006). El mentor del caso que nos ocupa cuenta una dilatada trayectoria en el ámbito de la expresión e investigación artística, la innovación social y la comunicación. La importancia de detectar las necesidades de los colectivos sociales para generar alternativas que aporten soluciones a las mismas a través de la aplicación de estrategias creativas (Ortega-Alonso, 2020), es algo en lo que los docentes coinciden cuando incorporan metodologías innovadoras en el aula que introducen al alumnado la práctica artística socialmente comprometida (Poch y Poch, 2018) o en la a/r/tografía, realizando acontecimientos que son tanto educativos como artísticos (Marín-Viadel y Roldán, 2019). Además, la incorporación de proyectos novedosos basados en la experiencia artística provoca el aumento de la motivación del alumnado ante la materia y el mundo artístico (Navarrete Artime, Rodríguez Menéndez y Belver Domínguez, 2021). El compromiso social de los educadores artísticos, especialmente en los centros educativos, sirve de palanca para combinar pensamiento y acción que pueda ser extrapolable a la esfera pública (Dewhurst 2014), incentivando las capacidades naturales que el alumnado posee al entrar en el sistema educativo y que van perdiendo con el paso de los años (Steinbeck, 2011). En palabras de Ávila-Valdés (2022), la necesidad de instaurar narrativas de carácter positivo en los centros educativos en el complicado contexto de la pandemia de COVID-19, con una focalización casi exclusiva en el ámbito de las TIC por las circunstancias, tienen a la experiencia artística y a la creatividad, como herramientas fundamentales para lograr un cambio positivo en las perspectivas del alumnado en particular y de la sociedad en general.

En este sentido, Goodyear y Retalis (2010) investigaron las herramientas digitales en el contexto del aprendizaje potenciado por la tecnología (TEL-Technology-Enhanced Learning) y cómo estas

permiten mejorar la calidad y los resultados del aprendizaje. El papel fundamental que, en los últimos años, ocupan las tecnologías en el ámbito educativo ha sido ampliamente estudiado en la dimensión didáctica de la práctica docente (Carneiro, 2009; Palominos Bastias y Marcelo García, 2021; Pozzi et al., 2020), tanto desde la perspectiva colaborativa (Rubia-Avi y Gutert-Catasús, 2014), como en los procesos integradores de investigación educativa y en la forma de llevar a cabo dichas investigaciones (Dagnino et al., 2020). Sin embargo, los cambios acaecidos con la llegada de las TIC al contexto educativo han propiciado dificultades para buena parte del alumnado, generando nuevas formas de exclusión y desigualdad (Arnaiz, 2019).

Contexto del estudio

El contexto de la investigación se sitúa en Jaén (Andalucía), al sur de España. Las acciones desarrolladas en el marco de este programa han abordado nueve centros educativos, implicando a 138 docentes y a un alumnado total de 550 personas. Para ello el programa ha contado en esta provincia con la participación de 12 personas ejerciendo como mentores. Estas personas fueron seleccionadas por su reconocido prestigio profesional y su carácter inspirador para motivar y ejercer como modelos para el alumnado, ayudándoles a detectar y desarrollar sus diversos talentos, y su participación fue voluntaria. La presente investigación está centrada en el contexto de uno de los centros educativos participantes en el programa, y se han utilizado diferentes técnicas entre las que se incluyen la revisión sistemática de la literatura, la investigación artística y las metodologías activas, incorporando un marco teórico basado en la implantación de un proyecto de mentoría social para la adquisición del alumnado de las competencias clave incluidas en la UDI del ámbito artístico.

Seguidamente, se contextualiza el caso y se explican las características de la mentoría y los aspectos evaluados en este proyecto. Finalmente se miden los resultados obtenidos a través de cuestionarios y la aplicación del método Delphi, mostrando la evolución de los participantes tanto en la experiencia como en el grado de conocimiento adquiridos. Por último, se presentan resultados y conclusiones sobre la mejora general de las competencias adquiridas por el alumnado y su inclusión socioeducativa. Por lo tanto, el objetivo de investigación y la novedad de este artículo radican en demostrar la utilidad de la implantación de un proyecto de mentoría social para la inclusión educativa que fomenta la iniciativa artística, comunicativa, educativa, emprendedora, creativa y digital en el alumnado participante.

Por tanto, los objetivos del presente estudio se centran en la elaboración de un marco teórico basado en los proyectos de mentoría social que permita, en primer lugar, estudiar las competencias básicas del alumnado, para posteriormente realizar un Delphi que muestre su evolución como participantes y comprobar la utilidad de este tipo de proyectos para la inclusión socioeducativa del alumnado.

Preguntas de investigación

¿Los proyectos de mentoría social influyen positivamente en el alumnado y en su inclusión socio-educativa? ¿Desarrolla el alumnado competencias artísticas, comunicativas, educativas, emprendedoras, creativas y digitales con su participación en programas de mentoría social? ¿Cómo es la evolución del alumnado que participa en programas de mentoría social?

Herramientas para la inclusión socioeducativa basada en las artes

El currículo que determina los procesos de enseñanza-aprendizaje del centro educativo donde se desarrolla el presente estudio, propone una metodología activa e innovadora en transición desde un modelo basado en la enseñanza a un modelo centrado en el aprendizaje (Fernández March, 2006). La implicación del profesorado en la aplicación de metodologías activas y los programas por competencias, entendidas como un saber hacer complejo e integrador (Lasnier, 2000), fomenta el uso de las TIC para la búsqueda de situaciones de aprendizaje contextualizadas (García-Martín y Cantón-Mayo, 2019), centradas en el desarrollo en el alumnado de la capacidad de resolución de problemas (Díaz-Vicario et al., 2019), y el uso de tecnologías en el aprendizaje colaborativo (García-Valcárcel-Muñoz-Repiso et al., 2014). Así, se plantean diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje para integrar el conocimiento teórico y potenciar la figura del docente referente, que innova pedagógicamente y que influye en la comunidad (Romeu-Fontanillas et al., 2020). Asimismo, la relación recíproca de generación de conocimientos que se dan entre los diferentes actores implicados (alumnado, profesorado, mentores) integra, favorece y refuerza las identidades colectivas en el centro (Ramón y Arcoba, 2019).

La UDI de educación artística tiene como objetivo principal el desarrollo de competencias de forma transversal mediante el trabajo por proyectos, reconociendo el talento artístico y académico del alumnado para aumentar la autoestima reconociendo sus habilidades, fomentando el sentimiento de pertenencia al centro y la identidad de grupo y la participación activa de las familias y otros agentes de la comunidad (Junta de Andalucía, 2022). El carácter cualitativo de las metodologías activas que incluyen el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo o el aprendizaje servicio (Kane, 2004) involucran al alumnado en su propio aprendizaje y tienen un impacto significativo. Inciden en su rol protagonista a través de la experiencia directa, el enfoque competencial por el que se desarrollan recursos personales para la vida y el fomento de su inclusión educativa (Colomer et al., 2020). Así, se investiga y se invita a la participación del alumnado y el profesorado, favoreciendo la transferencia de la producción creativa del alumnado a través de diferentes medios una vez que el proyecto ha concluido, constituyéndose el centro educativo como una comunidad rizomática (Moreno-Montoro et al., 2017).

Educación artística para la inclusión social

El estudio de caso se desarrolla en el I.E.S. María Bellido, ubicado en la localidad andaluza de Bailén (Jaén), con una población aproximada de 17700 habitantes y una tasa de crecimiento demográfico negativa, cuyas actividades económicas principales abarcan los distintos sectores productivos, entre los que destacan el agrícola (olivar), el industrial (cerámica) y el sector servicios (logística y transporte). El centro se ubica en un barrio de renta media-baja que no escapa al alto índice de desempleo del municipio (23,48% en junio de 2022), un factor que influye en los resultados académicos del alumnado (Rodríguez Rodríguez y Guzmán Rosquete, 2018).

En el curso 2021/2022 el centro contaba con un alumnado total de 923 personas, concretamente 351 en ESO, 281 en Bachillerato, 113 en Formación Profesional y 158 en Educación Secundaria para Personas Adultas. El alumnado seleccionado para participar en el Programa de Mentoría Social Fénix Andalucía se corresponde con los pertenecientes a los grupos de Educación Secundaria Obligatoria donde se detectaron mayor número de conductas contrarias a las normas y más problemas de convivencia, aulas que, además, incluían un porcentaje mayor de alumnado en situación de riesgo de exclusión social.

Fases del desarrollo del estudio empírico

La experiencia fue desarrollada durante 12 semanas, repartidas en 3 horas semanales entre abril, mayo y junio de 2022, marcando como objetivo la realización de una revista digital e interactiva del centro al finalizar el proyecto. El alumnado se repartió en equipos de 4 personas trabajando en todas las áreas planteadas, por lo que todos los equipos formaron parte del proceso de creación, selección y elaboración de contenidos. En cuanto a los estímulos motivacionales, la revista sería de carácter anual, alojada en la página web del centro y visualizada por la comunidad educativa y las familias.

Fase 1.

El alumnado aprende a utilizar diferentes técnicas de creatividad como muros de post-it, tormenta de ideas y mapas mentales como recursos educativos innovadores (Ortega-Alonso, 2020), en un proceso desde la divergencia hasta la convergencia para el desarrollo de su pensamiento lateral (De Bono, 1970), y se define la estructura de contenidos de la revista mediante la generación de ideas creativas (Fig. 1). En primer lugar, la técnica del muro de post-it permite conocer lo que se espera inicialmente de los talleres, para ello se solicitó a los diferentes grupos que escribieran cinco ideas a este respecto por grupo en los post-it, y posteriormente los pegan en la pizarra. Por último, se realizó una tormenta de ideas en la que los grupos escogieron los contenidos colectivamente.

En posteriores sesiones los grupos aprendieron a realizar mapas mentales con dichas ideas, utilizando materiales como cartulinas, lápices de colores, ceras, o rotuladores. Su distribución espacial

y asociativa permitió al alumnado tener una imagen de la estructura de la revista. El uso de mapas mentales y sus versiones digitales pueden ser un gran apoyo para el profesorado en la conceptualización de las ideas y para apoyar la creatividad (Masterman y Manton, 2011).



Figura 1. Trabajo en una de las aulas para elaboración de mapas mentales. Fuente: original de la investigación.

Fase 2.

Se procede a la distribución de contenidos de la revista por grupos. Para ello, se definieron como bloques principales la actualidad del centro, tecnología, cultura, naturaleza y miscelánea. Una vez seleccionados los temas a incorporar, se establece el reparto de tareas según las preferencias y las habilidades del alumnado: redacción de contenidos, realización de entrevistas audiovisuales con smartphones, y creación de ilustraciones, animaciones y otros elementos artísticos, así como su posterior procesamiento digital utilizando las diferentes herramientas disponibles.



Figura 2. Trabajo en una de las aulas con equipos informáticos para el aprendizaje de la plataforma de elaboración de contenidos digitales interactivos Genially. Fuente: original de la investigación.

Fase 3.

Se imparte formación para la adquisición de competencias digitales centrada en la plataforma de creación de contenidos interactivos Genially (Fig. 2), y la suite educativa de Google. Se utilizan equipos informáticos en las aulas y se dan a conocer conceptos sobre diseño gráfico y maquetación, necesarios para la creación de una revista. Se trabaja con las actividades realizadas a lo largo del segundo y tercer trimestre y se concreta la revista. El resultado definitivo se aloja en la página web del centro, en su versión digital interactiva y en versión PDF, incorporando códigos QR para su escaneo y acceso a las entrevistas y vídeos insertados en las plataformas Youtube e Ivoox.

Aplicando el método Delphi al alumnado.

Dado que no tenemos constancia de que se hayan realizado experiencias similares anteriormente, para complementar esta investigación y medir el rendimiento del grupo objeto de estudio, se recurre a la herramienta de análisis prospectivo Delphi (Linstone y Turoff, 1975). Esta técnica proporciona información sobre situaciones donde es necesaria la previsión y el juicio humano, debido a la escasez de antecedentes teóricos y de datos (Goldfisher, 1992), lo que imposibilita el uso de modelos y

métodos estadísticos (Rowe y Wright, 1999). El contexto obliga a recurrir a un grupo expertos o bien, un grupo de personas que participa en el tema de estudio en base a su experiencia (Cabero Almenara e Infante Moro, 2014). Así, el estudio Delphi es ideal para medir un caso como el que se presenta en este artículo, ya que se realiza un seguimiento durante todo el período de ejecución del programa que permite reflejar tanto la evolución y los conocimientos adquiridos, como las opiniones reportadas por el alumnado y las significativas diferencias existentes entre el inicio y el final de su implementación.

Una de las claves de este método es determinar el tamaño idóneo del grupo de participantes, lo cual ha generado gran controversia en la literatura. Para Malla y Zabala (1978) un panel metodológicamente fiable es el formado por entre 15 y 20 participantes. Según Gordon (1994), la mayoría de los estudios utilizan paneles de entre 15 y 35 personas. En definitiva, hay que encontrar un número óptimo de participantes que se ajuste a las características del estudio (Loo, 2002), suficientemente grande para proporcionar una muestra representativa, pero sin alcanzar un tamaño excesivo que dificulte la ejecución y finalización del proceso (Hsu y Sandford, 2007).

El cuestionario es un instrumento clave para la ejecución de la técnica, al ser el medio que recoge la información procedente de los participantes (Dalkey, 1969; Infante Moro et al., 2006; Linstone y Turoff, 1975). Este debe abordar el problema desde diferentes perspectivas (Turoff y Hiltz, 1996) y su estructura dependerá de las características de la investigación y de la fase en la que se encuentre el procedimiento Delphi (Gordon, 1994). De acuerdo con Mitchell (1992), el número de preguntas no debe ser excesivo, y estas deben ser cuantificables, concretas y precisas, para evitar caer en problemas de ambigüedad (Infante Moro et al., 2006). Así, el cuestionario utilizado se ha estructurado en 5 bloques con 5 preguntas por bloque, divididos según las diferentes competencias clave implicadas en la UDI del ámbito artístico, de la siguiente manera:

- Bloque I (B1): Conciencia y expresiones culturales.
- Bloque II (B2): Aprender a aprender.
- Bloque III (B3): Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.
- Bloque IV (B4): Competencia digital.
- Bloque V (B5): Competencia social y cívica.

Resultados

Una vez aplicado el método Delphi y valorados los ítems planteados con un sistema de puntuaciones de 0 a 5, se han extraído las medidas de centralidad y dispersión. Para ello, se han estimado en primer lugar, aquellas dimensiones a las que hace referencia la literatura académica incluida en el marco teórico de este artículo, y que se han estructurado en los 5 bloques de competencias clave, divididos a su vez en 5 ítems por bloque, como se puede comprobar en la Tabla 1.

Tabla 1. Descripción de los ítems utilizados en el cuestionario

ítem	Descripción
B1i1	Conozco y utilizo técnicas de expresión artístico-creativa para realizar actividades.
B1i2	Reconozco el talento creativo y el esfuerzo académico de mis compañeros/as.
B1i3	Considero que mis compañeros/as tienen las mismas oportunidades en el proyecto.
B1i4	Soy consciente del valor del trabajo en equipo para lograr objetivos.
B1i5	Conozco cómo funcionan los medios de comunicación de mi entorno y comprendo la forma en la que se elaboran sus contenidos.
B2i1	Sé lo que significa la figura del mentor, y me gustaría serlo.
B2i2	Este proyecto me motiva para mejorar mi educación artística y creo que es necesario implementar acciones creativas en clase.
B2i3	Utilizo técnicas de estudio para poder memorizar los contenidos.
B2i4	Aprender a ser creativo/a me servirá para alcanzar mis objetivos en otras materias.
B2i5	Conozco el aprendizaje cooperativo, gracias a él podré desarrollar mis ideas.
B3i1	Tengo iniciativa para poner en marcha acciones que se puedan desarrollar tanto individual como grupalmente.
B3i2	Sé lo que es una persona emprendedora y me gustaría serlo.
B3i3	Cuando sea mayor me gustaría montar mi propia empresa.
B3i4	Me gusta hacer cosas nuevas y diferentes, me hace sentir creativo/a.
B3i5	Cuando realizo alguna actividad creativa, me gusta asumir riesgos hasta finalizarla.
B4i1	Conozco la plataforma Genially y sé utilizarla.
B4i2	Utilizo las redes sociales, creo contenidos digitales creativos que comparto en ellas.
B4i3	Estoy habituado/a a crear documentos o presentaciones multimedia empleando los recursos digitales de manera adecuada.
B4i4	Utilizo programas y aplicaciones de edición de audio, imagen y/o vídeo para crear, modificar y editar contenidos creativos.
B4i5	Sé crear documentos digitales multimedia combinando texto, audio, imagen y vídeo.
B5i1	Pienso que este proyecto puede mejorar mi autoestima y la de mis compañeros/as mediante el reconocimiento mutuo de nuestras diferentes habilidades.
B5i2	Creo que este proyecto me servirá para aprender a empatizar y ser una persona solidaria.
B5i3	Creo que este proyecto servirá para reducir las desigualdades en mi aula.
B5i4	Creo que el desarrollo de este proyecto mejorará la convivencia en mi aula y en el centro.
B5i5	Creo que es importante que existan normas para el correcto funcionamiento de las actividades y las instituciones.

Fuente: original de la investigación.

Descritos los ítems, se facilitó al alumnado el acceso a los cuestionarios al comienzo y a la finalización de la implantación del programa de mentoría social. Estos fueron realizados en el aula, mediante el envío de un enlace de *Google Forms* a sus correos electrónicos. Los resultados obtenidos en el cuestionario inicial están reflejados en la Tabla 2, y los del final aparecen recogidos en la Tabla 3. Ambas tablas se acompañan a continuación.

Tabla 2. Resultados obtenidos en el cuestionario inicial

ítem	Media*	Var	DesvT*	CV*	Q1	Q2	Q3	RI*
B1i1	2,46	1,14	1,07	0,43	2	2	3	1
B1i2	2,58	0,97	0,99	0,38	2	2	3	1
B1i3	2,42	0,65	0,81	0,33	2	2	3	1
B1i4	2,58	0,97	0,99	0,38	2	2	3,75	1,75
B1i5	2,54	1,06	1,03	0,41	2	2	3,75	1,75
B2i1	1,38	0,57	0,75	0,54	1	1	1,75	0,75
B2i2	2,54	0,98	0,99	0,39	2	2	3,75	1,75
B2i3	2,58	1,29	1,14	0,44	2	2	4	2
B2i4	2,46	0,82	0,90	0,37	2	2	3	1
B2i5	2,38	1,13	1,06	0,45	2	2	3	1
B3i1	2,35	0,96	0,98	0,42	2	2	3	1
B3i2	2,54	1,30	1,14	0,45	2	2,5	3,75	1,75
B3i3	2,12	0,83	0,91	0,43	1,25	2	3	1,75
B3i4	2,73	1	1	0,37	2	2	4	2
B3i5	2,81	0,64	0,80	0,29	2	3	3	1
B4i1	1,92	1,19	1,09	0,57	1	1,5	3	2
B4i2	2,19	0,96	0,98	0,45	2	2	2,75	0,75
B4i3	2,38	1,05	1,02	0,43	2	2	3	1
B4i4	2,15	0,78	0,88	0,41	2	2	2	0
B4i5	2,15	0,86	0,92	0,43	1,25	2	3	1,75
B5i1	2,65	0,88	0,94	0,35	2	2,5	3	1
B5i2	3	1,12	1,06	0,35	2	3	4	2
B5i3	2,69	1,10	1,05	0,39	2	3	3,75	1,75
B5i4	3	0,96	0,98	0,33	2	3	4	2
B5i5	2,38	0,57	0,75	0,32	2	2	3	1

Notas: *RI: recorrido intercuartílico: en esta tabla se centra la atención en la diferencia de las puntuaciones del primer y tercer cuartil. *Media: Correspondiente a la media de las 27 puntuaciones otorgadas por los alumnos del 1 al 5. *DesvT: Desviación típica. Medida de dispersión de los datos. *CV: Coeficiente de variación. En este caso, el CV oscila entre 0,3 y 0,4 por lo que los datos son consistentes y adecuados, dada la baja variabilidad del modelo. Fuente: original de la investigación.

De esta forma, vemos que los resultados presentan una media de respuesta en torno a 2,5 sobre 5 puntos, ya que los participantes otorgan una baja puntuación al tratarse de un proyecto desconocido para ellos, y no valoran adecuadamente ni con el conocimiento suficiente de qué tratan los aspectos desarrollados en los ítems. Además, las medidas de dispersión como la DesvT o más concretamente, el CV, expresan valores que son superiores a 0,3, lo que otorga gran dispersión en las respuestas, es decir, variedad de opiniones y muy diferentes entre los participantes, fruto del desconocimiento del proyecto. Finalmente, el RI es superior a 1, lo que refleja gran disparidad en las respuestas. En general, la mayoría de las puntuaciones medias están en torno al 2,50 sobre 5. Solo destacan los ítems B3i4, B5i2 y B5i4, mostrando que los participantes esperan que este proyecto

les aporte valores creativos, hacer cosas nuevas y diferentes, ser más solidarios y empáticos y mejorar la convivencia en clase.

Tras realizar las actividades incluidas en el desarrollo del programa de mentoría social, y haber alcanzado el éxito tanto en la participación como en la realización de las tareas que culminan en la revista (Figura 3), se volvió a enviar el cuestionario al alumnado para comprobar la evolución de los resultados. Estos se incluyen en la Tabla 3, y muestran el alcance de los objetivos propuestos, relacionados con las competencias clave de la UDI.

Tabla 3. Resultados obtenidos en el cuestionario final

Ítem	Media*	Var	DesvT*	CV*	Q1	Q2	Q3	RI*
B1i1	4,23	0,66	0,82	0,19	4	4	5	1
B1i2	4,62	0,33	0,57	0,12	4	5	5	1
B1i3	4,73	0,2	0,45	0,1	4,25	5	5	0,75
B1i4	4,69	0,30	0,55	0,12	4,25	5	5	0,75
B1i5	4,08	0,63	0,80	0,2	4	4	5	1
B2i1	4,12	0,83	0,91	0,22	4	4	4,75	0,75
B2i2	4,54	0,74	0,86	0,19	4,25	5	5	0,75
B2i3	3,54	0,9	0,95	0,27	3	3	4	1
B2i4	4,46	0,66	0,81	0,18	4	5	5	1
B2i5	4,19	0,64	0,8	0,19	4	4	5	1
B3i1	4,12	0,59	0,77	0,19	4	4	5	1
B3i2	3,81	0,88	0,94	0,25	3,25	4	4,25	1
B3i3	4,12	1,07	1,03	0,25	4	4,5	5	1
B3i4	4,42	0,57	0,76	0,17	4	5	5	1
B3i5	4,31	0,62	0,79	0,18	4	4	5	1
B4i1	4,27	0,76	0,87	0,20	4	4,5	5	1
B4i2	4,31	0,86	0,93	0,22	4	5	5	1
B4i3	4,15	0,78	0,88	0,21	4	4	5	1
B4i4	4,04	1,08	1,04	0,26	4	4,25	5	1
B4i5	4,19	1,04	1,02	0,24	4	4,5	5	1
B5i1	4,08	0,87	0,93	0,23	4	4	5	1
B5i2	3,88	0,91	0,95	0,25	3,25	4	4,25	1
B5i3	4,12	1,15	1,07	0,26	4	4,25	5	1
B5i4	4,08	0,87	0,93	0,23	4	4	5	1
B5i5	4,31	0,94	0,97	0,23	4	5	5	1

Nota: En este caso, el CV oscila entre 0 y 0,3 por lo que los datos son muy consistentes y adecuados, dada la baja variabilidad del modelo. Fuente: original de la investigación.

Al finalizar las acciones programadas en el proyecto vemos que los 25 ítems del cuestionario final presentan una media de respuesta en torno a 4,3 sobre 5 puntos, lo que supone una alta puntuación. El alumnado ha podido adquirir conocimientos y experiencias que han mejorado exponencialmente

todas las competencias clave. Así, las medidas de dispersión se consideran muy concentradas, con un CV en torno a 0 y 0,3, expresando un alto grado de acuerdo entre los participantes. El RI oscila entre 1 y valores inferiores a 1, lo que refleja una gran coincidencia entre las valoraciones del alumnado. La mayoría de las puntuaciones obtenidas son superiores a 4, destacando los ítems B1i2, B1i3, B1i4, B2i2, B2i4, B4i2 y B5i5 que se relacionan con reconocer el talento creativo y el esfuerzo de sus compañeros/as (B1i2), igualdad de oportunidades para desarrollar el talento creativo (B1i3), valor del trabajo en equipo para lograr resultados (B1i4), motivación del proyecto para mejorar la educación artística e implantación de proyectos creativos (B2i2), valoración sobre la adquisición de competencias creativas para alcanzar metas y objetivos (B2i4) y finalmente, la utilización de herramientas sociales para compartir contenidos digitales creativos (B4i2).

La Figura 3 muestra la portada de la revista elaborada por el alumnado, así como un código QR que permite su escaneo para su visualización, como resultado principal obtenido tras el proceso de trabajo desarrollado en el presente estudio.



Figura 3. Portada de la revista y Código QR con enlace web. Fuente: original de la investigación.

Las Figuras 4 y 5 muestran los datos recabados en los cuestionarios inicial y final. En ellas se puede apreciar tanto las diferencias de puntuaciones en la escala Likert como las diferencias comparadas en gráfico de barras.

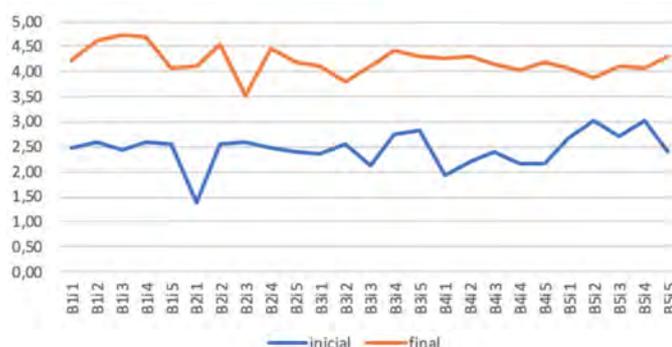


Figura 4. Diferencias de puntuaciones en escala Likert. Fuente: Original de la investigación

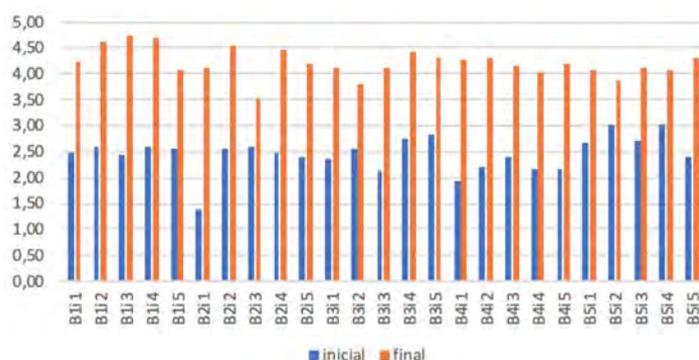


Figura 5. Diferencias comparadas entre puntuación inicial y final (gráfico de barras).
Fuente: Original de la investigación

Discusión

Estos resultados coinciden con los planteamientos de Kruglanski et al., (2019) y Moyano (2019) referenciados en el marco teórico, sobre la importancia de la interacción de los factores psicosociales para la cohesión e inclusión social, así como del papel fundamental que la mentoría social puede aportar en casos como el que nos ocupa (Blakeslee y Keller, 2012; Bruce y Bridgeland, 2014; Petrovic, 2015; Putman, 2015) y la importancia de otorgar al alumnado en riesgo de exclusión social un rol protagonista para fomentar su inclusión educativa (Colomer et al., 2020) a través de prácticas artísticas (Gutiérrez y Fernández, 2018).

El análisis de los resultados permite afirmar que los participantes han incrementado una percepción positiva sobre la adquisición de competencias clave relacionadas con conciencia y expresiones culturales, aprender a aprender, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, competencias digitales y competencias sociales y cívicas. Así, la Figura 4 muestra la gran diferencia entre los datos recabados en los cuestionarios inicial y final, lo que permite hacer una valoración positiva del proyecto y de los resultados obtenidos en el mismo.

Según los resultados obtenidos, y tal y como puede apreciarse en la Figura 5, se observa que la mentoría social ha influido positivamente en el alumnado, así como en su inclusión socioeducativa, permitiéndoles aumentar sus competencias artísticas, comunicativas, educativas, emprendedoras, creativas y digitales tras su participación en programas de mentoría social. Por último, la evolución del alumnado que ha participado en este programa de mentoría social muestra una marcada diferencia entre las puntuaciones iniciales y finales obtenidas en el estudio, destacando especialmente el reconocimiento del alumnado hacia el talento creativo y el esfuerzo académico propio y de los compañeros y compañeras, el valor del trabajo en equipo, la consideración de tener las mismas oportunidades en el proyecto y la motivación para mejorar la educación artística, implementando acciones creativas en el contexto del aula.

Conclusiones

Esta investigación ha contribuido al estudio de la mentoría social en el ámbito artístico en el contexto de centros educativos con amplias necesidades de inclusión social, a través de la elaboración de un marco teórico basado en este tipo de proyectos, estudiando las competencias básicas del alumnado para ver su evolución desde la perspectiva de su inclusión socioeducativa. Las herramientas utilizadas han permitido medir el proyecto y valorarlo en función de los ítems evaluados, partiendo del marco teórico planteado en la investigación y reforzando la idea de que las prácticas artísticas en el contexto educativo no solo son necesarias para el fomento de la creatividad por parte del alumnado, sino que además son generadoras de oportunidades para mejorar la calidad de vida y fomentar la inclusión. Las acciones de mentoría social desarrolladas han servido para transformar la realidad socioeducativa de un alumnado con dificultades de aprendizaje y de convivencia, tal y como muestran los resultados obtenidos en el estudio Delphi. De esta forma, las implicaciones tanto de investigación como a nivel práctico, pueden servir de base y referencia para instaurar futuros proyectos de mentoría social centrados en potenciar la creatividad para la mejora de la convivencia del alumnado en las aulas, y la adquisición de competencias relacionadas con el emprendimiento, la inclusión socioeducativa y el uso creativo y responsable de los medios digitales por parte de los adolescentes. La connivencia entre el equipo de orientación y el profesorado del centro educativo con el modus operandi propuesto por los artistas que ejercen como mentores, permite adaptar los contenidos planteados en las unidades didácticas integradas para la mejora de los procesos de mentoría social desarrollados, así como la consecución de objetivos superiores a los inicialmente planteados por el programa Fénix Andalucía. En cuanto a las limitaciones, hemos de hacer referencia al desinterés y bajo rendimiento inicial del alumnado, en un contexto en el que la COVID-19 ha seguido estando muy presente en el ámbito educativo, lo que parece haber lastrado la motivación general del alumnado, obligando a realizar un sobreesfuerzo para plantear las herramientas y los procesos necesarios para alcanzar los objetivos del proyecto. Por otra parte, existe la limitación de haberse dirigido a grupos específicos de participantes en función de parámetros relacionados con su exclusión social, lo que abre como futura línea de investigación su implementación a mayor escala, incorporando un mayor número de alumnado con otras características socioeducativas diferentes para poder estudiar las diferencias existentes en otros contextos, así como la evolución del alumnado en su participación en este tipo de programas de mentoría social. Otra de las limitaciones es la excesiva dependencia por parte del centro educativo hacia la figura del mentor. Se torna necesario que desde las instituciones se fomente la creación de una red de mentores, tal y como se desarrolla en otros programas de instituciones educativas, culturales y del ámbito del emprendimiento. Entender la experiencia artística como un eje vertebrador que permite a las personas sentirse parte de la sociedad, trabajar colaborativamente y hacer que sirva tanto para aprender como para disfrutar aprendiendo.

Referencias

- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Universidad de Murcia. <https://bit.ly/32eqBA1>
- Ávila-Valdés, N. (2022). Arte, salud comunitaria y COVID-19: ¿qué ha pasado? ¿qué podemos hacer?. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(3), 971–985. <https://doi.org/10.5209/aris.72494>
- Blakeslee, J.E. y Keller, T.E. (2012). Building the youth mentoring knowledge base: Publishing trends and coauthorship networks. *Journal of Community Psychology*, 40(7), 845–859. <https://doi.org/10.1002/jcop.21494>
- Bruce, M. y Bridgeland, J. (2014). *The Mentoring Effect: Young People's Perspectives on the Outcomes and Availability of Mentoring. A report for MENTOR: The national mentoring partnership*. <https://bit.ly/3Ap4U2h>
- Bourriaud, N., (2006). *Estética Relacional*. Buenos Aires: Ed. Adriana Hidalgo.
- Cabero Almenara, J. y Infante Moro, A. (2014). Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 48, a272. <https://doi.org/10.21556/edutec.2014.48.187>
- Calderón-Garrido, D., Martín-Piñol, C., Gustems-Carnicer, J., y Portela-Fontán, A. (2018). La influencia de las Artes como motor de bienestar: un estudio exploratorio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), 77–93. <https://doi.org/10.5209/ARIS.56350>
- Carneiro, R. (2009). Las TIC y los nuevos paradigmas educativos: la transformación de la escuela en una sociedad que se transforma. En Carneiro, R., Toscano, J.C. y Díaz, T. (Coord.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 15–28). Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- Colomer, J., Serra, T., Cañabate, D., y Bubnys, R. (2020). Reflective learning in higher education: Active methodologies for transformative practices. *Sustainability*, 12(9), 3827. <https://doi.org/10.3390/su12093827>
- Cortés, P. y Márquez, M.J. (2017). *Creatividad, comunicación y educación: Más allá de las fronteras del saber establecido*. Málaga: UMA Editorial.
- Crul, M. y Schneider, J. (2014). *Mentoring: What can support projects achieve that schools cannot? Report of the Sirius education migration network*. Brussels: European Commission. <https://bit.ly/3y7QSiM>
- Dagnino, F., Dimitriadis, Y., Pozzi, F., Rubia-Avi, B., y Asensio-Pérez, J. (2020). The role of supporting technologies in a mixed methods research design. [El rol de las tecnologías de apoyo en un diseño de investigación de métodos mixtos]. *Comunicar*, 65, 53–63. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-05>

- Dalkey, N. C. (1969). Analyses from a Group Opinion Study, *Futures*, 1(6), 541–551. [https://doi.org/10.1016/S0016-3287\(69\)80044-3](https://doi.org/10.1016/S0016-3287(69)80044-3)
- De Bono, E. (1970). *Lateral thinking: A textbook of creativity*. London: Ward Lock Educational.
- Dewhurst, M. (2014). *Social Justice Art: A Framework for Activist Art Pedagogy*. Cambridge (Massachusetts): Harvard Education Press.
- Díaz-Vicario, A., Mercader, C. y Gairín, J.(2019). Uso problemático de las TIC en adolescentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(7), 1–11. <https://doi.org/10.24320/revista.2019.21.e07.1882>
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35–56. <https://bit.ly/3aea46A>
- García-Martín, S. y Cantón-Mayo, I. (2019). Use of technologies and academic performance in adolescent students. [Uso de tecnologías y rendimiento académico en estudiantes adolescentes]. *Comunicar*, 59, 73–81. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-07>
- García-Melgar, A. y Meyers, N. (2020). STEM Near Peer Mentoring for Secondary School Students: a Case Study of University Mentors' Experiences with Online Mentoring. *Journal for STEM Education Research* 3, 19–42 . <https://doi.org/10.1007/s41979-019-00024-9>
- García-Valcárcel-Muñoz-Repiso, A., Basilotta-Gómez-Pablos, V., y López-García, C. (2014). ICT in collaborative learning in the classrooms of Primary and Secondary Education. [Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria]. *Comunicar*, 42, 65–74. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-06>
- Goodyear, P. y Retalis, S. (2010). *Technology-enhanced learning: Design patterns and pattern languages*. Sense Publishers. <https://doi.org/10.1163/9789460910623>
- Gutiérrez, M. R. y Fernández, S. (2018). Artistas en el aula: estudio de un caso sobre trabajo colaborativo en el ámbito de las artes plásticas y visuales. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(2), 361–374. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57324>
- Goldfisher, K. (1993). Modified Delphi: A Concept for New Product Forecasting. *The Journal of Business Forecasting Methods & Systems*, 11, 10.
- Gordon, T. J. (1994). The Delphi Method in futures research methodology. *AC/UNC Millennium Project*, 2(3), 1e30. <https://bit.ly/3AvzwiK>
- Gustems-Carnicer, J. y Calderón-Garrido, D. (2016). Proyectos musicales, ciudadanía y desarrollo humano: una mirada desde la psicología positiva. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11 (2), 251–271. <http://dx.doi.org/10.11144/>
- Hsu, C. C. y Sandford, B. A. (2007). The Delphi technique: making sense of consensus, *Practical*

- Assessment, Research, Evaluation*, 12 (10), 1–8. <https://doi.org/10.7275/pdz9-th90>
- Infante Moro, A, Martínez López, F. J. y Luna Huertas, P. (2005). Los delphi como fundamento metodológico predictivo para la investigación en sistemas de información y tecnologías de la información (IS/IT). *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* 26, 89–112. <https://bit.ly/3OJUoqN>
- Junta de Andalucía (2018). *Estrategia Regional Andaluza para la Cohesión e Inclusión Social. Intervención en Zonas Desfavorecidas (ERACIS)*. <https://bit.ly/3latN3T>
- Junta de Andalucía (2022). *Fénix Andalucía, Programa de Mentoría Social. Fundamentos teóricos, metodología y evaluación*. <https://bit.ly/3R93wa3>
- Kane, L. (2004). Educators, learners and active learning methodologies, *International Journal of Lifelong Education*, 23(3), 275–286. <https://doi.org/10.1080/0260/37042000229237>
- Kruglanski, A. W., Bélanger, J. J., y Gunaratna, R. (2019). *The three pillars of radicalization: Needs, narratives, and networks*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190851125.001.0001>
- Linstone, H. A. y Turoff, M. (1975). *The Delphi method: Techniques and applications*. London: Addison-Wesley. <https://bit.ly/3nFubhq>
- Loo, R. (2002), The Delphi method: a powerful tool for strategic management, *Policing: An International Journal*, 25(4), 762–769. <https://doi.org/10.1108/13639510210450677>
- Malla, F. G. y Zabala, I. (1978). Previsión del futuro en la empresa (III): el método Delphi, *Estudios Empresariales*, 39, 13–24.
- Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881–895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>
- Masterman, E. y Manton, M. (2011). Teachers' perspectives on digital tools for pedagogic planning and design. *Technology, Pedagogy and Education*, 20, 227–246. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2011.588414>
- Mitchell, V. (1992), Using Delphi to Forecast in New Technology Industries. *Marketing Intelligence & Planning*, 10(2), 4–9. <https://doi.org/10.1108/02634509210012069>
- Moyano, M. (2019). *Alienation, identity and intercultural working. Radicalisation Awareness Network*. Recuperado de <https://bit.ly/3acaw5x>
- Moreno-Montoro, M.-I., Tirado-de-la-Chica, A., López-Peláez-Casellas, M.-P., y Martínez-Morales, M. (2017). Investigación Basada en las Artes como Investigación Educativa: análisis de una

- experiencia en el Colegio San Isidro en Guadalén. *Educatio Siglo XXI*, 35(1 Mar-Jun), 125–144. <https://doi.org/10.6018/j/286251>
- Navarrete Artime, C., Rodríguez Menéndez, C., y Belver Domínguez, J. (2021). Comprender el arte a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): una experiencia en educación secundaria. *Observar. Revista Electrónica De Didáctica De Las Artes*, 15, 1–19. https://www.observar.eu/index.php/Observar/article/view/Navarrete_Rodriguez_Belver_2021
- Lasnier, R. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.
- Ortega-Alonso, D. (2020). *Investigación artística e innovación social: herramientas para la transferencia del conocimiento científico* (Tesis Doctoral). Recuperado de <https://bit.ly/3OGGW7e>
- Palominos Bastias, M y Marcelo García, C. (2021). Uso de tecnologías digitales para atender necesidades educativas especiales en la formación docente del educador diferencial, *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, 8, 231–256 <https://doi.org/10.12795/pixelbit.78020>
- Petrovic, M. (2015). *Mentoring in Europe and North America: Strategies for improving immigrants' employment outcomes*. Brussels: Migration Policy Institute Europe. <https://bit.ly/3nDbSZX>
- Poch, A. y Poch, D. (2018). *Artivism [Artivismo]*. Darlington: Carpet Bombing Culture
- Pozzi, F., Asensio-Pérez, J.I., Ceregini, A., Dagnino, F.M., Dimitriadis, Y. y Earp J. (2020). Supporting and representing Learning Design with digital tools: in between guidance and flexibility. *Technology, Pedagogy and Education*, 29(1), 109–128. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1714708>
- Preston, J. M., Prieto-Flores, O. y Rhodes, J. E. (2019). Mentoring in context: A comparative study of youth mentoring programs in the United States and continental Europe. *Youth & Society*, 51(7), 900–914. <https://doi.org/10.1177/0044118X18813700>
- Prieto-Flores, O., y Feu-Gelis, J.(2018). ¿Qué impacto pueden tener los programas de mentoría social en la sociedad? Una exploración de las evaluaciones existentes y propuesta de marco analítico. *Pedagogía social. Revista universitaria*, 31, 153–167. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.12
- Putnam, R. D. (2015). *Our Kids. The American Dream in Crisis*. New York: Simon & Schuster.
- Ramon, R., y Arcoba, M. D. (2019). La creación de conocimiento compartido entre profesorado y alumnado a partir de narrativas artísticas audiovisuales. *Observar. Revista Electrónica De Didáctica De Las Artes* (13), 39–60. Recuperado a partir de <https://www.observar.eu/index.php/Observar/article/view/99>
- Rodríguez Rodríguez, D. y Guzmán Rosquete, R. (2018). Rendimiento académico de adolescentes declarados en situación de riesgo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 147–162. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.303391>

- Romeu-Fontanillas, T., Guitert-Catasús, M., Raffaghelli, J. y Sangrà, A. (2020). Mirroring learning ecologies of outstanding teachers to integrate ICTs in the classroom. [Ecologías de aprendizaje para usar las TIC inspirándose en docentes referentes]. *Comunicar*, 62, 31–42. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-03>
- Rowe, G. y Wright, G. (1999). The Delphi technique as a forecasting tool: Issues and analysis, *International Journal of Forecasting*, 15(4): 353–375. [https://doi.org/10.1016/S0169-2070\(99\)00018-7](https://doi.org/10.1016/S0169-2070(99)00018-7)
- Rubia-Avi, B. y Guitert-Catasús, M. (2014). Revolution in education: Computer support for collaborative learning. [¿La revolución de la enseñanza? El aprendizaje colaborativo en entornos virtuales (CSCL)]. *Comunicar*, 42, 10–14. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-a2>
- Sánchez-Aragón, A., Belzunegui-Eraso, A. y Prieto-Flores, Ó. (2021). Revisión sistemática de la evaluación de la mentoría social dirigida a jóvenes vulnerables. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 16(2), 481–506. <https://doi.org/10.14198/OBETS2021.16.2.16>
- Steinbeck, R. (2011). Building creative competence in globally distributed courses through design thinking. [El «design thinking» como estrategia de creatividad en la distancia]. *Comunicar*, 37, 27–35. <https://doi.org/10.3916/C37-2011-02-02>
- Turoff, M. y Hiltz, S. R. (1996). *Computer based Delphi processes*. En Adler, M. y Ziglio, E. (Eds.) (1996). *Gazing into the oracle: The Delphi method and its application to social policy and public health* (pp. 56–88). London: Jessica Kingsley.

Para citar este artículo / Per citar aquest article / To cite this article:

Ortega Alonso, D. y Parrilla González, J. A. (2023). Educación artística en programas de mentoría social: Inclusión socioeducativa a través de prácticas artísticas y creatividad en centros educativos. *Observar*, 17, 1–21. doi: <https://doi.org/10.1344/observar.2023.17.1>

Influencia de los asustadores cubanos en el imaginario visual del colectivo infantil

Influència dels espantadors cubans en l'imaginari visual del col·lectiu infantil

Influence Of Cuban Scarers On The Visual Imaginary Of The Children's Collective

Vicente Monleón¹

Universitat de València

vicente.monleon.94@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8357-1316>

Roberto Félix Carbonell-Moliner

Dirección Provincial de Educación de La Habana

roberto87felix@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8540-4893>

Fecha de recepción / Data de recepció / Date of receipt: 05/01/2023

Fecha de aceptación / Data d'acceptació / Date of acceptance: 09/02/2023

Resumen

La cultura visual influye en el imaginario colectivo de quienes forman parte de la infancia, sobre todo a partir de las figuras perversas que se incluyen en los productos que consumen. Estos personajes contribuyen a la moralización de la sociedad. Concretamente se atiende a las figuras denominadas "asustadores" y que son propias de la cultura cubana. Partiendo de un posicionamiento socio-crítico y utilizando una metodología cualitativa, se analizan los discursos visuales y orales que el alumnado de la Escuela Cubana utiliza para comunicar las ideas que tiene interiorizadas en relación al concepto de maldad. Para ello, se parte de una Investigación Basada en Imágenes (IBI). A partir de este estudio, se alcanzan conclusiones que contribuyen a la comprensión maniquea, estereotipada y machista con la que se atiende en la construcción de personajes malévolos.

Palabras clave: cultura visual, escuela, asustadores, Educación Artística, dibujo.

Resum

La cultura visual influeix en l'imaginari col·lectiu de qui forma part de la infància, sobretot a partir de les figures perverses que s'inclouen en els productes que consumeix. Aquests personatges contri-

¹ Correspondencia: P./ Vicentica la Serrana, nº 3 pta. 14. Xirivella 46950, València, España.

bueixen a la moralització de la societat. Concretament s'atén a les figures anomenades "espantadors" i que són pròpies de la cultura cubana. Tot partint d'un posicionament social crític i utilitzant una metodologia qualitativa, hom analitza els discursos visuals i orals que l'alumnat de l'Escuela Cubana empra per tal de comunicar les idees que té interioritzades en relació amb el concepte de maldat. Per fer això, es parteix d'una Investigació Basada en Imatges (IBI). A partir d'aquest estudi, s'assoleixen conclusions que contribueixen a la comprensió maniquea, estereotipada i masculista amb la qual s'atén la construcció de personatges malèvols.

Paraules clau: cultura visual, escola, espantadors, Educació Artística, dibuix.

Abstract

Visual culture influences the collective imagination, especially from the perverse figures that are included in the products they consume. These characters contribute to the moralization of society. The attention is paid to "frightening" figures that are typical of Cuban culture, that is, the "scarers". Starting from a socio-critical positioning and using a qualitative methodology, the visual and oral discourses that the students of the Cuban School use to communicate the ideas they have internalized in relation to the concept of evil are analyzed. To do this, it is used an Image Based Research. Conclusions contribute to the Manichean, stereotyped and macho understanding about the construction of malevolent characters is attended.

Keywords: visual culture, school, scarers, Art Education, drawing.

Introducción

Las personas que viven en sociedades mediatizadas están expuestas a recibir una gran cantidad de información visual a través de todo aquello que le rodea, por medio de las distintas imágenes que percibe. Por ejemplo, las existentes en los anuncios de televisión, los folletos de publicidad, los carteles, las redes sociales, las ilustraciones de libros, los afiches en las paredes escolares, etc. Todo ello, de una manera inconsciente y paulatina, va configurando unas determinadas formas de actuación, así como diversos patrones de conducta.

La influencia de la cultura visual (Duncum, 2007; Hernández, 2010) afecta a toda la población, pero en mayor medida a quienes forman parte de la infancia, ya que se encuentran en un proceso de construcción de la propia identidad.

Estas fuentes de información que afectan y configuran inconscientemente a las personas son, entre otras: el televisor que emite imágenes de tipo informativo, comerciales y de entretenimiento; las publicitarias que se encuentran en el entorno como las vallas gigantes, los “mupis” o las marquesinas del transporte público; sin olvidar los escaparates de las tiendas pertenecientes al visual merchandising; el cine y/o las imágenes de internet (Acaso, 2006).

Si en la sociedad actual la Cultura Visual tiene un gran impacto, es preciso plantearse la necesidad de introducirla como recurso en cualquier aula de educación y así conseguir unos beneficios para la construcción de la identidad del colectivo de menores que está empezando a escolarizarse. Esta influencia a la que se hace referencia se vincula con el concepto de imagen compartido con Acaso (2006):

Una imagen es un sistema de representación a través del lenguaje visual, es decir, es una construcción de carácter ficticio, entendiendo por ficción aquello que no es realidad. Sin adentrarnos en una complicada disertación filosófica para diferenciar entre lo que es la realidad y lo que no lo es; las imágenes son, hoy más que nunca, tergiversaciones intencionadas de la realidad, construcciones hechas por alguien para algo, en la mayoría de los casos con intenciones muy concretas. (Acaso, 2006, p.15)

Teniendo como concerniente este punto de referencia se puede saber con certeza que dichas imágenes que bombardean constantemente a los individuos de una sociedad, en lo cotidiano, no deben ser tomadas como una representación objetiva de la realidad, sino como una interpretación creada por unas personas que quieren que el resto perciban la realidad de una forma determinada, para sus propios intereses, tanto personales, como empresariales y/o políticos:

Muy a pesar nuestro, lo cierto es que del discurso televisivo emana un impresionante componente formativo entre el público infantil y juvenil, ese mismo pú-

blico que se convierte en el alumnado de nuestras aulas. [...] el papel del educador no consiste en enfrentarse a ningún código establecido, sino ayudar a entenderlo de manera crítica y reflexiva. (Huerta, 1999, p.4)

Con todo, siendo conscientes de este impacto se le debe dar un impulso positivo desde las aulas de Educación Infantil, a favor de la alfabetización visual (Monleón, 2020a; Huerta y Monleón, 2020), la educación en y para los medios de comunicación. Además, el conjunto de sonidos musicales que acompañan y envuelven a estas producciones también influye y tiene su importancia como influjo.

Marco teórico

La influencia de la cultura visual durante el tramo vital de la infancia

El cine destinado al público infantil tiene un gran valor cultural, ya que, además de recrear espacios y lugares en su mayoría ficticios, también actúa como trasmisor de unos valores y pautas socialmente aceptadas en una comunidad de habitantes, y por ende condiciona a quienes consumen estos productos en sus comportamientos. El cine actúa como elemento socializador y en lo que respecta al cine de animación, fantástico e irreal, tiende a cumplir con una función moralizadora. Por ello es fundamental, reflexionar desde la pedagogía crítica sobre qué valores imperantes se transmiten y fomentan con la cinematografía, cuestionándolos y sospechando sobre las intenciones que puede haber tras ello. Esta es una de las motivaciones que lleva a introducir el cine infantil desde un enfoque didáctico en las aulas. Pero además se van a desarrollar otros argumentos.

Funciones de la imagen como la recreativa y evasiva, asociada en el cine infantil a la magia y la ficción, son esenciales para el desarrollo integral de la persona que contempla una película simplemente por placer:

Desde sus inicios, los relatos que cuenta el cine han afectado a generaciones de personas mediante sus argumentos, sus contenidos, sus imágenes y sus ideas. El cine es cultura popular, arte y espectáculo. Las tramas y los temas del cine pueden y deben ser llevados a las aulas como elemento reflexivo y, por ende, orientador de comportamiento. (Aguaded, 2015, p. 9)

Todo el conjunto de series televisivas y películas infantiles tiene un trasfondo que no debe olvidarse, y este viene a ser la ambientación que le es otorgada, el contexto histórico en el que se desenvuelven y los valores y pautas de conducta que quieren transmitir al público. "Página tras página, leyendo, mirando y escuchando, los niños y las niñas aprenden modelos de comportamiento que, a menudo, no son acordes con los cambios sociales" (Ambròs y Prats, 2008, p.8). Entre otros sesgos y problemáticas presentes en la Cultura Visual televisiva y cinematográfica, se manifiestan las problemáticas vinculadas con el género y la diversidad sexual (Rueda-Gascó y Alonso-Sanz, 2014). Los roles y estereotipos que representan los personajes masculinos y femeninos de los dibujos

animados, que visualizan quienes tienen menor edad, condicionan su comportamiento, así como transmiten determinados roles.

A través del cine y de quienes dan vida y forma a las historias que se filman y reproducen, cada menor va desarrollando su personalidad en función de los anhelos de parecerse a sus figuras heroicas preferidas (Barbero-Franco, 2020). No obstante, el problema más importante reside en que en función del tipo de películas y de la época en la que son estrenadas cambia la forma de ser de las mismas, sus deseos, motivaciones, la explicación con respecto a las actuaciones que se llevan a cabo, así como también los roles de género, desiguales e injustos asociados a hombres y mujeres. Por ello, se deben seleccionar las películas/dibujos animados que se quieren tratar didácticamente en la escuela; ya que quienes están en proceso de construcción de su propia personalidad e identidad, atraviesan un momento en que una influencia nociva puede perjudicarles de manera indefinida.

Esta es una de las funciones primordiales de la escuela, es decir, conseguir que quienes aprenden en ellas se desarrollen como personas, ofrecerles una gran cantidad de posibilidades para que elijan qué les gusta y les atrae y qué repudian o les genera aversión, ayudarles a configurar su propia identidad.

La educación ayuda a que los niños y niñas se entiendan a sí mismos, comprendan el mundo en que viven y sus dificultades y se sientan capaces de emprender acciones para modificarlo en pro de la justicia y de la solidaridad. La educación dota a los alumnos de un sentido crítico y debe actuar para que la formación de la personalidad se fundamente en unos valores éticos y cívicos y en un sentido humanista de la existencia. La educación forma para la libertad y favorece el nacimiento y desarrollo de los lazos que unen a otras personas y a otros pueblos. (Aguaded, 2015, p. 17)

También, la escuela es la máxima responsable de preparar al alumnado que entra en ella para la vida en sociedad, como agente de socialización que es esta. Debe prepararles para que sean miembros activos en la comunidad donde se encuentran y donde tienen que aportar su participación para que todo mejore y se avance cooperativa y colaborativamente hacia un futuro mejor (Quicios, et al., 2019). Nuevamente, para conseguir cumplir dicho objetivo es idónea la utilización del cine, siempre y cuando se elijan las películas adecuadas o bien se empleen las metodologías didácticas idóneas para despertar la actitud crítica o reflexiva (Monleón, 2022a).

La escuela tiene responsabilidades sociales. No solamente aquellas asignadas por ley o las que antropológicamente le corresponden como uno de los pilares de la cultura de los pueblos. La escuela debe asumir la responsabilidad de ayudar a modificar actitudes básicas y mejorar la vida en la comunidad en la cual está ubicada, preocuparse por el bienestar social de los alumnos sin olvidar el de sus familias, acoger a niños de diferentes culturas y características, aceptar

la integración y las diferencias en lo étnico y en lo médico, procurar la eliminación de barreras físicas y culturales para padres y alumnos, promover buenas prácticas ambientales, ayudar y educar a las familias a que tomen sus propias responsabilidades educativas y exigir a las administraciones públicas que asuman sus propias responsabilidades sociales. (Martínez-Salanova, 2010, p. 54)

Se vive en un mundo controlado por los medios de comunicación de masas (Donohue, et al., 1973), por lo que el sistema educativo debe plantearse la necesidad e importancia de introducir la educación audiovisual en los planes de estudio. Sin olvidar que, con el cine cada escolar encuentra un canal de expresión para sus emociones y sentimientos, ya que genera y transmite mensajes y sensaciones.

Las producciones del cine, destinado a un público infantil, a menudo se difunden también por otros canales como el televisivo, YouTube, redes sociales u otros soportes como plataformas digitales. Incluso vienen reforzados por la mercadotecnia que apoya su consumo. Todos ellos actúan como medios que canalizan el visionado y multiplican los efectos de las creaciones audiovisuales (Aranguren, et al., 2004; Granado, 2003). Se necesita enseñarles a interpretar las imágenes que se les presentan y a utilizar el lenguaje audiovisual que les posibilitan y ofrecen las mismas. Es un hecho necesario en una sociedad avanzada a nivel de tecnología. Por tanto, se debe potenciar una relación directa entre la escuela y cultura visual de la cinematografía y la televisión (Aranguren, et al., 2004).

La trasmisión de valores es una de las actuaciones primordiales de la educación formal y no formal. Por ejemplo, a través del juego. Tal como indica Gutiérrez (2012): “tomando el juego como recurso educativo podemos tener una mayor motivación del estudiante [...] y es una forma más natural de relacionarse con el entorno cotidiano de forma divertida y espontánea” (p. 46). También ayuda a quienes se incluyen en el grupo vital de la infancia a desarrollarse a nivel integral a lo largo de las diferentes etapas. Además de ser el vehículo más idóneo para que dominen su cuerpo, se relacionen con el medio que les rodea, colaboren con sus iguales, etc. “La utilización del juego ha tenido un amplio potencial como forma de incentivar la motivación y la creatividad de los estudiantes” (Gutiérrez, 2012, p. 52). De hecho, se genera una apertura de la escuela tradicional hacia una realidad actual del s. XXI donde las imágenes son las pioneras en la trasmisión de conocimientos y en la influencia que ejercen sobre las personas. Una plantilla docente óptima es aquella que aprende constantemente, hasta en los últimos momentos de duración de su profesión, ya que se adapta al contexto donde se están desarrollando las criaturas que se le encomienda. En una realidad como esta, el colectivo docente debe actualizarse en lo referente a Cultura Visual.

Con todo, al tratar e incluir de forma activa la cultura visual en las aulas, se acerca al alumnado a diferentes maneras de percibir la realidad y a forjar experiencias de formación del colectivo infantil, y también del ámbito docente. Sirve para hablar de la historia cultural respecto a cómo son las

personas en las relaciones sociales que se presentan en su cotidianidad y respecto al propio auto-concepto (Colleldemont y Vilanou, 2013). Además, tal y como indica Rodríguez (2015) todos estos nuevos contextos televisivos, virtuales y digitales (donde se encuentran las grabaciones de series y películas) se convierten en escenarios de aprendizaje que la plantilla docente tiene que utilizar para potenciar la obtención de conocimientos de forma adecuada. También son escenarios que sirven para fomentar la comunicación entre iguales y entre alumnado-profesorado. Como comparte Monleón (2017) la cultura visual es entendida como un nuevo entorno de enseñanza-aprendizaje.

Los asustadores en la cultura cubana

La representación visual del miedo para las distintas culturas, ya sea aludiendo a elementos astrales, a representaciones zoomorfas o antropomorfas, es una forma de catalizar emociones y sentimientos. La representación del temor desde lo cognitivo supone su objetivación en la realidad física, por lo que nuestras culturas históricamente se han representado con claridad aquellas situaciones causantes de miedo, como la muerte, el estar perdido, las pandemias y las enfermedades (Antón, 2015). Dentro de este grupo de representaciones de los temores y los miedos entran los asustadores. (Carbonell-Moliner, 2021, s.p.)

De acuerdo con publicaciones como la de Jiménez, et al. (2014) el concepto “asustadores” hace referencia a un conjunto de figuras y de situaciones, espacios, actuaciones, etc., que contribuyen a generar emociones no positivas en la sociedad. Estos elementos son las representaciones de las conductas carentes de ética y las que se pretende que toda comunidad evite (Hijano, et al., 2011). Por ello, se plantean como un modelo y/o referente a evitar para alcanzar y desarrollar el concepto de “bondad” en la propia cotidianidad. Esta misma situación advierte Monleón (2018, 2020b, 2022b y 2022c) al analizar a personajes del imaginario audiovisual Disney.

Al igual que ocurre con la creación de imaginarios audiovisuales y de figuras que engendran el mal en Disney (Monleón, 2020c), los asustadores cubanos encuentran su origen en la literatura infantil y la mitología de su geografía (Jiménez, et al., 2014).

Una de las representaciones cubanas como asustador para su población es la figura del “coco”. A pesar de presentar un origen desconocido publicaciones como las de Pichardo (1894) y Suárez (1921) encuentran una relación directa entre el “coco” y “Moringa”, entendiéndose esta última como una figura fantasmagórica cuyo nombre atemoriza al colectivo infantil. Su componente estético rompe con los cánones de belleza normativos por lo que genera pavor y repudio en la sociedad (Feijóo, 1996; García, 1961).



Figura 1. Representaciones artísticas relacionadas con los asustadores cubanos [Serie fotográfica]. Fuente (de izquierda a derecha y de arriba a abajo): Eugenio Bartolomé (2017) con “El hombre del saco”, Luca Canale (2015) “El coco”, Francisco de Goya (1797-1798) “El hechizado por fuera” o “La lámpara del diablo”, Cavena (2020) “Night Ghost Wallpapers” y Malagatana Ngwenya (1961) “Big Monsters Devouring Small Monsters”.

Las asustadoras más comunes de esta cultura son las brujas, es decir, mujeres que rompen con la norma planteada y que se separan de los parámetros patriarcales que las oprimen. Por ello, son representadas y vinculadas con características de algunos animales asociados con el mal como las arañas o las serpientes (Batista, 2010). Esta figura es analizada en la publicación de Monleón (2022b) junto a otras como el fantasma y el ogro.

También se destaca la figura del “hombre del saco” (Hijano del Río, et al., 2011). Este personaje es considerado en la publicación citada un “asusta-chicos” que se encarga de deambular durante la noche para secuestrar a quienes son menores y todavía permanecen en vigilia. De esta manera se moraliza al colectivo infantil sobre la importancia que adquiere para su desarrollo integral el cumplimiento de la rutina del “sueño”.

Metodología

Esta investigación se sitúa desde un paradigma socio-crítico orientado a la práctica educativa (Sánchez, 2013). La razón de ello reside en que este estudio tiene como objetivo analizar y revisar

críticamente las producciones artísticas que grupos de menores de Cuba materializan sobre los asustadores de su cultura; poniendo en valor la influencia que la tradición y el imaginario mitológico cubano tiene en la confección de los ideales colectivos de quienes pertenecen a la infancia y moralización con respecto a los conceptos de “bien” y de “mal”. Esta es la meta fundamental que se persigue con esta investigación. Para el cumplimiento de este objetivo general se plantean otros específicos:

- Plantear una propuesta didáctico-artística con alumnado de 4º y 5º del grado de la Educación Primaria en la escuela cubana para favorecer la expresión por medio de técnicas plásticas como el dibujo. También generar una obra colectiva y promover las relaciones entre alumnado de diferentes cursos.
- Revisar y analizar críticamente las producciones artísticas del alumnado; seleccionando aquellas obras a través de las cuales se planteen figuras vinculadas con el concepto de maldad en el imaginario visual cubano. En este caso, presentando las características estéticas y éticas de dichos personajes.
- Entrevistar al alumnado creador de dicha obra artística para, a través de su discurso, complementar el significado de la creación plástica y ampliar el concepto de maldad en el conjunto de asustadores cubanos presentado.
- Poner en valor la influencia de la cultura cubana y mitología en el colectivo de menores y que se materializa a través de producciones y creaciones cotidianas de dicho grupo. Todo ello a través del establecimiento de sinergias entre los dibujos presentados por el alumnado y figuras del imaginario del “mal” en la cultura cubana.

Teniendo en cuenta este criterio epistemológico socio-crítico (Sánchez, 2011) el estudio inquiriere en una realidad concreta y a partir de dicha indagación pretende incidir sobre la labor educativa que debe desarrollar el colectivo de docentes de Cuba, debido a que a través de esta propuesta se les muestra un ejemplo educativo concreto que manifiesta la influencia de la cultura de animación (cubana y foránea o extranjera) en el desarrollo de la identidad de quienes son menores. Todo ello, en base a los postulados de la pedagogía crítica (Monleón, 2022); favoreciendo el cambio en educación. En este estudio se sigue una metodología cualitativa (Stake, 1999; House, 1994).

La vida personal, social e institucional, en el mundo actual, se ha vuelto cada vez más compleja en todas sus dimensiones. Esta realidad ha hecho más difíciles los procesos metodológicos para conocerla en profundidad, conocimiento que necesitamos sin alternativa posible para lograr el proceso de la sociedad en que vivimos. De aquí, ha ido naciendo, en los últimos 25 o 30 años, una grave diversidad de métodos, estrategias, procedimientos, técnicas e instrumentos, sobre todo en las Ciencias Humanas, para abordar y enfrentar esta compleja realidad. Estos procesos metodológicos se conocen hoy, con el nombre general de Metodologías Cualitativas. (Martínez, 2006, p. 124)

“Para Reichard y Cook el paradigma cualitativo se presenta como holístico, centrado en la interpretación y la comprensión, utilizando datos subjetivos, reales, vivos y cercanos al objeto de estudio” (Alvira, 1983, p. 62). De hecho, a pesar de la gran cantidad de aportaciones que atacan a esta metodología, el criterio de Dávila (1995) o Ramírez y Zwerg-Villegas (2012) animan a utilizarla si las condiciones la reclaman. Una vez surge la preocupación por el análisis de realidades complejas que escapan a las estadísticas y datos numéricos, las palabras y la metodología cualitativa desarrollan un papel importante en la investigación educativa. Así se aporta rigor a las Ciencias Sociales (Erazo-Jiménez, 2011).

También se etiquetan ciertas características (Íñiguez, 1999; Patton, 1980) como: la sensibilidad (respecto a la historia, la cultura, la socio-política y el contexto que influye sobre aquello que se estudia), el cuidado hacia el tratamiento de los datos, la flexibilidad, la profundidad y la riqueza de la información recabada, la centralización en el proceso, el dinamismo, la credibilidad, la transferibilidad, la heterogeneidad, la fiabilidad y la significancia.

Concretamente, se plantea una IBI o Investigación Basada en Imágenes (Alonso-Sanz, 2013), ya que a partir de las creaciones plásticas de alumnado cubano se pretende generar una aproximación a las características de los asustadores cubanos y comprender la manera en la que la cultura visual influye en el imaginario colectivo sobre el concepto de “maldad”. “Las artes nos ofrecen una especie de licencia para profundizar en la experiencia cualitativa de una manera especialmente concentrada y participar en la exploración constructiva de lo que pueda engendrar el proceso imaginativo” (Eisner, 2014, p. 21).

En la escuela primaria República Bolivariana de Venezuela, institución educativa ubicada en el capitalino municipio de Centro Habana, en el barrio “Los Sitios”, se realiza un diagnóstico que tiene como uno de sus objetivos caracterizar los miedos de los niños y las niñas entre las edades de 6 a 12 años y cómo estos guardan relación con su entorno, específicamente con las debilidades de la comunidad detectadas en los diferentes Diagnósticos Socioculturales realizados por la Dirección Municipal de Cultura del territorio. Conocer esta relación miedo/entorno le permite a la institución educativa una caracterización más completa de su alumnado; brindándole información para el trabajo preventivo en la escuela, incluso para la conformación de la línea base en la institución educativa.

En los cursos 2008-2009 y 2009-2010, en los meses marzo, se aplica al alumnado de primero a sexto grado varias herramientas de diagnóstico. Entre las que estuvo la aplicación de una encuesta sobre los deseos, los desagradados, los temores y la realización de expresiones plásticas por cada uno de ellos.

Partiendo de la contextualización de la propuesta, para la investigación presentada en este artículo, resulta fundamental relacionar como unidad discursiva a la figura del/a menor con su dibujo, ya que también es una herramienta de diagnóstico y es otra forma de juego dentro de las actividades productivas dirigidas al desarrollo intelectual (Ruiz, et al., 2012). Este punto de vista nos ubica en la posición de admitir que todo dibujo infantil es un reflejo de la mente visual de los niños y de las niñas. Cada discurso pictográfico infantil tiene un sentido particular determinado por un contexto cotidiano que impone ciertos elementos de su cultura, de sus interacciones y de su estructura ideológica. Su importancia radica en que no es solo un instrumento sino que se utiliza para comunicarse con uno mismo y con los demás (Moreno, 2002). El colectivo infantil expresa su mundo imaginario, lo que puede y no puede decir ni explicar con sus ideas, sus sueños y emociones en situaciones concretas (Antezana, 2003).

Con este estudio se genera una vinculación entra la cultura audiovisual y las creaciones plásticas del colectivo infantil. Para ello, se utiliza como material de análisis las creaciones del propio alumnado y el discurso que emana a partir de la entrevista oral realizada con los grupos de menores en cuestión. En este caso, como muestra de estudio se toma al alumnado de 4º y 5º grado junto a la creación de la obra colectiva.

Para la aplicación de estas herramientas de diagnóstico se aprovechan los turnos de Educación Plástica. Cada pregunta corresponde a un taller de creación en el horario curricular. En el primero se obtienen las respuestas después de introducir el tema sobre los deseos y cada menor expresa el suyo a partir de la técnica del dibujo. La segunda clase se dedica al tratamiento de los desagrados, donde pintan sobre una de las cuestiones que mayor aversión les provoca; aplicando la técnica de la acuarela. Y en el tercer momento se trabaja con los asustadores. El colectivo infantil dibuja sobre los que más conocen aplicando la técnica de la crayola. En este trabajo solo se referencia a este último encuentro ya que guarda relación con el tema que ocupa en este texto. Se selecciona una muestra aleatoria de 16 dibujos entre las edades de 8 a 11 años de que serán discutidas en un primer momento y un total de 3 obras realizadas de forma colectiva que son analizadas en un segundo momento, hacen un total de 19 expresiones plásticas infantiles.

Exposición y discusión de resultados

La muestra aleatoria seleccionada de los 16 dibujos corresponde a los grados 4º y 5º del Nivel Educativo Primaria, de ellos el 64 % son realizados por niños y el 36%, por niñas. El grado 4º es el grupo que más trabajos presenta, por tanto la mayor cuantía pertenece este grupo.

En los trabajos hay una gran variedad de asustadores (en una cuantía de 13 ejemplificaciones); desde animales (lobos) hasta los más comunes (brujas, hombre del saco, el coco, fantasmas, etc.); pero además se destaca la presencia de otros que proceden del audiovisual como son Halloween,

monstruos, vampiro y/o La Güija. Concretamente, los asustadores, o entornos que asustan, presentados en las creaciones plásticas son: el animal (lobo), la bruja, la Güija, el hombre o viejo del saco, los hombres (con sombrero y vestido negro), el fantasma, el monstruo, *Halloween*, el coco, la calabaza, la calavera, el vampiro y algunos espacios tétricos.

Estos asustadores aparecen indistintamente en los dibujos realizados por ambos grados. Los asustadores más representados siguen siendo el Hombre o el viejo del saco y El Coco, figuras clásicas utilizadas para infundir temor. El miedo a estos dos entes en algunos casos representa el miedo a lo desconocidos, lo extraño, lo que no se puede definir, ni dominar (Carbonell, 2021; Carbonell-Moliner y Alonso-Villasuso, 2018).

Otro de los asustadores que son también representados son los lugares. Estos son construidos a partir de determinados elementos que en su conjunto crean una atmósfera: la tumba, la noche, la luna entre las nubes, un árbol sin hojas, etc. (González, 2011). Estos acrecientan aún más el significado en torno a los asustadores. Hay una visualidad de la maldad que aún nos persigue, una estética creada en un primer momento por la literatura y luego por los medios de comunicación masiva. Son símbolos y signos que se justifican culturalmente (Cuzme, 2015).

Los asustadores masculinos es uno de los grupos más representados y entre ellos el que más aparece es el hombre o el viejo del saco, quien tiene la misión de llevarse a los/as niños/as que se comportan de una manera socialmente no aceptada o correcta. Este asustador se puede identificar en los dibujos a partir de un saco ubicado en la mano del monigote. Es diseñado en algunos casos con un sombrero, viste de colores oscuros (azul, verde, naranja, rojo) y se utiliza además para marcar el color de su piel el carmelita. Algunos ejemplos de estos asustadores se recogen en la Figura 2.

Recurrir al hombre del saco como figura masculina para asustar, es una práctica de control que tiene raíces patriarcales, incluso en la posmodernidad donde el nuevo asustador promovido por los *mass media* son los terroristas. El "oficio de meter miedo", al parecer es solo de hombres, así también como el de ser peligroso, violento, perseguidor, asesino de niños/as, secuestrador, etc.; características que se proyectan culturalmente en el modo de ser varón, en un proceso de construcción de la masculinidad mediado por el ejercicio de la violencia hacia la mujer, hacia los niños y niñas; e incluso hacia otros hombres (González Pagés, 2010). Se recuerda que el asustador parte de la visión de la persona asustada, es decir de la víctima sobre quien se ejerce la violencia y, esta visión está contaminada por el miedo. Los estereotipos, los valores, las normas y las conductas van a reafirmar la hegemonía masculina, por lo tanto la representación del asustador hombre reafirma cierta visualidad de la violencia.

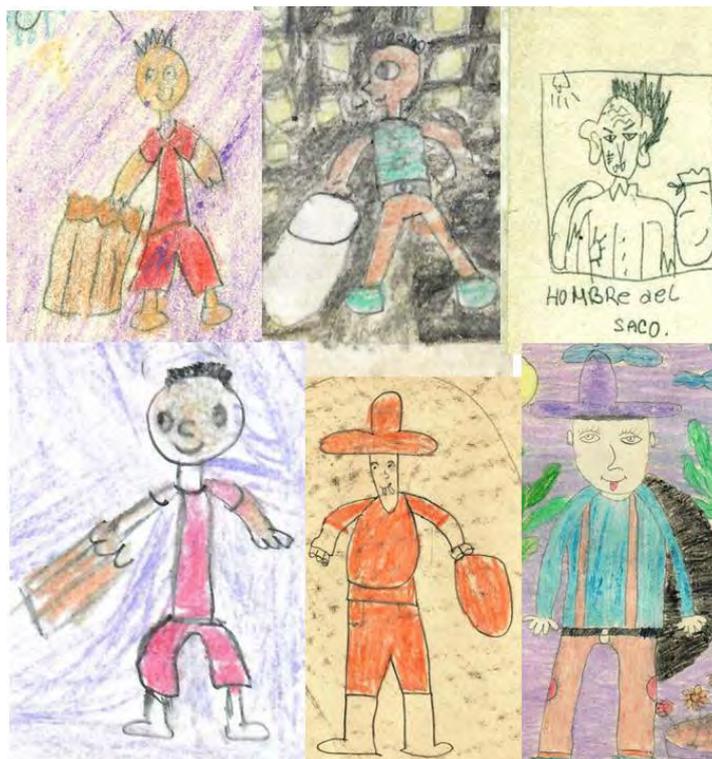


Figura 2. Representación del Hombre del saco. Fuente: Roberto Félix Carbonell Moliner (2010).

Quienes son menores le atribuyen a este asustador características negativas que guardan relación con el comportamiento social –violento, alcohólico, fumador, ladrón, delincuente, sucio–; y emplean ciertos rasgos físicos y sociales que son usados en actitudes discriminatorias para caracterizar a una “persona mala”: tener una cicatriz en la cara, ser feo, ser negro, llevar un saco, entre otros.



Figura 3. Biografía ficticia realizada por Karla (5º) y dibujo de Caleb (4º). Fuente: Roberto Félix Carbonell Moliner (2010).

Nótese como en la Figura 3, el primero realizado por una niña de 5º grado llamada Karla donde realiza una biografía ficticia sobre el hombre del saco y el segundo, un dibujo realizado por un niño de 4º grado, Caleb; aparecen las características mencionadas anteriormente. Según Karla “el hombre del saco es un ser raro, feo, al cual lo metieron en un saco y como venganza se roba a los niños malos, feos, que no hacen caso” y el hombre del saco de Caleb, así como el Coco, son entes que merodean las azoteas como delincuentes.

Los asustadores se describen con conductas carentes de éticas, que van en contra del concepto de bondad y visualmente son marcados por determinados rasgos físicos y estéticos de lo extraño, raro, que no es más que lo diferente a nosotros.

El predominio de la población negra en un entorno violento alimenta los miedos en el sentido que los/as niños/as ven el peligro relacionado, entre otras cosas, con el color de la piel. Encontrarse en una habitación o sitio oscuro no solo representa estar en desventaja frente a lo desconocido, sino también, que un negro puede estar acechando. La fijación, desde edades tempranas, de posiciones racistas en la interpretación del entorno será entonces consecuencia de un medio violento.



Figura 4. Representación de las brujas. Fuente: Roberto Félix Carbonell Moliner (2010).

En cuanto a los asustadores femeninos las más representadas son las brujas, mujeres que tiene un pacto con el diablo, matizadas por una gama de colores fríos y también por el negro. Las brujas son feas con un gran sombrero negro de pico, van encima o llevando de la mano una escoba de paja. La representación visual de las brujas se construye en contraposición a las imágenes de las princesas:

La bruja es vieja, fea y, en las versiones más modernas gorda, pero sobre todo es mala (...) Muchas veces este estereotipo es pobre y su representación visual vestida de negro, con pocos dientes, verrugas y una nariz ganchuda constituye la oposición visual de la mujer objeto. (Acaso, 2006, p. 100).

En la totalidad de las expresiones plásticas infantiles aparece acompañada de otros asustadores como el fantasma, el hombre del saco y el coco. Si se repasa la bibliografía referente a la mitología cubana, se observa que en varios casos hay una relación de subordinación de las figuras femeninas a un personaje masculino, ya sea por violencia física como es el caso del asustador la llorona o como sirvienta, como es el caso de la bruja en relación con el brujo o el diablo (Feijóo, 1996). La relación histórica hombre-mujer se pauta por patrones patriarcales en los cuales la medida es siempre el hombre. Esta característica tiene su reflejo incluso en la representación visual del género de los asustadores.



Figura 5. Representación del Coco. Fuente: Roberto Félix Carbonell Moliner (2010).

Otro de los asustadores es el Coco definido como un ser horrendo de miles de formas, con el cual se obliga a los/as niños/as a dormir, a comer, y a comportarse correctamente (Rivero y Chávez, 2005). En algunas expresiones plásticas infantiles fíjese que se le da forma esférica o es una figura con muchos brazos. Estas dos representaciones remiten a las varias definiciones de Coco (Corominas, 1987; Ortiz, 1990).

En algunos dibujos el Coco aparece coloreado de verde, este último color puede guardar relación con el videoclip infantil solo la verdad. Su representación es antropomorfa y no se le define sexo. Es válido notar que hay un dibujo donde el Coco es representado como una figura masculina. Es decir que el Coco es un hombre, no una mujer. Por lo tanto, si se representa todo aquello que asusta fuera de los límites de lo real, todo aquello que da miedo, que no se logra visualizar, esta representación, es un hombre. El hombre es el asustador por antonomasia.

Las creaciones colectivas son otros trabajos que merecen ser analizados aparte. Estos son realizados entre estudiantes de 5º, con el objetivo de crear una imagen colectiva de los asustadores.



Figura 7. Representación colectiva de la Cacatúa, el Hombre del saco y el Coco.
Fuente: Roberto Félix Carbonell Moliner (2010).

Los tres personajes seleccionados son El coco, el Hombre del saco y la Cacatúa. Estos se recogen en la Figura 7. A estos últimos personajes les fueron incorporando características ya analizadas anteriormente. En cuanto a la Cacatúa, este asustador solo es mencionado en 5º y se describe como “una vieja fea, jorobada y con una cicatriz en la cara”. Este asustador solamente existe en el ámbito escolar; aunque no se define qué hace, es solamente su presencia lo que asusta. Algunos incluso le buscan similitud con una de las maestras del colectivo pedagógico, una señora entrada en años que aún sigue dando clases, y aun reproduce métodos y tratamientos educativos tradicionales.

Los asustadores se reinventan, se recrean, desaparecen o surgen otros nuevos. Algunos solo habitan pequeños espacios como es el ámbito de la escolar. La aparición de un asustador nos advierte la presencia de algún miedo, temor; nos pone alerta. Un asustador puede controlar para proteger, educar o dominar; pero véase que en todos coincide el control sobre el otro, es por tanto un mecanismo de control ya sea para bien o para mal.

Conclusiones

Los asustadores son mecanismos de control basados en el poder. Su construcción parte del concepto de “maldad”, es decir a partir del concepto de maldad, como personajes carentes de ética (delincuentes, violentos, alcohólicos, fumadores, ladrones, sucios, peligrosos, perseguidores, asesinos de niños/as, secuestradores; casi siempre en masculino) y de belleza según los cánones establecidos (feo, raro, negro, vieja, jorobada, tener garras y dientes afilados).

Los más representados son el Hombre del saco, el Coco y la Bruja, aunque aparecen otros que su existencia solo habita un espacio-tiempo o grupo reducido como es el caso de la Cacatúa.

Una gran variedad de ellos son promovidos por la cultura visual. Por ello, no se niega la fuerte influencia de la televisión, el cine, internet y los videos juegos en la construcción visual de la representación de los asustadores. Estos contextos son nuevos espacios de enseñanza-aprendizaje que se deben incorporar al currículo de la escuela cubana actual como uno de los objetivos de la Educación Artística de cara al nuevo perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación.

El hombre sigue siendo el gran asustador, esta afirmación se fundamenta en un cultura machista que responde a una hegemonía masculina donde los procesos de socialización de la masculinidad son mediados por la violencia, por lo tanto es considerado un eje transversal en la construcción del concepto de maldad de los asustadores. No obstante, en el plano contemporáneo de las imágenes, se destaca la existencia también en los *mass media* y en el cine de asustadoras, personajes femeninos que expresan maldad, etc.

Recomendamos por lo tanto teniendo en cuenta lo anterior el diseño de ejercicios que permitan incidir sobre determinados valores, estereotipos y comportamientos fundamentados en una cultura de la violencia y de la discriminación; así como la urgente necesidad de incorporar la Educación audiovisual a las aulas guiarlos desde una posición crítica por el gran océano visual. Se considera esencial la preparación del personal docente en este sentido y de realizar ejercicios y actividades que a partir de una Cultura visual permitan incidir sobre determinados valores como la igualdad en derechos, la sostenibilidad, los comportamiento a favor de la comunidad de habitantes, etc.

Referencias

- Acaso, M. (2006). *Esto no son las Torres Gemelas. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Los Libros de la Catarata.
- Aguaded, J. I. (2015). Cine, sistema educativo, responsabilidad social e influencia en el entorno ciudadano. *Aularia*, 2, 9–17.
- Alonso-Sanz, A. (2013). A favor de la Investigación Plural en Educación Artística. Integrando diferentes enfoques metodológicos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(1), 111–119.
- Álvira, P. (1982). La perspectiva cualitativa y cuantitativa en las investigaciones sociales. *Estudios de Psicología*, 11, 34–36.
- Ambròs, A. y Prats, M. (2008). Modelos femeninos en Las Tres Mellizas. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 213, 7–18.

- Antezana, L. (2003). Primeros trazos infantiles: Una aproximación al inconsciente. *Comunicación y Medios*, 13(14), 1–11.
- Antón, F. (2015). Antropología del miedo. *Revista de Ciencias Sociales*, 3(2), 262–275. doi: <http://dx.doi.org/10.17502/m.rcs.v3i2.90>
- Aranguren, F., et al. (2004). Educación y televisión: una convergencia creativa. *Comunicar*, 22, 132–136.
- Barbero-Franco, A.M. (2020). Capítulo XII. Los niños como espectadores de la industria cultural creativa: educar la mirada infantil. En M. Careiro Rodríguez (Coord.) *La educación estética en la infancia. Aprendiendo a vivir en la Ciudad de las Estrellas* (pp.259–280). UNIR-editorial.
- Batista, R. (2010). *La fiesta del tocororo*. Ediciones La Memoria.
- Carbonell-Moliner, R.F. y Alonso-Villasuso, C.F. (2018). Una cita con los asustadores. *Revista Signos*, 77(2), 59–68.
- Carbonell-Moliner, R.F. (2021). Representación visual de los asustadores Cubanos: una Mirada de género. *El caimán barbudo*, s.n., s.p. Recuperado de [https://medium.com/el-caim%C3%A1n-barbudo/representaci%C3%B3n-visual-de-los-asustadores-cubanos-una-mirada-de-g%C3%A9nero-17ad50976a7e](https://medium.com/el-caiman%C3%A1n-barbudo/representaci%C3%B3n-visual-de-los-asustadores-cubanos-una-mirada-de-g%C3%A9nero-17ad50976a7e)
- Colleldemont, E. y Vilanou, C. (2013). Pensar l'experiència escolar a través d'imatges amb referents objectuals. *Temps d'Educació*, 44, 121–134.
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Editorial Gredos.
- Cuzme, A. (2015). Satanás: Un Símbolo de la Maldad en Cuernos. *Revista EAC*, 5, 84–88. Recuperado de <file:///C:/Users/Vicente%20Monle%C3%B3n/Downloads/administrador,+313-1076-1-CE.pdf>
- Dávila, A. (1995). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. En J. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales* (pp. 69–83). Editorial Síntesis.
- Donohue, G.A., et al. (1973). Mass media functions, knowledge and social control. *Journalism Quarterly*, 50(4), 652–659.
- Duncum, P. (2007). Aesthetics, Popular Visual Culture, and Designer Capitalism. *International Journal of Art & Design Education*, 26(3), 285–295.
- Eisner, E.W. (2014). Investigar en educación artística: nuevos entornos y retos pendientes. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 5, 11–22.
- Erazo-Jiménez, M.S. (2011). Rigor científico en las prácticas de investigación cualitativa. *Ciencia, docencia y tecnología*, 20(42), 107–142.

- Feijóo, S. (1996). *Mitología cubana*. Editorial Letras Cubanas.
- García, F. (1961). *Canciones de Cuna*. Centro de Estudios del Folklore del TNC.
- González, J.F. (2011). Héroes, antihéroes y villanos en el Western español. *Razón y Palabra*, 78(4), 1–16. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199524192002.pdf>
- González-Pagés, J.C. (2010). *Macho Varón Masculino. Estudios de Masculinidades en Cuba*. Editorial de La Mujer.
- Granado, M. (2003). Educación audiovisual en educación infantil. *Comunicar*, 20, p. 155–158.
- Gutiérrez, M.T. (2012). El juego de las caras comestibles. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 3, 41–53.
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Ediciones Octaedro.
- Hijano del Rio, M. et al. (2011). Figuras del miedo en la infancia: el hombre del saco, el sacamantecas y otros “asustachicos”. *Revista Fuentes*, 11, 175–194. Recuperado de <https://revistas-cientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2512>
- House, E.R. (1994). *Evaluación ética y poder*. Morata.
- Huerta, R. (1999). Imágenes que nos suenan. Aprender a conocer los sonidos del cine y la televisión. *Revista Eufonía*, 16, 65–72.
- Huerta, R. y Monleón, V. (2020). Diseño de letras en carteles y cabeceras del imaginario Disney. *Icono 14*, 18(2), 406–433. Recuperado de <https://icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/1574/1737>
- Íñiguez, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Atención Primaria*, 23(8), 496–502.
- Jiménez, M.D., et al. (2014). *Espacios míticos: historias verdaderas, historias literarias*. Publicaciones del Área de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada de la Universidad de Alcalá, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y del Centro de Estudios Cervantinos. Recuperado de <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/20724>
- Marcellan, I. (2013). La educación mediática como compañera de la Educación artística. En P. Ramos y A. Torres (Coord.). *El audiovisual y la niñez* (pp.181–200). Ediciones ICAIC (Instituto Cubano del Arte e Industria Cinematográficos) y CNAC (Centro Nacional Autónoma de Cinematografía).
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123–146.
- Martínez-Salanova, E. (2010). Los sistemas educativos en la memoria heterodoxa del cine europeo. *Comunicar*, 18(35), 55.

- Monleón, V. (2017). La cultura visual entesa com un nou entorn d'aprenentatge a l'etapa d'educació infantil. En R. Huerta y A. Alonso-Sanz (Eds.). *Nous entorns d'aprenentatge per a les arts i la cultura* (pp. 159–169). Universidad de Tirant Humanidades.
- Monleón, V. (2018). “El malo de la película”. Estudio de las principales figuras malvadas en la colección cinematográfica clásicos Disney (1937-2016). *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 9, 131–148. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/12212/12490>
- Monleón, V. (2020a). ¿Y la pedagogía Disney? Trabajando hacia una educación audiovisual de calidad. *Artyhum, Monográfico 1: Humanidades Digitales y Pedagogías Culturales*, 135–155. Recuperado de https://www.artylum.com/monograficos/HD_PC/#p=136
- Monleón, V. (2020b). Patrones malvados en Disney. Una reflexión crítica sobre las figuras malvadas de la colección "Los clásicos" (1937-2016) desde un componente estético. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 11, 151–167. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/16524/16872>
- Monleón, V. (2020c). Diferencias y similitudes entre películas de princesas Disney y sus orígenes literarios. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 3(13), 60–71. Recuperado de <https://revistas.usc.gal/index.php/ricd/article/view/7071>
- Monleón, V. (2022a). Una pedagogía crítica para el tratamiento de la Cultura Visual Disney. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*, 12(2), 1–24. Recuperado de <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/4233/3024>
- Monleón, V. (2022b). Deconstruyendo figuras malvadas tradicionales por medio de la animación cinematográfica. *Revista Nota al Pie - Revista multidisciplinaria*, 1(1), 40–53. Recuperado de https://notaalpie.izt.uam.mx/index.php/nota_al_pie/article/view/69/43
- Monleón, V. (2022c). La construcción de la villana en películas clásicas de Disney. *Tercio Creciente - Revista de Estudios en Sociedad, Arte y Gestión Cultural, Monográfico Extraordinario IV*, 7–37. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC/article/view/6509/6604>
- Moreno, M.C. (2002). Imagen espacial proxémica de los niños de 5, 7, 10 y 13-15 años, según sus dibujos. *Arte, Individuo y Sociedad, Anejo I*, 205–215.
- Ortiz, Fernando. (1990) *Glosario de Afrocubanismos*. Editorial de Ciencias Sociales.
- Patton, M. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Sage.
- Pichardo, E. (1894). *Diccionario casi-razonado de voces cubanas*. Imprenta de M. Soler.
- Quicios, M.P., et al. (2019). *Pedagogía de la Socialización*. UNED.

- Ramírez, F.H. y Zwerg-Villegas, A.M. (2012). Metodología de la investigación: más que una recta. *AD-minister. Universidad EAFIT*, 20, 91–111.
- Reichardt, C.S. y Cook, T.D. (1979). *Qualitative and Quantitative Methods in Evolution Research*. Sage.
- Rivero, M. y Chávez, G. (2005). *Catauro de seres míticos y legendarios en Cuba*. Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Cultura Juan Marinello.
- Rodríguez, J.L. (2015). Los contextos y sus aprendizajes. *Temps d'Educació*, 48, 287–304.
- Rueda-Gascó, P. y Alonso-Sanz, A. (2014). Docentes en formación y diversidad sexual. Reflexiones sobre cultura visual en series infantiles de televisión. *Cuadernos de Pedagogía*, 449, 68–70.
- Ruiz, L., et al. (2012). *Metodología de la educación plástica en la edad infantil*. Editorial Pueblo y Educación.
- Sanabria, E. (2017). Infancia y consumo en Cuba: razones para la Educomunicación. En C. Massón (Coord.), *Cultura: Debate y reflexión. Anuario Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello* (pp. 194–206). Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello.
- Sánchez, J. (2011). Tradiciones epistemológicas en Investigación Educativa: Paradigmas clásicos. De las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Revista Digital Sociedad de la Información*, 28, 1–17.
- Sánchez, J. (2013). Paradigmas de Investigación Educativa: de las Leyes Subyacentes a la Modernidad Reflexiva. *Entelequia, revista interdisciplinar*, 16, 91–103.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Suárez, C. (1921). *Diccionario de voces cubanas*. Imprenta Clarasó.
- William Castillo [radiocfg] (2 de marzo de 2018). *Solo la verdad* [Vídeo]. YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=DMJuZ9gTAnE>

Para citar este artículo / Per citar aquest article / To cite this article:

Monleón, V. y Carbonell-Moliner, R. F. (2023). Influencia de los asustadores cubanos en el imaginario visual del colectivo infantil. *Observar*, 17, 22–43. doi: <https://doi.org/10.1344/observar.2023.17.2>

Comunicación no verbal: el mensaje arquetípico de los gestos en la gárgola y su relación con el imaginario artístico actual

Comunicació no verbal: el missatge arquetípic dels gestos en la gàrgola i la seva relació amb l'imaginari artístic actual

Non-verbal communication: the archetypal message of gestures in gargoyles and their connection to today's artistic imaginary

Begoña Yáñez-Martínez¹

Universidad Complutense de Madrid

begona.yanez@ucm.es

<https://orcid.org/0000-0003-2543-7615>

Fecha de recepción / Data de recepció / Date of receipt: 18/01/2023

Fecha de aceptación / Data d'acceptació / Date of acceptance: 03/07/2023

Resumen

La Edad Media es una época altamente simbólica que comunica principalmente de modo no verbal. La gárgola participa de forma significativa de este simbolismo y capacidad comunicativa, pero es una de las representaciones artísticas que gozan de menor atención por parte de la Historia del Arte. Este estudio busca conectar su capacidad comunicativa no verbal con representaciones artísticas actuales. Estas sinergias nos permitirán establecer puentes entre el arte actual y la gárgola. El método consiste en un recorrido iterativo que va conectando los aspectos fundamentales de la gárgola con una selección de autores y obras actuales que comparten sus valores. Estas conexiones orientan hacia el respeto y la coherencia simbólica de unos y otros, y nos permiten acercar el aprendizaje de la gárgola desde el estudio del arte actual.

Palabras clave: cultura visual, comunicación visual, gárgola, gesto, imaginario.

¹ Correspondencia: Departamento de Escultura y Formación Artística. Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid. C/ Pintor El Greco, 2. 28040 Madrid, España.

Resum

L'Edat Mitjana és una època altament simbòlica que comunica principalment de manera no verbal. La gàrgola participa de forma significativa d'aquest simbolisme i capacitat comunicativa, però és una de les representacions artístiques que gaudeix de menys atenció per part de la Història de l'Art. Aquest estudi busca connectar la seva capacitat comunicativa no verbal amb representacions artístiques actuals. Aquestes sinergies ens permetran establir ponts entre l'art actual i la gàrgola. El mètode consisteix en un recorregut iteratiu que va connectant els aspectes fonamentals de la gàrgola amb una selecció d'autors i obres actuals que comparteixen els seus valors. Aquestes connexions orienten vers el respecte i la coherència simbòlica d'uns i altres, i ens permeten acostar l'aprenentatge de la gàrgola des de l'estudi de l'art actual.

Paraules clau: cultura visual, comunicació visual, gàrgola, gest, imaginari.

Abstract

The Middle Ages is a highly symbolic period that predominantly communicates non-verbally. Gargoyles play a significant part in its symbolism and ability to communicate, but they are one of the least studied artistic representations in the history of art. This study seeks to connect their non-verbal communicative abilities with current artistic representations. These synergies would help establish bridges between contemporary art and gargoyles. The methodology is based on an iterative journey that connects the fundamental aspects of gargoyles with a selection of contemporary authors and works that share their values. These connections are aimed towards mutual respect and symbolic consistency, and will enable us to approach the study of gargoyles through the study of contemporary art.

Keywords: visual culture, visual communication, gargoyle, gesture, imaginary.

Introducción

La gárgola se presta a numerosos estudios (Bridaham, 1969; Bienville, 1996; Benton, 1997; Camille, 2009; Monteiro, Muñoz y Villaseñor, 2010) que nos acercan el conocimiento de la cultura en la que fueron desarrolladas. Gracias a profundizar en los aspectos formales, constructivos, iconográficos e iconológicos vamos construyendo un conocimiento (Panofsky, 1979; Catalá, 2008) que consideramos necesario para dotar a estas representaciones de la importancia que merecen en el estudio de nuestra Historia del Arte. Pero no solo su situación en el pasado nos ayuda a comprenderlas, sino también su relación con la sociedad y cultura actuales, ya que se precisa una difusión y construcción del conocimiento de la gárgola en nuestra cultura visual actual, para aprovechar las conexiones y desarrollar un estudio significativo más completo de la misma.

Este estudio aporta un punto de vista artístico, visual y analítico de la gárgola desde su relación con la comunicación no verbal, asociando sus significados originales con los signos comunicativos de las gárgolas hacia la construcción de nuevos significados que se afianzan en el estudio de nuestra cultura visual (Hernández, 2010). El interés por conectar con el imaginario artístico actual –referido a manifestaciones artísticas que se aproximan más a nuestra época contemporánea– reside en la necesidad de establecer conexiones para el estudio de un elemento artístico del pasado que no ha llegado a nuestros días con la misma importancia que otros como capiteles, portadas o esculturas exentas.

La proxemia, la interrogación, el umbral, el renacer, la crítica social, la manifestación corporal de los miedos, pecados y dolores forman parte de la comunicación visual de la gárgola y pueden formar parte, hoy en día, de las manifestaciones de nuestro imaginario colectivo. La intención de esta investigación es orientar esas asociaciones hacia el respeto y la coherencia del símbolo, ya que las nuevas significaciones no destruyen su estructura, como nos indica Santiago Sebastián (1994), pero sí precisan cierta corrección para desarrollar una interpretación adecuada.

Para dar respuesta a la necesidad de estudiar la gárgola desde la actualidad trabajamos sobre la base de la narrativa visual, para extender un camino iterativo entre la comunicación no verbal de la gárgola y su interpretación medieval (Benton, 1997), y la potencialidad de los aspectos iconológicos –significado oculto a partir de la interpretación– (Panofsky, 1979) y las conexiones arquetípicas (Jung, 2003). La memoria arquetípica que ya mencionaba Carl. G. Jung (Campbell, 1959) es el conjunto de expresiones de la existencia humana alojadas en el inconsciente, que se crean en la mente humana de forma natural y con rasgos semejantes en las distintas generaciones. Esta herencia supone una parte del aprendizaje innato que rodea a lo visual y que hace que podamos comprender los productos visuales que nos rodean.

“Los gestos son un medio primordial de comunicación” (Arnheim, 1993, p. 66). Son uno de los elementos base de la comunicación no verbal (Cestero, 2006; Pont, 2008), a su vez, la comunicación

no verbal traza una vía hacia un intento de lenguaje universal (Knapp, 2007). Esta universalidad manifiesta el deseo de aprendizaje y diálogo entre las distintas culturas objetivo, entre otros, del aprendizaje de la cultura visual. Hernández (2010) nos indica que aprendemos de otras culturas y épocas gracias a sus manifestaciones visuales. La cultura visual se convierte así en un vehículo para la transmisión de los valores artísticos y visuales de nuestra sociedad, pero también en un medio para educar la mirada y desarrollar el pensamiento crítico (García-Sípido, 2003).

Cestero (2006) establece cuatro sistemas de comunicación no verbal reconocidos: el paralenguaje, el kinésico, el proxémico y el cronémico. Los divide, a su vez, en básicos o primarios (paralenguaje y kinésica) “por su implicación directa en cualquier acto de comunicación humana, ya que se ponen en funcionamiento a la vez que el sistema verbal para producir cualquier enunciado” (p. 59) y secundarios o culturales (proxémica y cronémica), “dado que actúan, generalmente, modificando o reforzando el significado de los elementos de los sistemas básicos o independientemente, ofreciendo información social o cultural” (p. 59).

Desde esta base teórica de la comunicación no verbal nos aproximamos a la clasificación de los procesos no verbales que afectan más directamente al estudio realizado. Nos centramos de esta forma con el sistema kinésico, por su relación directa con el gesto, y el proxémico, por la comunicación que aporta “el uso y la distribución del espacio” (Cestero, 2006, p. 63). Ambos sistemas nos ayudan a conectar con los aspectos iconológicos que, a su vez, nos ayudan a establecer las conexiones entre la gárgola y otras representaciones artísticas más actuales.

Esta comunicación del espacio (proxemia) se traduce en la gárgola en cuanto a la distancia, su altura les confiere un punto de observación y vigilancia, y la relación con la cultura que confiere su contexto habitual, las catedrales góticas. Veremos más sobre esta forma de comunicación verbal más adelante, cuando desarrollemos los aspectos de estudio.

Diferenciamos, a su vez, tres categorías básicas de signos kinésicos: gestos, maneras/actitudes y posturas (Cestero, 2006; Pont, 2008). Aunque usaremos el gesto como término genérico en la clasificación de la comunicación no verbal de la gárgola, debemos distinguir entre dos tipos de marcadores kinésicos (Cestero, 2006, p. 74):

- A. Gestos.
 - Gestos faciales, con especial atención a la sonrisa y a la mirada.
 - Gestos corporales.
- B. Posturas y variaciones posturales.

Veamos algunos de los gestos universales que se presentan en el mundo del arte clásico y medieval (Miguélez, 2010) que conservan algunos de sus valores en los productos visuales de la cultura actual.

En cuanto a las manos y su posición encontramos multitud de significados asociados. La justicia se presenta con la mano abierta, mientras que cerrada es un signo de algo que ocultar. Si la mano se sitúa sobre la cabeza significa seguridad (Cerrada, 2007).

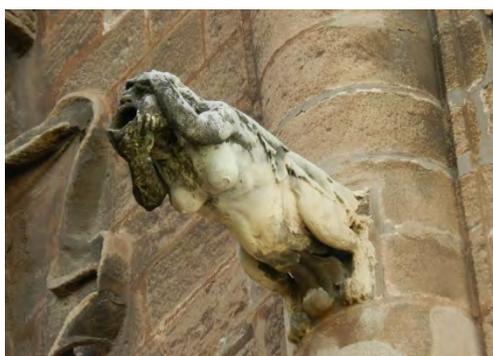


Figura 1. Gárgola de la catedral de Sevilla. Fuente: original de la investigación.

El miedo, el dolor o el pesar se asocian a las manos sobre el rostro, tanto en la barbilla, el cuello o tocando la cara con una o ambas manos (Figura 3). Taparse los ojos también comunica este mensaje (Cerrada, 2007). Si la posición es mesándose la barba o el bigote podemos asociarlo a la comunicación de una posible burla o también con el dolor (Calle, 2008; Miguélez, 2010).



Figura 2 y 3. Gárgolas de la catedral de Barcelona. Fuente: original de la investigación.

Es común encontrar a la gárgola con las manos metidas en la boca, abriéndola o simplemente dentro de ella (Figuras 2 y 3). Este gesto suele interpretarse como una representación de la gula, pero también se asocia a una actitud relacionada con el miedo (Cerrada, 2007).

En cuanto a los pecados también tenemos una gran representación. La lujuria se presentaba con una serpiente mordiendo el pecho de la mujer. Y la mano que cogía el tobillo simbolizaba la maldad. Si el personaje tiene cuernos y se los coge también está manifestando maldad (Calle, 2008).

La cólera o el dolor violento se representan con las manos tirando del pelo o los brazos con los codos elevados. La soberbia se solía representar con las piernas cruzadas (Calle, 2008).

Las manos levantadas que muestran las palmas hacia adelante es gesto de sorpresa, rechazo o incluso de susto (Figura 4) (Cerrada, 2007).



Figura 4. Gárgola del palacio de Lloctinent, Barcelona. Fuente: original de la investigación.

La bienvenida se representaba con una mano levantada hacia adelante y un poco hacia arriba y el brazo flexionado. La oración se representa con las manos juntas y si se juntan al pecho se eleva a adoración (Cerrada, 2007). Pero este gesto procede de una significación distinta (Figuras 5 y 6).

El contagio entre ambos ámbitos se explica por eso muy bien: las manos juntas del esclavo antiguo que se entregaba a un amo eran también las del vasallo que colocaba las suyas entre las de su señor, o del cristiano ante Dios y, renunciando a partir de la Alta Edad Media a la actitud del creyente de la Antigüedad, la del «orante» con los brazos levantados hacia el cielo. No obstante, era conveniente que estos gestos fueran mesurados, pues el desorden les podía quitar su valor simbólico. (Fossier, 2008, p. 66)

Si la mano o manos se sitúan sobre el pecho con las manos hacia adentro comunican sinceridad o aceptación, pero si se cruzan por las muñecas es obediencia. Como las piernas cruzadas comunicaban soberbia, los brazos cruzados sobre las piernas cruzadas era signo de contradicción (Calle, 2008 ; Cerrada, 2007).



Figura 5 y 6. Gárgola de San Juan de los Reyes, Toledo y gárgola de la catedral de Barcelona.
Fuente: original de la investigación.

Además, en la gárgola encontramos algunas representaciones que aparecen cogiéndose el rabo, lo que puede representar un gesto obsceno, o con el rabo entre las piernas que solemos interpretar como miedo (Calle, 2008).

Algunos gestos son más cercanos en cuanto a significados actuales como la seguridad o determinación que representa colocar las manos en la cadera, los muslos o sobre las rodillas (Figuras 7 y 8); el gesto de silencio, con el dedo sobre los labios; levantar el índice en vertical como gesto de autoridad, o señalar en horizontal como enseñanza; o la inactividad representada con los brazos bajo las axilas (Calle, 2008).



Figura 7 y 8. Izquierda, gárgola de la catedral de Palencia. Derecha, gárgola de la catedral e Bilbao.
Fuente: original de la investigación.

La intención comunicativa que reside en el gesto lo convierte en una forma visible y natural de intercambiar información. “En la Antigüedad, la gesticulación ya se consideraba un lenguaje universal” (Barasch, 1999, p. 10). Incluso los gestos instintivos o involuntarios, resultado espontáneo de alguna circunstancia –como sonrojarse por vergüenza–, están comunicando de forma natural. Los gestos convencionales son culturales y se asocian a conceptos estipulados como medio de comunicación.

Asociado a este aspecto universal y de comunicación natural, Miguel y Nevares (1996) se plantean la siguiente pregunta “¿existen gestos genéricos que permitan detectar una forma heredada de comunicación?” (p. 148). Revisando diversos estudios (Ekman, Friesen y Sorensen, citado en Miguel y Nevares, 1996) llegan a la conclusión de la existencia de gestos universales.

Según esta teoría el cerebro del ser humano está programado para adoptar determinados gestos ante emociones concretas. [...] Parece que pueden existir unas normas básicas heredadas y que el resto son culturales, variables en el espacio y en el tiempo. (Miguel y Nevares, 1996, p, 148)

En el mundo de la comunicación visual, nuestro contexto, la comunicación no verbal intensifica el mensaje y potencia su significado. Esta es la razón por la que consideramos este aspecto una fuente inagotable de conexiones en el diálogo de la cultura visual, y el medio que nos ayuda a trazar el citado camino o recorrido a través de los aspectos simbólico-comunicativos que nos permiten conectar a la gárgola con la actualidad.

Objetivos

El objetivo general de este estudio consiste en aportar un punto de vista enriquecedor al conocimiento de la gárgola, que se desarrolla en la conexión del gesto, el imaginario colectivo y la necesidad de transformación y crecimiento a través del arte.

Para alcanzar ese objetivo desglosamos en pequeñas metas u objetivos específicos el procedimiento a seguir:

- Establecer un listado de aspectos simbólico-comunicativos de la gárgola desde su comunicación no verbal.
- Seleccionar una muestra de manifestaciones artísticas más cercanas a nuestro tiempo que tengan relación con los aspectos estudiados.
- Desarrollar relaciones entre las narrativas visuales actuales y la comunicación no verbal de la gárgola mediante la creación de mapas mentales que conecten dichos aspectos.

Lo que queremos sacar a la luz se manifiesta en la siguiente propuesta que se presenta a modo de hipótesis de trabajo: las narrativas visuales de las nuevas manifestaciones artísticas construyen su mensaje alrededor de estos aspectos simbólicos, existentes en nuestro imaginario colectivo, lo que nos permite crear sinergias que podemos aprovechar para la difusión y el aprendizaje de la gárgola, basándose en el simbolismo universal de su comunicación no verbal.

Proceso

Presentamos el esquema de conexiones iterativas² (Figura 9) entre los conceptos extraídos del estudio de la gárgola (Yáñez, 2014) y el análisis de algunas obras de nuestra cultura visual actual³, contribuyendo a una mejor comprensión de ambas. Estos aspectos simbólico-comunicativos seleccionados giran en torno al gesto, el agua, el umbral, la vigilancia (protección) y la universalidad, que veremos explicados más adelante. Unido, todo esto, a la relación con el imaginario colectivo, que permite muchas de estas interconexiones.

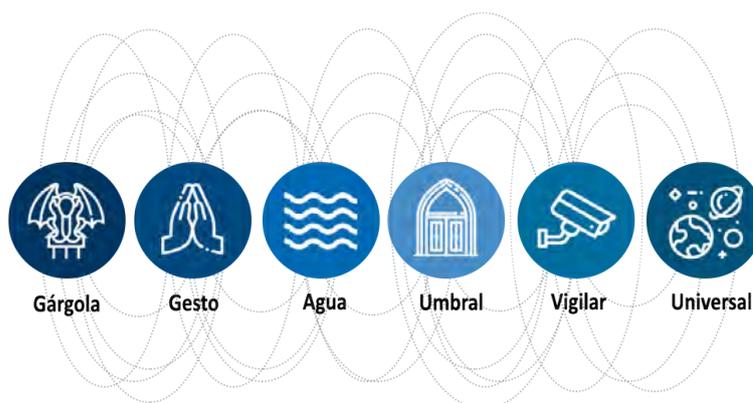


Figura 9. Esquema visual de los aspectos simbólico-comunicativos. Fuente: original de la investigación a partir de iconos de flaticon.es.

Las manifestaciones artísticas más cercanas a nuestra contemporaneidad recuperan estos valores en nuevas formas de narrativa visual que nos transportan hacia la transformación, el diálogo, la sacralidad y la identidad, en conexiones que veremos de en forma de mapas mentales más adelante.

Para comprender mejor estas afirmaciones realizamos una aproximación a los elementos principales de la investigación, que son rescatados del conocimiento de la gárgola. Estos forman una lista de conceptos simbólicos y comunicativos que nos acompañaran durante todo nuestro camino y que sintetizan investigaciones anteriores (Yáñez, 2014).

Gárgola

La gárgola es el hilo conductor de todos los iconos ya que es el punto desde el que parte el camino y al que vuelve constantemente. La misma se define, en parte, gracias al resto de aspectos que

² Hablamos de conexiones iterativas porque estos aspectos están interconectados entre ellos y su conjunto conforma la significación completa de la gárgola.

³ Aunque las obras analizadas, por su relación con los aspectos estudiados de las gárgolas, son del siglo XX, los autores siguen actualmente en activo trabajando bajo las mismas estrategias artísticas.

vamos a destacar. Además de todos ellos, la gárgola es creatividad, es libertad artística y es manifestación de lo sagrado y lo profano, lo que nos permite no solo disfrutar de ella como testigo del pasado, sino como manifestación artística que abre las puertas al futuro.

Gesto

El gesto, como hemos visto, pretende crear un catálogo de signos elementales que nos permitan una comunicación no verbal cercana y, en la medida de lo posible, a la creación de un lenguaje universal. Con ello el arte se ha hecho eco visual de esta intencionalidad comunicativa presentando los gestos como forma de reforzar, complementar e ilustrar los mensajes de sus obras.

Entre los innumerables ejemplos que podrían citarse resulta especialmente revelador el de las miniaturas de los manuscritos con obras de Terencio [...], antigua tradición pictórica que perduró ininterrumpidamente durante toda la Edad Media y en la que se expresaban, sobre todo mediante gestos, emociones dramáticas y violentas [...], se caracterizaron también por exagerar los movimientos del cuerpo y elegir unos cuantos gestos enérgicos, y contribuyeron tanto a reforzar la importancia de los gestos en las artes visuales como a formular ciertos registros gestuales básicos. (Barasch, 1999, p. 19)

Dentro de este concepto añadiremos también la mueca, la burla irónica y cómica, la intención de entretener, agradar y hacer sonreír. La mueca y la burla, y el humor en general, se constituyen por derecho propio como una válvula de escape social y un intento de vencer los momentos difíciles y acompañar los alegres. Las fiestas medievales en torno al rito humorístico forman parte también del imaginario colectivo siendo reflejadas en obras de nuestra cultura audiovisual.

La Edad Media era una cultura del gesto: gestos del cuerpo en su conjunto como ilustra la danza, ya sea la de los campesinos en sus fiestas o la del clero que seguía los ritos sagrados; pero también se trataba de gestos que servían para exteriorizar el alma, desde el simple saludo con la cabeza a la genuflexión del humillado o el devoto. (Fossier, 2008, p. 66)

El monstruo, muy común en la gárgola, también se asocia a la mueca, en una combinación de terror y admiración, al estilo de la sublimidad de los románticos. Un embelesamiento hacia lo grotesco que despierta una inevitable necesidad de contemplación.

Agua

El agua es el principio y el fin de todas las cosas. En el imaginario colectivo el agua da vida y la destruye, es símbolo de nacimiento y renacimiento y también de muerte y destrucción (como en el diluvio universal). Es dual en cuanto a su poder purificador, en la destrucción purificación extrema llevando a la nueva vida, y en cuando a la limpieza del alma. Esta purificación, en forma de lluvia, lleva a la fertilidad otorgando el don divino de la vida (Cirlot, 1992).

Asociada a la vida y la purificación está el agua que circula, especialmente representada en la fuente (Guglielmi, 2002).

Entre sus significados también está su relación con lo inconsciente y el espíritu. Uno de los elementos en todas las culturas y uno de los territorios del bestiario en cuanto al mundo acuático. Es un elemento iniciático, catártico y renovador. Tanto en la cultura europea como en la oriental veremos al dragón asociado al agua, para su purificación interna en el dragón europeo y para su transformación de pez a dragón en la oriental, en una misión de superación y evolución.

Umbral

A nivel proxémico, la gárgola se presenta como un umbral entre dos mundos. Aunque su ubicación no se limita a los edificios sagrados, su consideración de interrogadora, como si se tratara de la clásica esfinge, hace de ella un puente de conexión entre lo sagrado y lo profano, lo terrenal y lo divino, lo natural y lo sobrenatural.

El umbral comparte con el agua el poder renovador, la transformación de una experiencia de ruptura con aquello que nos ancla y nos impide avanzar, que nos limita, que mancha nuestra alma. En el viaje del héroe (monomito⁴) este umbral deberá cruzarse en varias fases del crecimiento personal para enfrentar a nuestros enemigos y construir una madurez consistente. Forma parte de los ritos iniciáticos de muchas culturas, donde no siempre será un umbral físico, pero sí un espacio de tránsito entre dos mundos, por ejemplo, el paso a la adultez se manifiesta en muchas culturas clásicas como un proceso de catarsis (Campbell, 1959).

Para definir esta situación catártica podemos recurrir directamente a la RAE donde dice que la catarsis es una “purificación, liberación o transformación interior suscitadas por una experiencia vital profunda” (RAE, 2021). Pero también, con relación a la interpelación y la necesidad de superar el examen espiritual, “efecto purificador y liberador que causa la tragedia en los espectadores suscitando la compasión, el horror y otras emociones” (RAE, 2021).

Vigilancia/protección

Desde la citada posición de umbral se conecta la actitud de vigilancia y protección en la gárgola y su observación desde las alturas. Es el efecto panóptico (Foucault, 2002) de estas criaturas que contemplan las acciones de los fieles para cuidar que estén dentro del comportamiento adecuado hacia la salvación.

⁴ Joseph Campbell (1959) establece una serie de constantes en los mitos de las distintas culturas, configurando un esquema de narración común que define como monomito.

Interiorizar al vigilante en el panóptico permite mantener un estado de alerta (Foucault, 2002) que lleva a mantenerse dentro de la actitud sagrada, protegiéndonos de los peligros del infierno que se manifiestan también en algunas de sus representaciones.

La gárgola se construye con intenciones variadas, especialmente con la misión física de proteger los muros del agua de lluvia, pero también las misiones simbólicas de vigilar, proteger, interrogar (Benton, 1997) e invitar a mirar hacia arriba para comprobar que están ahí, en las alturas, llenas de significado (Yáñez, 2020).

Universal

La gárgola nos habla desde los gestos con un lenguaje universal, pero su universalidad no reside solo en esta comunicación no verbal. Su diálogo universal nos lleva al imaginario colectivo y a las manifestaciones de la variedad de seres que pueblan las construcciones de todos los rincones del mundo y los bestiarios de las distintas culturas.

La gárgola representa la diversidad de razas, animales, humanas y fantásticas, y también se manifiesta en la diversidad de culturas que han decorado los desagües de sus edificios y construcciones con formas que ayudan a enriquecer artísticamente el conjunto y simbólicamente el conocimiento.

En lo visual, el diálogo universal, nos lleva a la construcción del imaginario colectivo (Figura 10). Un punto de encuentro en el que se incentiva el deseo de comunicación a través de los productos visuales, ámbito a su vez del estudio de la cultura visual.



Imaginario

Figura 10. Icono imaginario colectivo. Fuente: original de la investigación a partir de iconos de flaticon.es.

Como hemos indicado, este es un camino iterativo a través de los aspectos estudiados. Desde el conocimiento expuesto del gesto y la proxemia en la gárgola a través de ellos, realizamos una aproximación resumida de posibles conexiones con manifestaciones más actuales del arte.

La comunicación no verbal en la cultura visual actual con relación a los aspectos comunicativos de la gárgola

Hasta ahora nos hemos aproximado a los conceptos específicos del estudio y ahora nos toca situarlos en el contexto en el que se desarrollan las conexiones, nuestra cultura visual actual. Este

apartado presenta la unión de los aspectos simbólico-comunicativos que hemos tratado y los aspectos didáctico-significativos que el estudio de la cultura visual nos ofrece.

Como ya hemos hablado, la universalidad de la gárgola y la comunicación no verbal nos llevan al imaginario colectivo, que define parte del conocimiento visual de cada cultura y época. Gracias a los arquetipos heredados (Jung, 2003) muchas de las interpretaciones resultan innatas ante estos productos visuales formando parte de este imaginario colectivo.

Aludir al imaginario colectivo va a permitir al emisor del mensaje visual, el creador del producto visual, conectar fácilmente con los receptores por compartir el conocimiento de unos códigos visuales que conformarán las unidades de comunicación de dicho producto.

La contemplación visual nos exige una observación activa que en la gárgola se manifiesta en la metáfora de mirar hacia arriba. Estamos ante una situación que exige una elevación de la mirada, una incidencia en la dimensión visual del conocimiento (García-Sípido, 2003), ya que la mayor parte de la información que recibimos y asimilamos se produce a través de la vista (Pont, 2008; De Pablo y Lasa, 2015). Este es el motivo por el que el arte y la cultura visual nos pueden ayudar a conocer mejor la historia, los valores y la filosofía de las distintas épocas y culturas (Hernández, 2010).

En este sentido la gárgola y muchas de las manifestaciones de nuestro arte de todas las épocas se convierten en avatares, materializando lo espiritual y trayéndolo al mundo de lo tangible. El concepto de avatar, que en la actualidad se relaciona con nuestra representación virtual en el mundo digital (Catalá, 2008), se asocia en muchas religiones con la manifestación terrenal del espíritu, una manifestación divina en la tierra. Esto sucede porque la gárgola nos ofrece una conexión con el mundo divino, espiritual o sagrado. A su vez representa los peligros del pecado, que también materializa en muchas de sus representaciones a través de los gestos, como hemos visto.

Esta posición de materialización de valores simbólicos y visuales es la que conecta directamente con la selección de autores y sus obras que presentamos en este estudio. Para comenzar presentamos en forma de mapas mentales el resultado de las relaciones valiéndonos de los iconos que establecen las categorías presentadas en apartados anteriores, seguido de una breve explicación de estas conexiones.

Gilbert y George (gárgola, gesto, vigilancia, universal, imaginario)

Gilbert y George son una pareja de artistas británicos que desarrollan sus proyectos en los ámbitos del arte conceptual, *performance* y *body art*. Se les conoce principalmente por su auto-representación como *esculturas vivientes*.

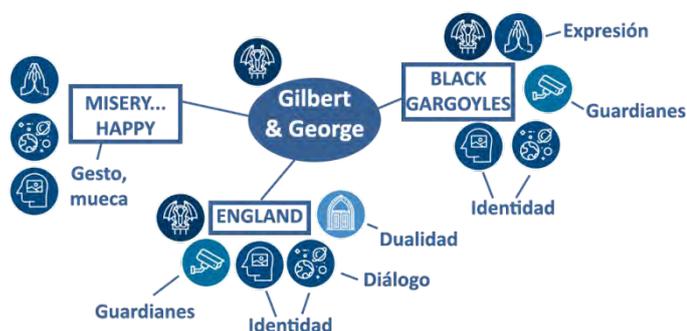


Figura 11. Esquema de las relaciones de la gárgola y las obras seleccionadas de Gilbert y George.
Fuente: original de la investigación a partir de iconos de flaticon.es.

Aportan a este estudio un punto de vista particular ya que pretenden retratarse como gárgolas por su pose, pero realmente estos artistas se caracterizan por la inexpresividad de su rostro a pesar de representar muy distintas situaciones cómicas o irónicas. En el caso de *Black Gargoyles* (Figura 12) llevan a la representación directa de la gárgola un concepto ya presentado en *England* (Figura 12) donde se fotografían a sí mismos con gestos de burla y rebeldía y se colocan sobre otra imagen de sí mismos, siendo las gárgolas la representación de sus *alter ego* (Manchester, 2002).



Figura 12. Por orden: Gilbert y George, *England*, *Black Gargoyles*, *Happy*, *Misery* y *Hellish*, 1980. Fuentes: www.tate.org.uk y www.gilbertandgeorge.co.uk

En esta misma línea tienen una serie de imágenes en las que congelan una mueca monstruosa, en primeros planos de sus rostros iluminados desde abajo, acompañando las instantáneas de mensajes como *Misery* o *Hellish* (Figura 12), pero también *Happy* (Figura 12).

El dúo utiliza la idea de gárgola para representar al artista en señal de rebeldía. Según los autores, se representan simbólicamente bajo esta forma como guardianes del antiguo orden (Manchester, 2002). En *England* la gárgola aparece como expresión de “sentimientos y temores internos de los artistas acerca de las fuerzas fuera de Inglaterra que desean invadir el país” (Manchester, 2002, s. p.).

Bill Viola (gárgola, gesto, agua, umbral, universal, imaginario)



Figura 13. Esquema de las relaciones de la gárgola y las obras seleccionadas de Bill Viola.
Fuente: original de la investigación a partir de iconos de flaticon.es.

Bill Viola es un artista norteamericano pionero en el videoarte. Las obras de Viola exploran la espiritualidad, las experiencias perceptivas humanas en torno a temas universales que ayudan a conectar con el imaginario colectivo: el nacimiento, la muerte, la catarsis, el despertar de la conciencia, etc. Tiene influencia de la cultura occidental y oriental ayudando a generar conexiones y espacios de diálogo entre las tradiciones y misticismos de las distintas religiones. Sus obras se conocen como arte que abre a la reflexión de lo sagrado y lo trascendente. Es “uno de los pocos artistas contemporáneos capaz de representar con rigor y sensibilidad temas religiosos, complaciendo en su trabajo incluso a la Iglesia” (García, 2016). Algunas de sus obras se encuentran en la catedral de San Pedro de Londres.

En *Seis cabezas* (Figura 14) el gesto es el protagonista directo donde Viola explora las pasiones humanas, no en vano pertenece a la colección *Las Pasiones*. En esta serie, las figuras se mueven de la oscuridad hacia la pantalla como si fuera un portal, un umbral de transformación, mirando más allá del marco hacia el espacio del espectador (Art Gallery NSW, s.f.).

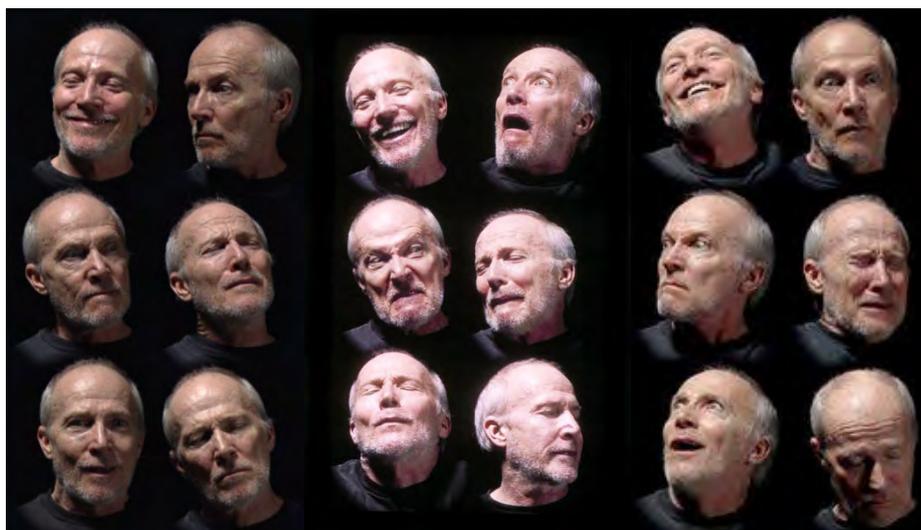


Figura 14. Bill Viola, *Six Heads [The Passions]*, 2000. Fuente: www.artgallery.nsw.gov.au/collection/works/251.2011/

Viola, en un intento de clasificación de los gestos faciales, conecta directamente con la gárgola en su catálogo de expresiones y gestos obtenidos de los cuadernos de apuntes, de la tradición popular o de la imaginación artística.

El gesto convencional posee una historia, y su desarrollo y concentración muestra un ritmo propio. En ciertas épocas, culturas y áreas de actividad los gestos convencionales aparecen más articulados que en otras. Asimismo, podemos llegar a desarrollar una tipología de algunos gestos ligados a ciertas civilizaciones. (Barasch, 1999, p.12)



Figuras 15 y 16. Bill Viola, *Two women* y *Three women*, 2008. Fuente: <https://billviola.guggenheim-bilbao.eus/obras>; www.billviola.com

En la serie *Transfiguraciones Viola* añade otro componente a la conexión con la gárgola, el agua. Un umbral de agua convierte la acción en una escena de renovación catártica, proceso de transformación del ser interior, usando el agua como elemento metafórico de dicha transformación. En *Two Women* (Figura 15) y *Three Women* (Figura 16) (2008), vemos cómo este umbral de agua simboliza el espacio entre la vida y la muerte, al atravesarlo se produce un nacimiento donde el color invade la escena gracias a los efectos de luz y el trabajo real de una cortina de agua que atraviesan las actrices. La primera se enfrenta sola y ayuda a las siguientes en el cruce protegiéndolas, abriendo caminos al simbolismo y la universalidad del nacimiento y la relación maternal.

Jaume Plensa (gárgola, gesto, agua, umbral, vigilancia, universal, imaginario)



Figura 17. Esquema de las relaciones de la gárgola y las obras seleccionadas de Jaume Plensa. Fuente: original de la investigación a partir de iconos de flaticon.es.

Jaume Plensa es un artista español nacido en Barcelona reconocido a nivel internacional. Desde los inicios de su carrera artística “recurre a la espiritualidad, el cuerpo y la memoria colectiva como fuentes fundamentales para trabar su expresión plástica [...], Plensa proporciona peso y volumen físico a los componentes de la condición humana y lo efímero” (MNCARS, 2018). El mensaje de Plensa trata de unir a la multiculturalidad de nuestro mundo, una puerta abierta a todas las razas.

En la *Crown Fountain* (Figuras 18 y 19), situada en el Millennium Park de Chicago, vemos grandes similitudes con los valores presentados de la gárgola. El propio Plensa en su sitio web expresa que los rostros representados “se convierten por unos momentos en una especie de interpretación contemporánea de una «gárgola», escupiendo agua de la boca” (Plensa, s.f.). En esta obra la experiencia humana es lo primero, no se completa su sentido hasta que el espectador interactúa con ella. La fuente se presenta como “un antiguo símbolo histórico [...], un lugar de reunión donde una vez las personas venían a obtener agua, la sustancia de la vida” (Plensa, s.f.).

Con esta obra Plensa consigue captar el gesto como comunicación universal, que se manifiesta también en la multiculturalidad, en la identidad y en el espacio para el diálogo del arte y el *hombre*;

el umbral en cuanto a la transformación del agua, la dualidad de los materiales; la protección de la comunidad, de la sensación panóptica de las grandes imágenes que custodian el parte.



Figuras 18 y 19. Jaume Plensa, *The Crown Fountain*, 2004. Fuente: Plensa, s.f.

El diálogo y la sensación de panóptico se encuentran también en una línea de su obra que gira en torno a las Conversaciones (Figura 20) y que tiene su primera manifestación en *Talking Continents* (2003). En estas obras, unas esculturas se alzan sobre unos postes de acero a unos nueve metros de altura (30 pies).

Las figuras se conciben como una encarnación universal de la humanidad, simbolizando los continentes habitados del mundo en una especie de comunicación sobrenatural (y comunión) entre sí [...]. Quería crear una razón para que las personas miren hacia el cielo. (Plensa, s.f.)

Como ya hemos hablado antes, mirar hacia arriba es una de las premisas necesarias para la contemplación de la gárgola, esto supone una intencionalidad, una implicación en la observación activa que hace que lo que observamos entre directo en nuestro conocimiento.



Figura 20 y 21. Jaume Plensa, *Conversaciones en Niza*, 2007 e *Invisibles*, 2018. Fuente: Plensa, s.f.

Como última conexión revisamos la instalación escultórica, *Invisibles* (Figura 21), una de las exposiciones de Plensa que se celebró en el Palacio de Cristal del Retiro en Madrid. Desde esta obra podemos conectar con el gesto del rostro, cuyas grandes dimensiones nos harán también mirar hacia arriba. El gesto universal del silencio pretende crear nuevamente un espacio que invite a la reflexión, un espacio común para el diálogo visual con el entorno, ya que podemos ver a través de las esculturas.

Lo invisible es la esencia de su intervención en el Palacio de Cristal: un grupo escultórico conformado por mallas de acero que dibujan en el espacio los rostros inacabados de figuras suspendidas en el aire, atravesadas por la luz y detenidas en el tiempo. (MNCARS, 2018)

Conclusiones

Todo este recorrido nos acerca a unas conclusiones que se alcanzan gracias a cumplir el objetivo de la reflexión sobre los aspectos de la comunicación no verbal en la gárgola y la cultura visual y al trabajo de establecer puentes cognitivos entre ambos. Así destacamos los siguientes aspectos:

La universalidad del gesto proporciona un medio común para la expresión y la comunicación visual

El aprendizaje de los gestos en la gárgola nos aporta un léxico amplio de comunicación no verbal que podemos conectar con nuevos mensajes manteniendo, como decíamos al principio, el simbolismo. Asimismo, constatamos muchos de los gestos innatos que se mantienen de forma constante y que podemos identificar fácilmente, y valoramos las posibilidades de aquellos gestos culturales necesarios para la comunicación y el respeto de los productos visuales de las distintas culturas.

La gárgola comparte unos valores latentes en el arte actual gracias a la simbología del agua, el gesto, el umbral, etc.

A través del recorrido por las obras de Gilbert y George, Bill Viola y Jaume Plensa vemos un mantenimiento de los símbolos ancestrales asociados al monomito que se repiten entre las tradiciones de las distintas épocas y culturas. Los aspectos simbólico-comunicativos destacados en las gárgolas, que aparecen en las obras seleccionadas tienen una capacidad de comunicación que se acerca a la universalidad comunicativa.

El imaginario colectivo va enriqueciendo nuestra cultura visual y lo que podemos aprender de ella

Construir relaciones entre manifestaciones artísticas del pasado y del presente es un ejercicio de creatividad y analogía que contribuye a una mejor conexión y conocimiento de ambos periodos mediante el aprendizaje significativo y constructivo. Los puentes de conexión entre las distintas

representaciones artísticas dan pie a la incorporación de nuevas asociaciones y mejoran la comprensión y afinidad con las manifestaciones artísticas.

Por todo ello llegamos a la siguiente conclusión como síntesis de la relación con la hipótesis inicial. Las nuevas manifestaciones artísticas crean sinergias que podemos aprovechar para la difusión y el aprendizaje de la gárgola.

Referencias

- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Paidós.
- Art Gallery NSW (s.f.). Bill Viola. Six heads [Reseña de la obra]. <https://www.artgallery.nsw.gov.au/collection/works/251.2011/>
- Barasch, M. (1999). *Giotto y el lenguaje del gesto*. Ediciones Akal.
- Benton, J. R. (1997). *Holy Terrors. Gargoyles on medieval buildings*. Abbeville Press.
- Bienville, M. de. (1996). *Gargoyles*. Andrews and McMeel.
- Bridaham, L. B. (1969). *Gargoyles, chimeres, and the grotesque in French Gothic Sculpture*. Da Capo Press.
- Camille, M. (2009). *Las gárgolas de Notre-Dame. Edad media y los monstruos de la modernidad*. Chicago Press Books.
- Campbell, J. (1959). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. Fondo de Cultura Económica.
- Calle Calle, F. V. (2008). *Las gárgolas de la Catedral de San Antolín de Palencia*. Bubok.
- Catalá Doménech, J. M. (2008). *La forma de lo real: introducción a los estudios visuales*. UOC.
- Cerrada Macías, M. (2007). *La mano a través del arte: simbología y gesto de un lenguaje no verbal* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense.
- Cestero Mancera, A. M. (2006). La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía. *ELUA*, 20, 57–77.
- Cirlot, J. E. (1992). *Diccionario de Símbolos*. Labor.
- De Pablo, F. y Lasa, M. (2015). *¡Dibújalo! Innova, crea y comunica de manera visual*. Madrid: LID Editorial.
- Fossier, R. (2008). *Gente de la Edad Media*. Taurus.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- García, A. (2016, agosto 28). Bill Viola. El vídeo arte que reflexiona sobre lo Sagrado y Trascendente. Mártires y María. *Algargos, Arte e Historia* [Edublog]. Recuperado de

<http://algargosarte.blogspot.com/2016/08/bill-viola-el-video-arte-que-reflexiona.html>

- García-Sípido A. (2003). Saber ver, una cuestión de aprendizaje. La educación visual a debate. *Arte, Individuo y Sociedad*, 15, 61–72. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0303110061A>
- Guglielmi, N. (Ed.). (2002). *El fisiólogo: bestiario medieval*. Ediciones Eneida.
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Octaedro.
- Jung, C. G. (2003). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Paidós.
- Knapp, M. L. (2007). *La comunicación no verbal: el cuerpo y el entorno*. Paidós.
- Manchester, E. (2002, diciembre). Gilbert y George. England. Recuperado de <https://www.tate.org.uk/art/artworks/gilbert-george-england-t03297>
- Miguel Aguado, A. & Nevares Heredia, L. (1996). La comunicación no verbal. *Tabanque: Revista pedagógica*, 10–11, 141–154.
- Miguélez Cavero, A. (2010). Aportaciones al estudio de la gestualidad en la iconografía románica hispana, *Medievalista* [Online], 8. Recuperado de <http://journals.openedition.org/medievalista/474>
- MNCARS (2018). Jaume Plensa. Invisibles. MNCARS [Reseña exposición]. Recuperado de <https://www.museoreinasofia.es/exposiciones/jaume-plensa>
- Monteira, I., Muñoz, A. B. y Villaseñor, F. (2010). *Relegados al margen: marginalidad y espacios marginales en la cultura medieval*. CSIC.
- Panofsky, E. (1979). *El significado de las artes visuales*. Alianza.
- Plensa, J. (s.f.). *Jaume Plensa*. Recuperado de <https://jaumeplensa.com>
- Pont, T. (2008). *La comunicación no verbal*. Editorial UOC.
- RAE. (2021). Catarsis. *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <https://dle.rae.es/catarsis>
- Sebastián, S. (1994). *Mensaje simbólico del arte medieval. Arquitectura, Iconografía, Liturgia*. Encuentro.
- Yáñez Martínez, B. (2014). *La gárgola gótica como objeto de estudio. Proyección sobre la cultura actual, una experiencia didáctico-visual significativa*. Publicia.
- Yáñez Martínez, B. (2020). Mirar hacia arriba: diálogos visuales con gárgolas. En R. Marín Viadel, J. Roldán y M. Caeiro Rodríguez. *Aprendiendo a Enseñar Artes Visuales. Un enfoque A/r/to-gráfico* (pp. 110–119). Valencia: Tirant lo Blanch.

Para citar este artículo / Per citar aquest article / To cite this article:

Yáñez-Martínez, B. (2023). Comunicación no verbal: el mensaje arquetípico de los gestos en la gárgola y su relación con el imaginario artístico actual. *Observar*, 17, 44–65. doi: <https://doi.org/10.1344/observar.2023.17.3>

La relación entre la formación del profesorado y los museos: una investigación evaluativa en la asignatura de Museos y exposiciones como propuestas educativas

La relació entre la formació del professorat i els museus: una investigació d'avaluació en l'assignatura de Museus i exposicions com a propostes educatives

The relationship between teacher training and museums: an evaluative research in the subject of Museums and exhibitions as educational proposals

Magdalena Castejón Ibáñez¹

Universidad de Murcia

mmagdalena.castejon@um.es

<https://orcid.org/0000-0003-0643-4574>

Fecha de recepción / Data de recepció / Date of receipt: 30/06/2023

Fecha de aceptación / Data d'acceptació / Date of acceptance: 28/07/2023

Resumen

El presente texto expone los resultados de la investigación llevada a cabo en la asignatura de “Museos y exposiciones como propuestas educativas” (Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia), que tuvo como fin principal conocer la percepción de los estudiantes con respecto a la actividad educativa de los museos y su potencial como recurso didáctico en Educación Primaria. La investigación estuvo enmarcada dentro del proyecto de innovación denominado “Diseño de recursos didácticos para educación primaria en colaboración con los museos de la Región de Murcia”. A través de cuestionarios de tipo cuantitativo y grupos de discusión se obtienen resultados que permiten, por un lado, estimar el efecto sobre los estudiantes de los contenidos trabajados en el aula, y, por otra parte, observar la relación entre los centros museísticos y los futuros maestros, con el fin de valorar la necesidad de ampliar los proyectos relacionados con la educación museística.

Palabras clave: educación, museos, evaluación, cuestionario, grupo de discusión.

¹ Correspondencia: Dpto. de Expresión Plástica, Musical y Dinámica, Facultad de Educación, Universidad de Murcia, Campus de Espinardo, 30100 Espinardo (Murcia), España.

Resum

El text present exposa els resultats de la investigació duta a terme en l'assignatura de "Museus i exposicions com a propostes educatives" (Grau en Educació Primària de la Universidad de Murcia), que va tenir com a finalitat principal conèixer la percepció dels estudiants sobre l'activitat educativa dels museus i el seu potencial com a recurs didàctic en Educació Primària. La investigació s'emmarca dins del projecte d'innovació anomenat "Diseño de recursos didácticos para educación primaria en colaboración con los museos de la Región de Murcia". A través de qüestionaris de tipus quantitatiu i grups de discussió s'obtenen resultats que permeten, d'una banda, estimar l'efecte sobre els estudiants dels continguts treballats a l'aula i, de l'altra, observar la relació entre els centres museístics i els futurs mestres, amb la finalitat de valorar la necessitat d'ampliar els projectes relacionats amb l'educació museística.

Paraules clau: educació, museus, avaluació, qüestionari, grup de discussió.

Abstract

This text presents the results of the research carried out in the subject "Museums and exhibitions as educational proposals" (Degree in Primary Education at the University of Murcia), which had as its main purpose to know the perception of students with respect to the educational activity of museums and their potential as a teaching resource in Primary Education. The research was part of the innovation project entitled "Design of teaching resources for primary education in collaboration with museums in the Region of Murcia". Using quantitative questionnaires and discussion groups, results were obtained which allow, on the one hand, to estimate the effect on students of the contents worked on in the classroom, and, on the other hand, to observe the relationship between museum centres and future teachers, in order to assess the need to expand projects related to museum education.

Keywords: education, museums, evaluation, questionnaire, focus group.

Contexto

Este artículo expone los resultados de la metodología de investigación evaluativa aplicada dentro del proceso educativo desarrollado en la asignatura “Museos y exposiciones como proyectos educativos”, a su vez enmarcada en el proyecto de innovación educativa “Diseño de recursos didácticos para educación primaria en colaboración con los museos de la Región de Murcia”, otorgado en la Convocatoria para promover proyectos y acciones de innovación y mejora en la Universidad de Murcia para el curso 2022/2023. El proyecto se ubica en la línea de actuación “Proyectos interdisciplinarios o de colaboración con empresas u otros agentes sociales”, por lo que el objetivo prioritario ha sido que los estudiantes tomaran conciencia de las posibilidades educativas de los espacios culturales a partir de la creación de un proyecto contextualizado en una institución museística real.

El proyecto de innovación se ha estructurado a lo largo de la citada asignatura, con una duración de siete semanas en el segundo cuatrimestre, y una carga lectiva de 3,5 horas semanales. La planificación de la materia se ha realizado de tal forma que el proyecto a llevar a cabo por cada grupo de estudiantes fuera el eje vertebrador del desarrollo de la asignatura. Además, con el objetivo de ir construyendo la propuesta de forma progresiva, se han llevado a cabo seis prácticas breves en las que se han trabajado contenidos que a su vez formaban parte de la teoría y de las distintas fases del proyecto.

En cuanto al diseño del proyecto de innovación museo-escuela, se estructuró en dos etapas diferenciadas siendo una primera fase dedicada a la investigación y selección del espacio museístico, y una segunda enfocada al diseño y desarrollo de la propuesta de innovación museo-escuela. La combinación de prácticas de clase con el proyecto de innovación puede observarse en la Tabla 1:

Tabla 1. Desarrollo de las prácticas de clase y el proyecto de innovación.

Proyecto innovación	Prácticas de clase
Fase 1: Investigación y selección del espacio museístico	1. Concepto de museo 2. Museología tradicional vs. Museología social
Fase 1+Fase 2: Diseño y desarrollo de la propuesta de innovación museo-escuela.	3. Recursos didácticos para el profesorado en museos 4. Sistemas de difusión y comunicación en museos 5. Evaluación e investigación en museos 6. Prácticas innovadoras en educación en museos

Fuente: original de la investigación.

De forma paralela al desarrollo de este proyecto y teniendo como antecedentes la experiencia piloto realizada en el curso anterior (Castejón, 2021) en la que se detectaban las carencias en la relación a los museos y la formación del profesorado, se plantea un modo de evaluar la vinculación entre los estudiantes y futuros maestros, con los museos y sus posibilidades educativas. Así, se diseña un

cuestionario empleando la escala Likert, que se suministra a los estudiantes tanto antes del inicio de la asignatura como al finalizar, con el fin de valorar si ha habido evolución en aspectos como la vinculación de los futuros docentes con los museos de su entorno o el conocimiento de estos sobre las propuestas educativas de las instituciones culturales. Para completar el proceso, se lleva a cabo una sesión con grupos de discusión donde se comparten y debaten las ideas principales.

A continuación, se plantea un breve estado de la cuestión, y seguidamente se definen tanto la metodología empleada como los resultados obtenidos en el estudio realizado.

Investigación y evaluación de los procesos educativos para conocer la vinculación entre museos y docentes

La investigación realizada tuvo desde el inicio objetivos principales e interrelacionados (se desarrollarán en mayor profundidad en el apartado de metodología), siendo el primero, obtener una visión sobre la adecuación de la puesta en práctica del proyecto de innovación, y, por otro lado, conseguir información sobre la valoración de los estudiantes en cuanto a los museos como espacios didácticos, en relación con los contenidos aprendidos durante su formación. Por tanto, se recurre a la denominada investigación evaluativa (Bausela, 2003, Ruiz-Bernardo, Mateu y Baviera, 2021, Camacho y López, 2021), de modo que, a partir de los resultados obtenidos se puedan establecer vías de mejora tanto con respecto a la práctica docente, como en cuanto a la vinculación entre la educación formal (formación del profesorado) y la no formal (museos y espacios culturales), con el objetivo de plantear futuras líneas de trabajo e investigación.

Los beneficios de la educación patrimonial han quedado constatados tal y como demuestran diversas investigaciones sobre dicha materia (Cuenca, Martín y Estepa, 2020, Fontal e Ibáñez, 2017, Sánchez, 2016), y una de las razones es el empleo de metodologías educativas que suponen un reto tanto para docentes como para alumnado. Introducir estrategias alternativas teniendo como recurso de base el patrimonio cultural, implica que se incentive, por ejemplo, la curiosidad o la inquietud en el alumnado (Jiménez, 2020).

Los ejemplos de buenas prácticas para establecer una vinculación entre museos y espacios patrimoniales y centros educativos son relevantes en los últimos años, en parte debido a proyectos fundamentales como el Observatorio de Educación Patrimonial de España² (OEPE), surgido en 2009 a través de un proyecto de I+D del Plan Nacional dirigido por la investigadora y docente Olaia Fontal. A partir de esta plataforma, se van recopilando proyectos y experiencias asociadas a la educación del patrimonio, y por tanto dando mayor visibilidad y difusión a este ámbito de investigación e innovación.

² Observatorio de Educación patrimonial de España. <https://oepe.es/>

Tal es el caso del Proyecto Epitec, una investigación realizada entre 2016 y 2020, “para analizar las conexiones existentes entre los ámbitos de educación formal y no formal en el marco de la educación patrimonial” (Estepa, et al. 2020, p.15), siendo el objetivo principal de esta, analizar las propuestas de los espacios educativos formales en relación a los contenidos sobre patrimonio, así como la vinculación con las instituciones culturales. Otros ejemplos se encuentran en estudios como el realizado por Gómez Redondo (2020), sobre la valoración de los estudiantes del Grado de Educación Infantil sobre las instituciones culturales, o bien, el diseño de un cuestionario especializado (MUSELA) para la recogida de información en torno a la relación y uso de los museos para la enseñanza de la historia destinado a docentes (Escribano, Serrano y Miralles, 2019).

Tanto la investigación como puesta en práctica de iniciativas en torno al nexo museo-centro educativo suponen un gran avance metodológico en consonancia con las recientes estrategias educativas que apuestan entre otros aspectos, por poner el estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, por las estrategias colaborativas y por el desarrollo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) lo que deriva en este caso, en una implicación de los educandos por la evolución del entorno en el que conviven. En relación a esto y tal como nos indican Estepa et. Al. (2020, p. 22), “la educación patrimonial potencia el desarrollo de destrezas y actitudes sociales indispensables para la vida en sociedad, como el respeto, la empatía, la flexibilidad, la adaptabilidad, el compromiso, la cooperación, etc.” por lo que, además, de esta comunión entre educación formal y no formal, las propuestas didácticas generadas a partir del patrimonio cultural, favorecerán aspectos tan relevantes como la responsabilidad social y cívica en los estudiantes.

Un caso a destacar en este sentido es el Museo Escolar de Pusol (Elche), en el que la “relación participativa entre la sociedad y el proyecto educativo-museístico” (Martínez, 2020, p. 441) resulta imprescindible para su cometido, hasta el punto de involucrar a los vecinos de la localidad a colaborar, por ejemplo, en la relación de talleres artesanales enfocados a los estudiantes. Por tanto, la educación patrimonial, va más allá de un conocimiento estético e histórico del patrimonio, sino que implica una conexión con determinadas cuestiones sociales como la colaboración y la solidaridad, imprescindibles a trabajar hoy en día en las aulas. Así lo demuestran estudios como el de Gil (2023), en el que hace hincapié en la formación del pensamiento social en Educación Pprimaria, a partir de las propuestas didácticas de los museos analizados, en este caso de la ciudad de Barcelona.

Pero para que estas experiencias museo-escuela sean gratificantes y productivas para ambos contextos, resultará imprescindible conocer la valoración de los docentes (o futuros docentes) en cuanto a la formación recibida sobre metodologías didácticas en museos y espacios patrimoniales, tal y como se demostró en la investigación llevada a cabo en varios centros escolares de La Coruña, en el que 40 maestros de infantil y primaria detectaron las carencias existentes en cuanto a este ámbito de trabajo en el aula (Castro y López, 2019). Solo a través de estos estudios y posteriores líneas

de acción para compensar las carencias detectadas, será viable una colaboración fructífera entre espacios educativos.

En conclusión, dado el impacto positivo de museos y espacios patrimoniales en el desarrollo educativo de los estudiantes, resultará imprescindible seguir apostando por fomentar el vínculo museo-escuela. Por tanto, se trata de una cuestión que deberá trabajarse tanto desde la educación formal, como desde los espacios para la educación no formal, (museos y centros de interpretación del patrimonio), pero también será fundamental, tal y como se expone en este artículo, enfocar esta cuestión desde la formación del profesorado universitario, ya que, si estos futuros docentes no conocen la gran capacidad educadora del patrimonio, no llevarán a cabo prácticas bajo esta perspectiva de una forma consciente y productiva en las aulas.

Metodología

Se expone a continuación la metodología llevada a cabo durante el trascurso de la asignatura, destacando tanto los objetivos que guiaron la propuesta de investigación, como el método seguido, los participantes del estudio, así como la planificación del proceso de investigación.

Método

La investigación evaluativa ha ido evolucionando conforme avanzaban las nuevas metodologías docentes innovadoras (Ruiz-Bernardo, Mateu y Baviera, 2021, Camacho y López, 2021), convirtiéndose en un recurso extraordinario para establecer vías de mejora y optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Existen gran diversidad de métodos para evaluar las metodologías docentes (Bausela, 2003), que vienen determinados por el objetivo que se pretenda conseguir, así como de los instrumentos empleados para llevar a cabo la investigación. Se entiende como un proceso en el que se recoge información sobre el proceso didáctico con el objetivo de poder establecer estrategias de mejorar a partir de las conclusiones obtenidas.

De esta forma, la metodología a seguir para este estudio es mixta, empleando como instrumentos de recogida de datos, por un lado, el cuestionario de tipo cuantitativo para un pre test y un post test, y por otra parte, los grupos de discusión de tipo cualitativo. De esta forma se conseguiría una valoración completa del contexto estudiado.

Objetivos

La investigación desarrollada plantea dos objetivos principales interrelacionados:

1. Evaluar la eficacia de la puesta en práctica del proyecto de innovación docente “Diseño de recursos didácticos para educación primaria en colaboración con los museos de la Región de Murcia”.

2. Conocer la percepción de los estudiantes de la asignatura de “Museos y exposiciones como propuestas educativas” (Grado en Educación Primaria), con respecto a la actividad educativa de los museos y su potencial como recurso didáctico en Educación Primaria.

Participantes

La muestra participante en el estudio es de tipo no probabilístico por cuotas ya que se escoge previamente al grupo de estudiantes de la asignatura de “Museos y exposiciones como propuestas educativas” como único destinatario de la investigación, adaptando las cuestiones planteadas tanto en el cuestionario como en los grupos de discusión a la temática de la materia trabajada y a los objetivos previstos.

La muestra identifica a 28 usuarios en el pre test y 25 usuarios en el post test pertenecientes al mismo curso universitario. En los grupos de discusión contribuyen con sus valoraciones un total de 28 estudiantes, divididos en 7 grupos de entre 3 y 5 alumnos. De la muestra se puede extraer que el 80% de ellos tienen una edad no superior a 25 años y el 20% restante ninguno supera los 40 años. La relación de género está en 69% mujeres frente a 32% de hombres. Con respecto a su lugar de residencia, el 68% de esta es residente de la ciudad de Murcia o sus pedanías y el 32% corresponde a residentes en otros puntos de la Región de Murcia. En esta muestra, más de la mitad de los individuos (56%) dedican su tiempo a estudio y trabajo y el 44% dedica todo su tiempo a estudiar. De entre los que combinan trabajo y estudio, el 50% se dedican a un trabajo en el sector de la educación y el otro 50% lo hace fuera de este.

Fases de la investigación

Como se puede observar en la Tabla 2, el pre test se suministra a los estudiantes el primer día de la asignatura, al inicio, tras ser explicado por la docente. El post test es respondido por los alumnos el penúltimo día de impartición de la materia. En la misma sesión se celebran los diversos grupos de discusión.

Tabla 2. Fases de la recogida de datos

Instrumento de recogida de datos	Temporalización
Pre test	1ª sesión de clase de la asignatura (19 de enero de 2023)
Pos test	Penúltima sesión de clase (9 de marzo de 2023)
Grupos de discusión	Penúltima sesión de clase (9 de marzo de 2023)

Fuente: original de la investigación.

Diseño del cuestionario

Se crea un cuestionario exprofeso siguiendo la escala Likert tanto de tipo frecuencial como de acuerdo. El diseño del cuestionario fue validado por cinco expertos en el área de conocimiento que

evaluaron las preguntas de cada dimensión en función de las categorías: claridad, coherencia, suficiencia y relevancia. Se tuvieron en cuenta, además, referentes como el cuestionario MUSELA (Escribano, Serrano y Miralles, 2019) u otros estudios que analizan la relación museo-escuela como el de González Redondo (2020), pero siempre adaptado al contexto concreto de análisis.

Así, el cuestionario estuvo conformado por 33 preguntas (n) que se dividían en cinco dimensiones, siendo la primera referentes al perfil de los encuestados y el resto con las cuatro dimensiones que se proponen como fundamentales a analizar. Los cuestionarios se responden de forma anónima por los estudiantes para garantizar la máxima neutralidad en las respuestas. En la Tabla 3 se exponen tanto las dimensiones acotadas como los objetivos específicos asociados a cada una de ellas, así como su relación con los objetivos generales anteriormente citados:

Tabla 3. Dimensiones del cuestionario pretest y postest

Dimensiones a evaluar	Objetivos específicos	Objetivos generales
0. Perfil (n=3)	Conocer el perfil de los estudiantes de la asignatura	1 y 2
1. Función del museo (n= 8)	Conocer la relación de los estudiantes con los museos, tanto antes como después de la realización del proyecto de innovación, y funciones que asocian a la institución.	1 y 2
2. Museos y difusión (n=7)	Conocer el interés de los estudiantes, tanto antes como después de la realización del proyecto de innovación, sobre obtener información de las actividades educativas que se realizan en museos	1 y 2
3. Museos y formación del profesorado (n=7)	Conocer qué valoración tiene el estudiante, tanto antes como después de la realización del proyecto de innovación, sobre la formación obtenida en relación a los museos durante el Grado en Educación Primaria.	1 y 2
4. Museos y educación primaria (n=7)	Conocer cómo concibe el estudiante, tanto antes como después de la realización del proyecto de innovación, la planificación de actividades en los museos como recurso didáctico en Educación Primaria	1 y 2

Fuente: original de la investigación.

A continuación, se expone en la Tabla 4 la relación entre los contenidos de la materia, las actividades de clase (Pc), el proyecto de innovación (Pi), las dimensiones tratadas en la investigación, así como el número de pregunta vinculada en el cuestionario diseñado (n), que se detallarán más adelante en los resultados.

Tabla 4. Relación entre contenidos teóricos, prácticas, proyecto, dimensiones y número de pregunta del cuestionario.

Bloques de contenidos	Contenidos Específicos	Pi	Pc	Dimensiones	n
Concepto de museo, tipos. Origen, evolución y perspectivas del museo	Concepto de museo	Fase 1	1, 2	Función del museo	1,1
	Contenido y contenido				1,2
	Tipologías				1,3
	Tipo de gestión				1,4
	Museología y museografía				1,5
	Origen y evolución del museo				1,6
	Museología Tradicional				1,7
	Ecomuseología				1,8
	Nueva museología				
	Museología crítica Museología Social				
Conectar con la ciudadanía: comunicación e investigación en instituciones museísticas	Estudios de públicos	Fase 1	4, 5	Museos y difusión	2,1
	No público y público potencial				2,2
	Barreras para la visita a museos	Fase 2			2,3
	Medios de difusión				2,4
	RRSS en museos				2,5
					2,6
Educación y mediación cultural en museos: del espectador al actor participante	Evolución del concepto de arte	Fase 1	3	Museos y formación del profesorado	2,7
	Origen y evolución de la educación en museos				3,1
	DEAC (Departamento de Educación y Acción Cultural en Museos)	Fase 2			3,2
	Modelos educativos en museos:				3,3
	Pedagogía crítica				3,4
	Educación posmoderna				3,5
	Pedagogía feminista				3,6
	Educación patrimonial				3,7
	Perfil del educador de museos				4,1
	Comisario pedagógico				4,2
	Mediación cultural en museos				4,3
	Animación sociocultural				4,4
	Planificación de actividades museos/escuela				4,5
	Actitud del maestro en una actividad en museos				4,6
Tipo de actividades educativas en museos				4,7	

Fuente: original de la investigación.

Organización de los Grupos de discusión

A partir de los resultados del pre test, se configura las dimensiones a tratar en los grupos de discusión, correspondiendo a las empleadas en los cuestionarios, proponiendo así las siguientes preguntas a debatir y trabajar por los grupos (Tabla 5), optando por centrar el enfoque en los museos regionales, con los que han tenido más contacto durante el desarrollo de su propuesta.

Tabla 5. Dimensiones a tratar en los grupos de discusión

Dimensiones a evaluar	Cuestiones a discutir
1. Función del museo	¿Crees que las funciones educativas y de acción social de los museos de la Región de Murcia están suficientemente desarrolladas? ¿Cómo podría mejorar si es el caso?
2. Museos y difusión	Tras las actividades realizadas en la asignatura, ¿cómo valoras la difusión de contenidos y/o recursos educativos de las webs y RRSS de los museos regionales? ¿cómo podría mejorar si es el caso?
3. Museos y formación del profesorado	Tras la experiencia en esta asignatura, ¿crees relevante que se amplíen las actividades y proyectos sobre educación y museos en el Grado de Educación Primaria? ¿Por qué?
4. Museos y educación primaria	¿Qué dificultades crees que encontrarías a la hora de planificar una actividad de forma colaborativa entre escuela y un museo regional? ¿por qué?

Fuente: original de la investigación.

Como conclusión a los grupos de discusión se solicita a los estudiantes que realicen un análisis sobre cómo mejorar la relación entre museo y escuela, aportando ideas en una tabla en la que distingan los problemas detectados y las propuestas de mejora (Tabla 6):

Tabla 6. Ejemplo de tabla para elaborar las conclusiones del grupo de discusión

Problemas detectados	Propuestas de mejora

Fuente: original de la investigación.

Resultados

Se exponen a continuación los datos más significativos de los resultados obtenidos tanto en las dos fases de cumplimentación del cuestionario como en los grupos de discusión finales. Se presentan las preguntas planteadas a los estudiantes, así como las ideas más representativas, interpretando a su vez los resultados.

Cuestionarios

Para el análisis de resultados y dado que la muestra no es muy extensa, se emplea la plataforma de encuestas de la Universidad de Murcia³ así como el programa estadístico Excel. Se exponen los

³ Encuestas de la Universidad de Murcia. Fuente: <https://encuestas.um.es/>

resultados en tablas de frecuencia de respuesta comparando los resultados del pre test y del post test.

Dimensión 1. Función del museo.

A continuación, se presenta la información correspondiente a las preguntas situadas dentro de la dimensión 1, Función del museo, en concreto a las referentes a la frecuencia de visita y actividad en museos del estudiantado.

Tal y como se observa en la Figura 1, pregunta 1.1. sobre la asiduidad de visita de los estudiantes a los museos de su entorno, en el pre test, las respuestas Nunca y Casi nunca suponen casi el 90% del total de la muestra, y en el pos test esta respuesta se reduce hasta el 60%, lo que denota una evolución favorable tras la experiencia desarrollada en la asignatura. Estos porcentajes se repiten en relación con la pregunta sobre la participación en actividades culturales de dichos museos (Figura 1, pregunta 1.2).

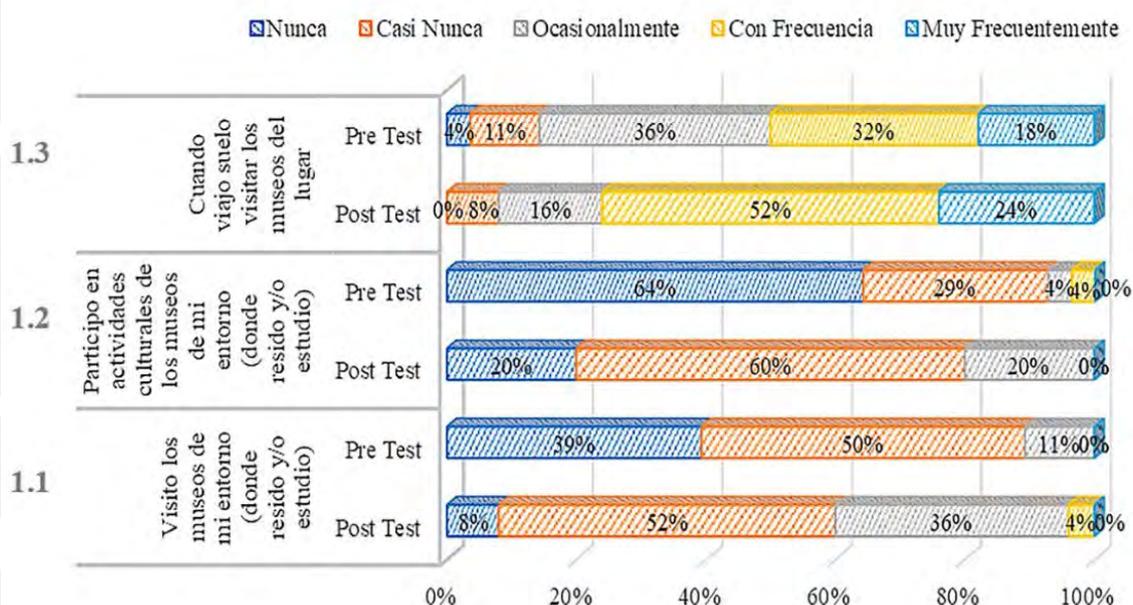


Figura 1. Respuestas de la dimensión 1 Función del museo con valoración de frecuencia.
Fuente: original de la investigación.

Además, de los datos analizados se deduce la escasa conexión con el patrimonio local, recurriendo a las visitas museísticas mayoritariamente en actividades vinculadas al turismo, tal y como se percibe en la pregunta 1.3 (Figura 1), cuando hasta un 76% de respuestas dice visitar los museos del lugar cuando viaja, con *Frecuencia* y *Muy frecuentemente*. Por tanto, se puede deducir, que existe un bajo interés por parte del alumnado en visitar de forma habitual los museos que tiene a su

alrededor o participar en sus actividades y que asocian estos espacios a visitas turísticas. No obstante, la evolución positiva entre el pre test y post test, en las primeras cuestiones (Figura 1, preguntas 1.1 y 1.2) hace pensar que tras conocer mejor las posibilidades culturales y educativas de los museos, se hayan sentido más interesados en los espacios de su contexto próximo.

En la Figura 2, referente a los resultados con respuesta de acuerdo, se evidencia algunos datos relevantes en relación con las funciones principales de los museos.

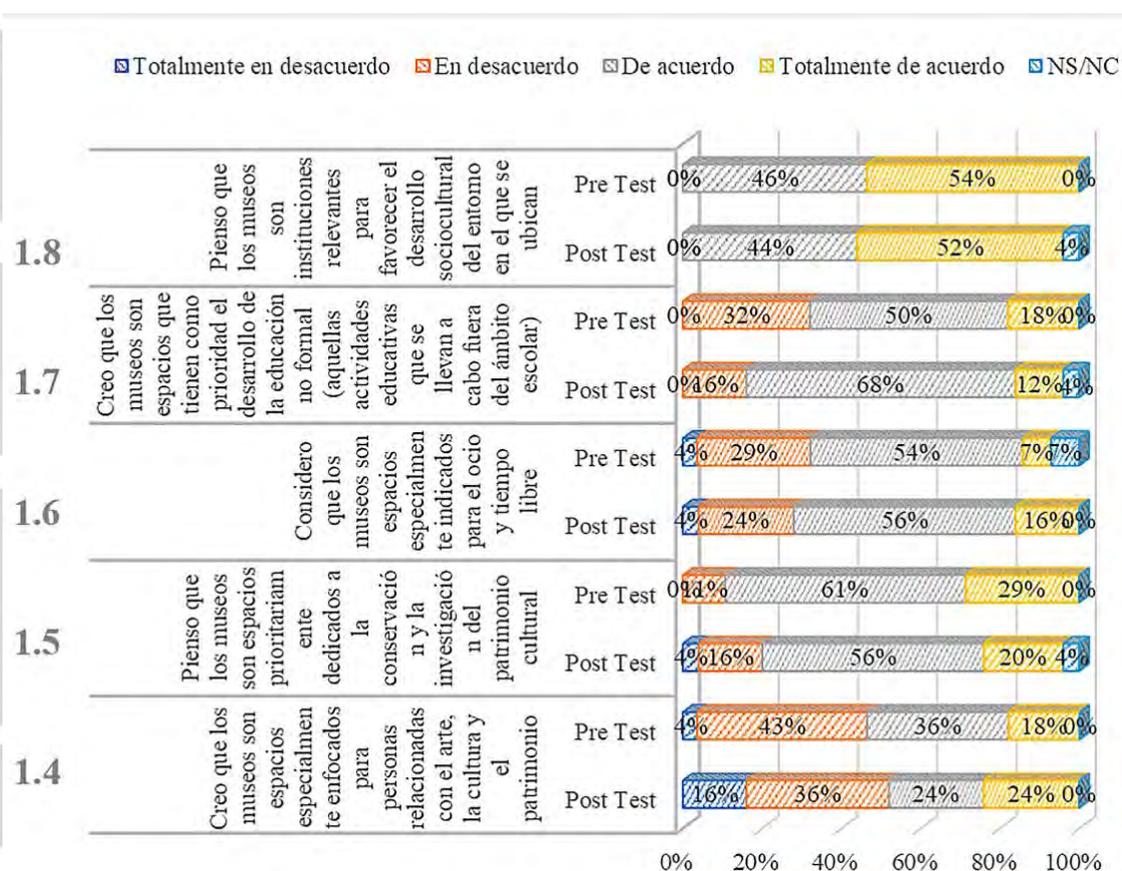


Figura 2. Respuestas de la dimensión 1 Función del museo con valoración de acuerdo.

Fuente: original de la investigación.

Según la valoración de los estudiantes, los museos tienen como objetivo principal la conservación e investigación del patrimonio (figura 2, pregunta 1.5), ya que hasta un 89% responde estar de acuerdo o muy de acuerdo en el pre test y hasta un 76% en el post test, deduciendo a partir de este dato una cierta variación en pro de otras funciones que destacan más en el test posterior, como la educación (80% de respuestas *De acuerdo* o *Totalmente de acuerdo*) o el ocio. Por tanto, de esta serie de respuestas se puede concluir, que los estudiantes y futuros docentes, han variado de forma relevante su opinión con respecto a las funciones del museo, especialmente en lo que se refiere al potencial didáctico que estas instituciones pueden ofrecer.

Dimensión 2. Museos y difusión.

Seguidamente, se presentan los resultados correspondientes a la dimensión 2. Museos y difusión, en la que se ha valorado el interés por informarse sobre la actividad de los museos por parte del estudiante.

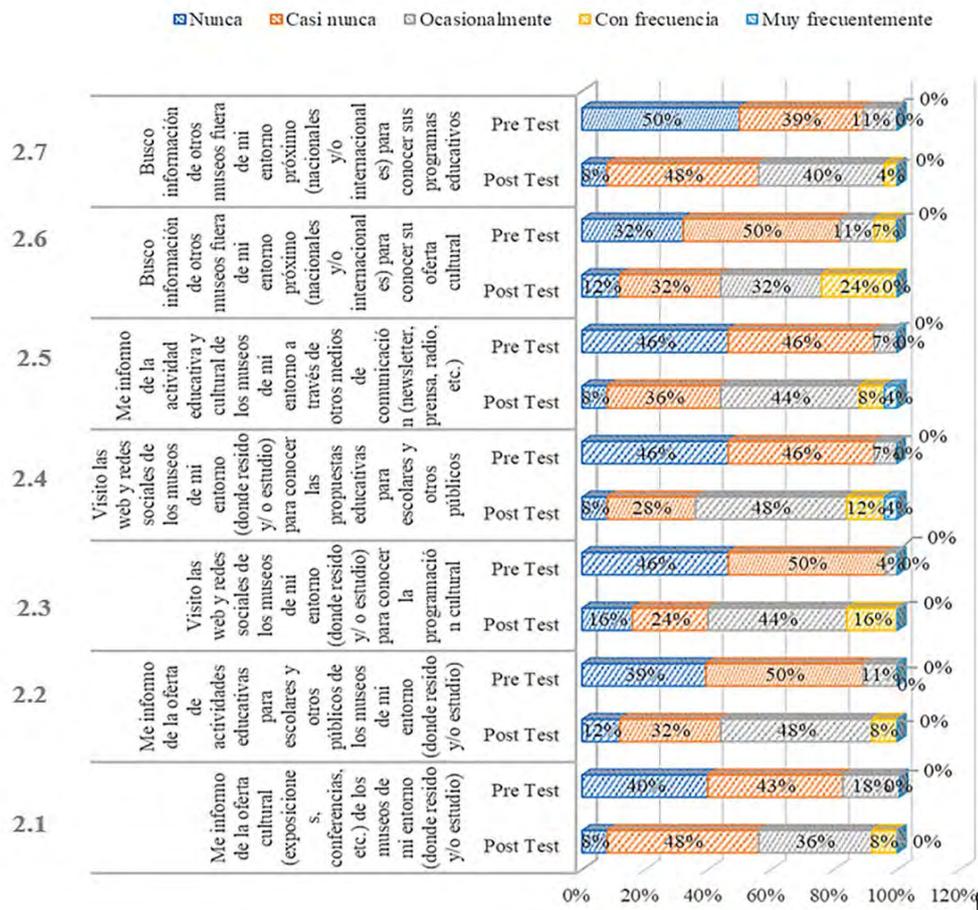


Figura 3. Respuestas de la Dimensión 2 Museos y difusión. Fuente: original de la investigación.

Tal y como se observa en la Figura 3, la variación en cuanto a la frecuencia de sentir interés por informarse sobre la oferta cultural de los museos del entorno es significativa entre ambos cuestionarios, pasando del pretest en el que un 39,3% respondía no informarse Nunca a tan solo un 8% en el post test. Igual ocurre con la información sobre actividades educativas para escolares, cuyo interés crece exponencialmente tras el transcurso de la asignatura, observando que en el pre test la valoración *Ocasionalmente* o *Con frecuencia* pasa de un 3,6% total a un 56% en el post test. Incremento que también se observa en la frecuencia de búsqueda de información en webs y RRSS de museos, lo que puede estar en relación con la metodología de enseñanza implementada en la que se ha propiciado el fomento de la investigación a lo largo de la materia con el fin de descubrir las innumerables opciones educativas de los espacios museísticos. De esta forma, han ido descubriendo las diferentes vías de comunicación y difusión de contenidos con las que cuentan hoy en

día las instituciones culturales y las infinitas opciones educativas de las que dispone el profesorado para llevar al aula.

Dimensión 3. Museos y formación del profesorado.

Seguidamente se exponen los datos relativos a la opinión del estudiantado con respecto a la formación vinculada a los museos a lo largo del Grado en Educación Primaria.

En la Figura 4 se puede observar como la valoración en relación a la pregunta sobre si creen que los contenidos sobre educación en museos han sido suficientes para conocer las opciones didácticas de estos espacios a lo largo de sus estudios (Figura 4, pregunta 3.1), evoluciona muy significativamente. De hecho, un total de un 72% de las respuestas dice estar *De acuerdo* o *Totalmente de acuerdo* en el post test, mientras que en el cuestionario inicial el porcentaje de esta respuesta era de algo más de un 20%, de lo que se deduce que los contenidos trabajados en la materia han resultado útiles al alumnado para conocer las posibilidades educativas que ofrecen los espacios culturales y patrimoniales.

Relevante es también la respuesta a la pregunta sobre el conocimiento de metodologías aprendidas para la creación de acciones educativas en museos (Figura 4, pregunta 3.2.), en la que hasta un 40 % responde estar *Totalmente de acuerdo* en el segundo cuestionario, mientras que, en el pre test, esta respuesta tan solo fue marcado por un 7% de los estudiantes. Por tanto, la percepción general es que los estudiantes han reaccionado positivamente a la propuesta metodológica seguida logrando asimilar los aspectos clave sobre las prácticas educativas en espacios culturales y han valorado positivamente la evolución sobre su propio aprendizaje en esta área.

Por otro lado, es conveniente destacar, que el alumnado considera que los contenidos sobre patrimonio cultural no son suficientes en los currículos oficiales escolares de educación primaria (Figura 4, pregunta 3.4), lo que se observa en las respuestas con hasta un 70% de desacuerdo.

Relacionada con la última cuestión señalada, estaría la pregunta que responden los estudiantes sobre si durante sus periodos de prácticas escolares habrían tenido la ocasión de poner en práctica alguna actividad relacionada con museos (Figura 5, pregunta 3.7). La respuesta mayoritaria suele ser *Nunca* o *Casi nunca* que llega hasta un 82% en el pre test, pero se observa una tendencia al alza en el post test, lo que puede deberse a la oportunidad de haber puesto en práctica tipo acciones en el último periodo de prácticas realizado por los estudiantes, coincidente con la última etapa de la asignatura.

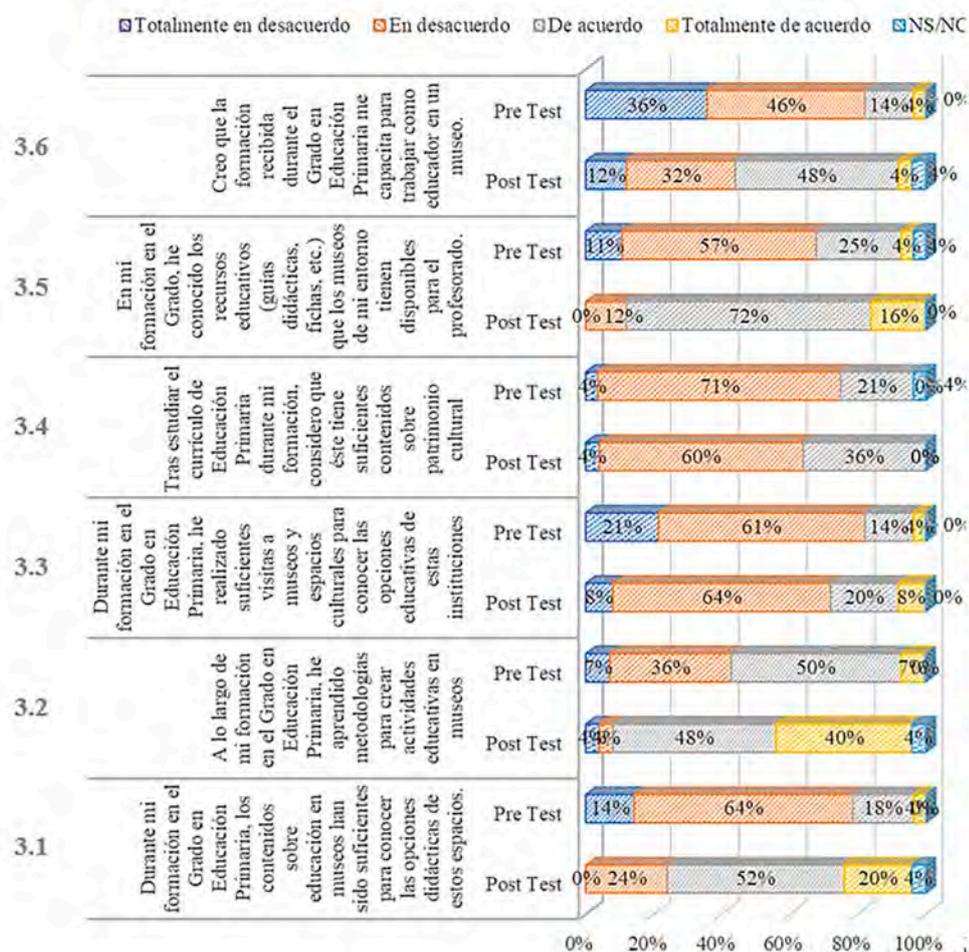


Figura 4. Respuestas de la dimensión 3. Museos y formación del profesorado con valoración de acuerdo. Fuente: original de la investigación.

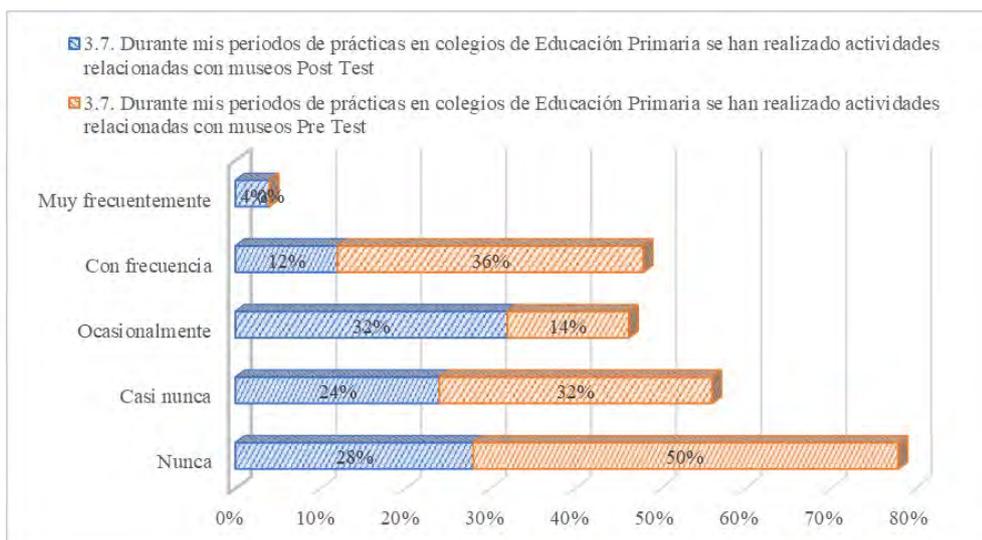


Figura 5. Respuestas de la dimensión 3. Museos y formación del profesorado con valoración de frecuencia. Fuente: original de la investigación.

Dimensión 4. Museos y educación primaria.

Por último, se destacan los resultados de la dimensión 4, en la que se valoran la relación de los estudiantes con las posibilidades educativas que los museos pueden ofrecer en el ámbito de la educación primaria.

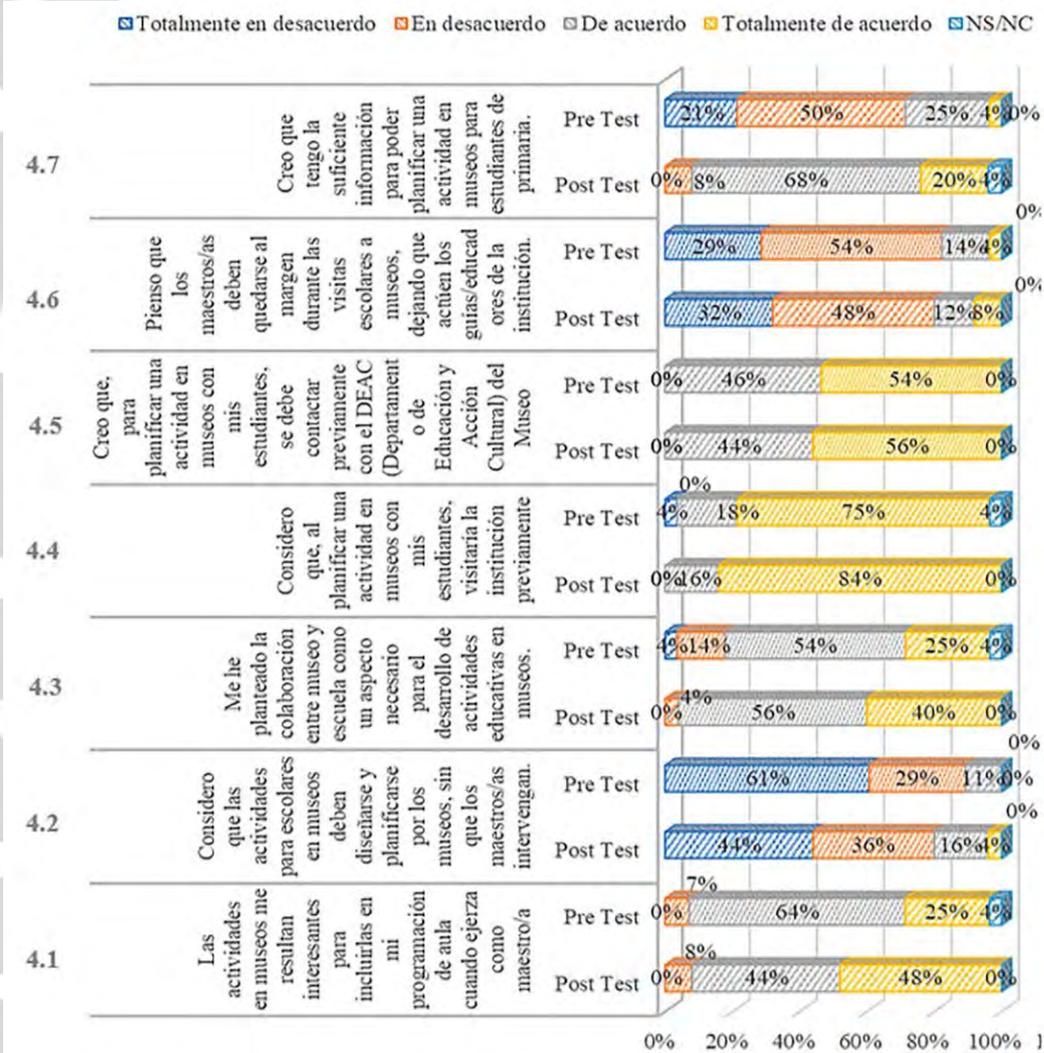


Figura 6. Respuestas de la dimensión 4. Museos y educación primaria con valoración de acuerdo. Fuente: original de la investigación.

Tal y como se observa en la Figura 6, a la pregunta sobre si al alumnado le resultan interesantes las actividades en museo para poder desarrollarlas en su futura carrera profesional (Figura 6, pregunta 4.1), la respuesta mayoritaria tanto en pre test como post test es *De acuerdo* y *Totalmente de acuerdo*, notando incluso un ligero incremento pasando de un 89% a un 92% de las respuestas. Otro dato que destacar es la percepción sobre la necesidad de colaboración entre museo y escuela (Figura 6, pregunta 4.3), lo que se denota en la variación de respuestas de *Totalmente de acuerdo* o *De acuerdo*, pasando de un 25% a un 40% entre el pre test y el post test. Este resultado podría

estar relacionado con la insistencia durante la impartición de la materia, y en especial durante la elaboración del proyecto de innovación, sobre la importancia de establecer vínculos de colaboración entre docentes y educadores de museos.

Igualmente reseñable, es la evolución en torno a la última pregunta, sobre si creen que tienen la suficiente información para poder planificar una actividad en museos para estudiantes de primaria (Figura 6, pregunta 4.7), ya que en el primer test, las respuestas mayoritarias fueron *Totalmente en desacuerdo* y *En desacuerdo* con más de un 70% de valoraciones, mientras que en el post test, la tendencia gira completamente hasta alcanzar en más de un 80% las valoraciones *De acuerdo* y *Totalmente de acuerdo*. De ello se puede deducir, la eficacia del sistema de enseñanza desarrollado, en el que ha primado la puesta en práctica de los contenidos, la investigación, el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de la autonomía del estudiante.

Grupos de discusión

A continuación, se presenta los resultados de los grupos de discusión llevados a cabo el penúltimo día de impartición de la materia. Se exponen una selección de los argumentos aportados por los estudiantes en relación con las dimensiones propuestas a debate. El análisis se realiza en base a las categorías más relevantes y repetidas que se suceden en los discursos de los estudiantes.

En la Tabla 7 se puede observar cómo en relación la función educativa presente en los museos de la Región de Murcia, la mayoría opina que las actividades en este terreno son insuficientes a la vez que de poco interés general para la comunidad educativa.

Por otro lado, en cuanto a las ideas que plantean para optimizar esta situación, destacan la insistencia en una mayor colaboración entre museo y escuela, pudiendo establecer proyectos de forma conjunta, y la necesidad de que las instituciones culturales conecten sus propuestas educativas con los currículos oficiales, para que las experiencias puedan resultar más productivas para ambos contextos.

Tabla 7. Resultados obtenidos en los grupos de discusión realizados sobre la dimensión Función del museo

Dimensiones a evaluar	Cuestiones a discutir	Categorías	Argumentos
Función del museo	¿Crees que las funciones educativas y de acción social de los museos de la Región de Murcia están suficientemente desarrolladas?	Son insuficientes	"...a pesar de que muestren actividades nos hemos cerciorado de que son un poco escasas y que carecen de creatividad."
		Actividades simples	"aunque existen actividades que se ofertan por parte del museo, estas suelen ser simples y de poca significación."
	¿Cómo podría	Necesaria mayor implicación	"Creemos que se podrían mejorar estas carencias si hubiera una mayor

mejorar si es el caso?	museo-escuela	implicación por ambas instituciones (escuela-museo) y un trabajo cooperativo entre ambos.”
	El museo podría visitar colegios para incentivar interés Necesaria una vinculación de los contenidos educativos del museo con los currículos vigentes Empleo de estudios de públicos para valorar experiencia de estudiantes	“...mediante charlas en colegios como introducción e impulso de interés hacia el arte podría ser una vía interesante para comprobar si así se consigue el objetivo”. “Sería aconsejable que se realizará una actualización, de forma que se puedan relacionar los contenidos y actividades que allí se trabajan con las aulas de primaria y el currículo vigente del momento”. “Como solución, podríamos obtener opiniones del alumno de lo que les gustó la experiencia y lo que no, y transmitir las al museo.”

Fuente: original de la investigación.

En relación a la valoración de los estudiantes sobre la difusión de contenidos y recursos educativos de los museos (Tabla 8), la mayoría opina que existen muchas carencias en aspectos como la presencia en redes sociales lo que limita la capacidad de que el mensaje del museo y por tanto sus opciones didácticas llegue a determinados públicos. Como opciones para la mejora plantean ideas como la generación de perfiles por parte de los museos en plataformas digitales actuales para llamar la atención de los públicos más jóvenes (*Tik Tok, Instagram...*) y especialmente, una potenciación de la red de contacto con la comunidad educativa, estrechando lazos para crear sinergias de colaboración.

Tabla 8. Resultados obtenidos en los grupos de discusión realizados sobre la dimensión Museos y difusión

Dimensiones a evaluar	Cuestiones a discutir	Categorías	Argumentos
Museos y difusión	Tras las actividades realizadas en la asignatura, ¿cómo valoras la difusión de contenidos y/o recursos educativos de las webs y RRSS de los museos regionales? ¿Cómo podría mejorar si es el caso?	Falta de perfiles propios en los canales de difusión de museos Las carencias de difusión limitan la asistencia de públicos	“Creemos que los museos deberían hacer un mayor esfuerzo por implicarse más en las Redes Sociales, ya que no disponen de cuentas propias, todas se incluyen en una cuenta general. Este factor dificulta la difusión de novedades y actividades que el museo pueda ofertar...” No se publicitan y esto hace que la gente no sepa de su existencia ni de los programas culturales que ofrecen.

Propiciar comunicación con comunidad educativa	“propiciar el acercamiento de la Comunidad Educativa a nuestros Museos, hacer partícipes al profesorado de la difusión y conocimiento de los Museos de la Comunidad de Murcia, establecer cauces de comunicaciones fluidas que favorezcan la planificación de las actuaciones previstas.”
Necesario el fomento del uso de RRSS como <i>Tik Tok</i> o <i>Instagram</i>	“aumentando los sistemas de difusión y actualizar los mismos, es decir, utilizar redes sociales actuales como <i>Tik tok</i> , <i>Instagram</i> ”

Fuente: original de la investigación.

Cuando el alumnado debate en cuanto a la idoneidad de los contenidos sobre educación y museos trabajados a lo largo de su carrera universitaria (Tabla 9), en general se opina que son insuficientes aportando varios argumentos que defienden la necesidad de su ampliación como el hecho de que el estudio del patrimonio y el trabajo colaborativo con museos favorezca el interés del alumnado por su historia y cultural, al mismo tiempo que se potencia un aprendizaje crítico y reflexivo. A su vez, los estudiantes destacan la importancia de favorecer estas metodologías e incentivar la innovación en los proyectos que se desarrollen en los espacios museísticos, para lo que será imprescindible una mayor conexión con los espacios educativos formales.

Tabla 9. Resultados obtenidos en los grupos de discusión realizados sobre la dimensión Museos y formación del profesorado

Dimensiones a evaluar	Cuestiones a discutir	Categorías	Argumentos
Museos y formación del profesorado	Tras la experiencia en esta asignatura, ¿crees relevante que se amplíen las actividades y proyectos sobre educación y museos en el Grado de Educación Primaria? ¿Por qué?	La formación es relevante para apreciar el patrimonio	Sí. Entendemos que hay mucho que aprender y creemos que debemos apreciar y valorar el recurso tan rico que son los museos para nuestra futura profesión
		Los museos son poco aprovechados por la comunidad educativa Contenidos que favorecen el aprendizaje lúdico e innovador	“consideramos esencial que se mejoren y amplíen las actividades y proyectos dirigidos a Educación Primaria. Los museos son lugares educativos completamente desaprovechados y abandonados por la educación en la actualidad.” “Ampliar las actividades sobre educación y museos resulta relevante ya que esto supone un nuevo método de transmisión de conocimientos, entendido desde un enfoque lúdico y alejado del método tradicional”
		Necesidad de ampliar e innovar en estos contenidos	“es necesaria la ampliación e innovación de estas actividades para que los más jóvenes empiecen a mostrar interés por la cultura y la historia del arte.”

Aprender a trabajar contenidos de forma transversal en los museos	“Además, se suele creer que los museos sólo se asocian a asignaturas como arte, sin embargo, puede usarse como una herramienta transversal, es decir, puede ubicarse en distintas áreas. A través de los museos los alumnos pueden conocer las relaciones entre las diferentes asignaturas, por ejemplo, podrían trabajar con el área de arte y de ciencias sociales si visitamos el Museo Arqueológico.”
Se favorece la vinculación entre alumnos y museos	“... al mismo tiempo que se estrechan las relaciones entre los alumnos y las instituciones museísticas logrando aumentar su interés por el patrimonio de su entorno más próximo”
Los contenidos fomentan el pensamiento crítico y la curiosidad	“Además, les permite desarrollar curiosidad hacia el pasado o como fue la región en el pasado, además este tipo de estas actividades permiten crear en el alumnado un pensamiento crítico.”
Importancia de la colaboración museo-escuela	“nosotros, como docentes, podemos crear junto al museo un increíble proyecto para el aprendizaje del alumno.”

Fuente: original de la investigación.

Por último, el alumnado responde a la cuestión sobre qué dificultades creen que se podrían encontrar en el momento de planificar una actividad en museos (Tabla 10). Basándose principalmente en la investigación hecha sobre la asignatura para crear un proyecto de innovación en un museo local, los estudiantes mencionan, por ejemplo, la dificultad de comunicación con el museo, la falta de integración de los contenidos curriculares con respecto a los trabajados por los museos o la falta de interés del alumnado de primaria al asociar la experiencia a una mera salida extraescolar. Por otra parte, también se menciona la escasa continuidad entre las actividades que se hacen en el museo con respecto a la escuela, al no proponer acciones antes o después de la visita para dar una mayor profundidad a las propuestas.

Tabla 10. Resultados obtenidos en los grupos de discusión realizados sobre la dimensión Museos y educación primaria

Dimensiones a evaluar	Cuestiones a discutir	Categorías	Argumentos
Museos y educación primaria	¿Qué dificultades crees que encontrarías a la hora de planificar una actividad de forma colaborativa entre escuela y un museo regional?	Tiempo para planificación	“El tiempo creemos que es un factor que hay que tener en cuenta, tanto en la planificación de la acción docente como el que dispone el museo para llevar a cabo dicha actividad.”
		Comunicación con museo	Otro problema muy común que podemos encontrar es la comunicación con el museo a la hora de organizar la salida o conocer más

¿por qué?

sobre qué nos puede ofrecer.

No integración de los contenidos curriculares en las programaciones de los museos por el profesorado

puede haber dificultades desde la perspectiva del docente como (...) no saber integrar lo que ofrecen en su programación o desconocer las colecciones, servicios y actividades que ofrecen estos.

Dificultad de atraer la atención del alumnado sobre los contenidos de la visita

Podemos encontrar una dificultad respecto a los contenidos que se está tratando en el aula con los que se quieren trabajar en el museo ya que los alumnos suelen considerar las salidas escolares como una actividad que carece de importancia y suelen estar más atentos al hecho de que han salido fuera el aula que al que realmente importa, llevar a la práctica los contenidos tratados en el aula.

Falta de continuidad en la actividad museo-escuela

“algunos museos no presentan actividades post visita para el alumnado”

La escuela debe responsabilizarse de mejorar el vínculo con los museos

“La falta de vínculo e imagen negativa de los museos es una responsabilidad compartida de la escuela y del museo”.

Fuente: original de la investigación.

Para concluir el análisis de resultados, se presenta a continuación (Tabla 11) un resumen de los argumentos más destacados por el alumnado en cuanto a la relación museo- escuela, recogiendo una síntesis tanto de los problemas detectados como de las propuestas que defienden para optimizar la situación.

Entre las problemáticas detectadas se habla de la falta de material didáctico ofrecido por los museos, la relación de colaboración entre escuela y museo, o la falta de conexión entre propuestas educativas en museos y currículos oficiales.

Como propuestas entre otras, se reitera la necesidad de una mejora en la difusión de los museos para dar a conocer la oferta educativa y cultural a todos los públicos, la oportunidad de generar estudios de público para optimizar el enfoque de las propuestas, y por supuesto, el deseo de pensar

de otro modo la estrategia de colaboración entre espacios educativos formales y espacios culturales, con el objetivo de suplir la mayor parte de las carencias detectadas. En este sentido, los futuros docentes tendrán que asumir también su responsabilidad con respecto a que el alumnado logre optimizar estas salidas fuera del aula más allá de una actividad extraescolar aislada.

Tabla 11. Resumen de las conclusiones aportadas por los estudiantes sobre la relación museo-escuela

Problemas detectados	Propuestas de mejora
Oferta de material didáctico.	Mayor difusión por parte de los museos en RRSS.
Formación del docente	Estrechar las relaciones entre docentes y museos para elaborar conjuntamente proyectos y actividades educativas.
Relación escuela-museo	Contar con una persona de contacto entre museo y centros educativos para planificar actividades
La gran mayoría no dispone de espacios específicos dentro del edificio para realizar talleres con los alumnos.	Facilitar a las familias la comunicación con los museos para que puedan asistir a realizar actividades de manera lúdica en su tiempo
No saben relacionar los contenidos del museo con los que se tratan en el aula.	Elaborar un mayor número de actividades para mejorar la participación y comprensión del alumnado y su interés por la historia
Muchos no tienen adaptaciones a gente con diversidad funcional o diferentes necesidades educativas.	Los museos deberían de hacer más estudios de público y adoptar medidas acordes a los resultados obtenidos.
Los servicios educativos de los museos no siempre tienen conocimiento de los cambios producidos en los programas escolares reglados.	Fomentar una museografía activa, que supere la tradicional museografía expositiva/pasiva, que permita al visitante manipular, buscar, resolver enigmas y construir el conocimiento
La mayor parte de los museos siguen estando dirigidos a un público erudito.	

Fuente: original de la investigación.

Discusión

A continuación, se realiza la discusión de los resultados obtenidos tanto en los cuestionarios como en los grupos de discusión, contrastando las ideas principales con otras experiencias e investigaciones.

En relación a la *Dimensión 1, Función del museo*, y especialmente en cuanto a los datos que manifiestan la escasa participación en la actividad cultural de los futuros docentes en los museos cercanos a su entorno, destaca la correspondencia con los resultados de la Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España 2021-2022 (Ministerio de Cultura y Deporte de España, 2022) en la que se indica que hasta un 62,4% de los ciudadanos de la Región de Murcia, no ha visitado en el último año un museo. No obstante, la diferencia entre el pre y pos test en relación a un mayor interés por la actividad en museos cercanos en el segundo cuestionario, demuestra lo importante y necesario de ofertar este tipo de asignaturas en las que se les ofrece la oportunidad de conocer de forma

consciente cómo funciona un museo así como las innumerables ventajas que ofrecen las instituciones culturales, tanto a nivel de ocio personal como, especialmente como recurso complementario al aprendizaje en las aulas. De hecho, también se registra un mayor interés por parte del alumnado en torno a la función educativa de los museos tras el desarrollo de la materia. Este aspecto es imprescindible ya que los futuros docentes deben ser consecuentes con la creciente relevancia de la perspectiva didáctica en los museos en los últimos años, tal y como corroboran otras investigaciones (Fiallos, 2023) en las que se demuestra que la función educativa de estos espacios cada vez tiene más presencia y notabilidad dentro de las instituciones culturales. Por tanto, experiencias como las desarrolladas en esta materia, serán indispensables para que los futuros docentes puedan conocer todas las posibilidades educativas que el patrimonio cultural puede ofrecer. Tal y como se percibe en los resultados de los grupos de discusión, cuando el alumnado ha sido consciente del potencial educativo de los museos al profundizar en la investigación en este terreno, ha detectado las carencias que existen en los espacios museísticos del entorno, insistiendo en la necesidad de mejorar aspectos como la diversidad de oferta de actividades educativas en estas instituciones y así poder considerarlos aliados en la formación de los educandos.

En cuanto a la *Dimensión 2, Museos y difusión*, el interés por conocer los museos a partir de la información que se pueda generar a partir de sus webs o RRSS, se ha visto incrementado tras el desarrollo de la materia, y especialmente tras la realización de actividades que han tenido como objetivo indagar en los medios de difusión de los museos, llegando a considerar algunos casos como ejemplos didácticos de gran interés.

De hecho, las propias webs y RRSS pueden llegar a considerarse como educativas en sí mismas, sin recurrir a la vista física, tal y como ya nos indicaban estudios como el de Hernández (2012), o el de Rico y Ávila (2004) en el que se exponen las posibilidades didácticas de aplicaciones como las visitas virtuales de las instituciones museísticas.

En los grupos de discusión, el alumnado en general expresa las deficiencias encontradas en los espacios locales en cuanto a sus sistemas de comunicación con los diversos públicos, lo que supone una merma en el alcance que sus programaciones puedan tener, y por tanto en que un público potencial como los futuros docente, no se sienta interesado. Los museos deben asumir el poder educativo y comunicativo que puede llegar a tener el uso de las nuevas tecnologías para establecer vínculos con el público, de hecho, en los últimos años, y especialmente tras la experiencia de digitalización necesaria acontecida tras la emergencia sanitaria del COVID-19, se busca, tal y como nos advierten Rivero, Jové, Sebastian (2021, p.16) “que se establezca otro tipo de comunicación entre museos y sus usuarios en un espacio liso de comunicación en el que el conocimiento se crea a modo de rizoma.” De este modo, los espacios digitales de las instituciones museísticas se pueden convertir en unos canales idóneos para generar conocimiento entre usuarios e instituciones, lo que puede suponer un extraordinario recurso didáctico para el profesorado.

Con respecto a la *Dimensión 3, Museos y formación del profesorado*, queda demostrado que la metodología seguida en la asignatura ha permitido que los estudiantes conozcan mejor qué es un museo y hasta que punto puede convertirse en un aliado en la consecución de los objetivos educativos formales. Además, han confirmado la escasa presencia de contenidos relacionados con museos y patrimonio en los currículos oficiales escolares. Esta percepción del alumnado iría en consonancia con numerosos estudios (Fontal, 2015, Lucas y Delgado, 2021) que han valorado y constatado la insuficiente presencia de contenidos sobre patrimonio en los currículos de educación primaria, lo que deriva en falta de oportunidades de ampliar el conocimiento sobre el entorno histórico y cultural. Las opiniones registradas en los grupos de discusión permiten constatar la valoración de los estudiantes con respecto a la necesidad de implementar metodologías innovadoras para la formación del profesorado en materia de educación en museos, siendo imprescindible para ello apostar por configurar proyectos entre los ámbitos formal y no formal. Afortunadamente, en los últimos años son recurrentes los ejemplos que desde el ámbito universitario apuestan por investigar y propiciar proyectos en torno a este enlace entre contextos educativo-culturales como base para un aprendizaje rico y productivo. Tal es el caso del proyecto de innovación docente *Museos y Universidad II. Recursos y estrategias colaborativas online para el aprendizaje de las artes en la formación de profesorado en los grados de infantil, primaria, pedagogía y educación social y máster de profesorado* (García Cano et al., 2021) realizado en el curso 2021/2022, en el que por medio de distintas propuestas que motivaron las actividades colaborativas entre futuros docentes a instituciones culturales, apoyadas a su vez de un proceso de investigación, se analizaron las problemáticas de conexión precisamente, entre museos y maestros.

En relación con la *Dimensión 4, Museos y educación primaria*, los datos obtenidos demuestran que la percepción de los estudiantes con respecto a la relación museos/maestros, se modifica en cuanto a valorarla como altamente necesaria para conseguir resultados óptimos en las actividades planificadas de forma colaborativa. Además, el alumnado ha sido consciente de la necesidad de poner de su parte, asumiendo la responsabilidad como docentes en el momento de diseñar una propuesta en un museo. Los docentes serían así, los encargados de conectar lo que acontece en las aulas, con los posibles contenidos que un determinado museo pueda ofrecer. Tal y como nos confirmaban Escribano-Miralles, Polo Espinosa y Miralles Martínez (2019, p.101), en un estudio en el que analizaron la opinión tanto de docentes como del personal educativo de los espacios culturales en relación a las visitas escolares, “tanto educadores como docentes consideran que estos últimos son los responsables del aprovechamiento didáctico de la visita y los educadores del museo son los encargados de conectar con los intereses del alumnado”, por lo que, lograr que los escolares obtengan una experiencia gratificante y satisfactoria a nivel educativo, dependerá tanto de docentes como del personal del museo, pero siempre desde una perspectiva colaborativa. La experiencia desarrollada en esta asignatura durante el curso 2022/2023, ha permitido que los futuros docentes reflexionen sobre el hecho de que el aprendizaje puede darse de forma muy productiva fuera del entorno escolar, obteniendo así recursos para plantear y adaptar las estrategias didácticas

a esos otros espacios. Tal y como nos confirman Peñaloza, Quijano, Falla y Márquez, (2018,p. 177), “la pregunta sobre dónde se genera aprendizaje ha permitido reconocer que éste se da en escenarios diversos y flexibles, y no sólo en los espacios socialmente definidos para ello como la escuela y la familia. Se reconoce entonces que el aprendizaje es social, situado y distribuido”, lo que supone afirmar que los museos pueden convertirse en espacios únicos para que se genere una experiencia educativa reflexiva, crítica y constructiva tanto para los escolares como para los educadores.

Conclusiones y líneas de acción futuras

Los resultados de este estudio exploratorio han dejado varias conclusiones al respecto de los dos objetivos principales planteados de forma inicial.

Por un lado, en cuanto al objetivo de constatar la efectividad de la metodología docente desempeñada durante la materia, es preciso destacar, que los alumnos han demostrado una evolución en cuanto a su interés por cuestiones como obtener información de los museos de su entorno y considerar a los espacios museísticos como lugares de interés cultural y educativo. Además, según sus valoraciones, el proceso de enseñanza les ha capacitado para poder diseñar actividades educativas contextualizadas en museos, y esto se ha debido a la potenciación del carácter investigador de la metodología seguida por medio de la cual, han ido conociendo progresivamente, qué es un museo, que es la educación en museos y qué pueden ofrecer estos lugares a los futuros docentes. De este modo se puede concluir con que la metodología de enseñanza diseñada ha surtido un efecto beneficioso para el alumnado, ya que a partir de la conexión directa de los contenidos con la práctica, han podido ir asimilando los conceptos más relevantes, de modo que al finalizar la asignatura, han obtenido una perspectiva clara y consciente de lo que suponen la conexión entre escuela y museos, de tal modo, que se puedan sentir motivados y capacitados para elaborar proyectos colaborativos con las instituciones museísticas en su desarrollo profesional.

Por otra parte, y en relación al segundo objetivo del estudio, esto es, la valoración de los estudiantes sobre los museos y especialmente, sobre su potencial didáctico, se han mostrado progresivamente más interesados en descubrir recursos, propuestas y proyectos en los que confluyeran la educación formal y no formal. Además, han sido conscientes de las dificultades que se pueden encontrar como docentes en el momento de planificar una actividad, llegando a mostrarse críticos con aspectos como la difusión de contenidos de algunas instituciones o la forma de establecer lazos de colaboración entre museo y escuela, aspecto que una gran mayoría ha constatado como crucial en la consecución de una relación óptima entre ambos contextos educativos. Gran parte de estos alumnos llega a la asignatura con una percepción muy limitada de lo que es un museo y especialmente de la capacidad educadora de estos espacios, pero a través de esta breve investigación se ha podido constatar que los estudiantes han ido conociendo progresivamente las infinitas posibilidades que ofrecen las instituciones culturales y patrimoniales para la educación del alumnado de primaria, modificando paulatinamente la concepción que muchos de ellos tenían al inicio de la materia.

Por tanto, a pesar de considerarse una muestra pequeña y de tratarse de un estudio a nivel exploratorio que a su vez ha servido para evaluar el sistema de enseñanza aplicado, se puede corroborar que la evolución del alumnado con respecto a los objetivos previstos ha sido positiva, por lo que, a partir de estos resultados, se pueden plantear nuevas líneas de acción a desarrollar, como la implantación de metodologías colaborativas entre universidad (formación del profesorado) y museos, en las que se puedan llegar a concretar experiencias didácticas reales en estos espacios, con el fin de que los alumnos conozcan de primera mano las instituciones culturales y su capacidad educativa. En este sentido, se considera que no sería imprescindible que las materias universitarias donde desarrollar estas experiencias se centren en contenidos sobre museos, sino que desde cualquier disciplina (historia, matemáticas, ciencias, lengua...) se puedan diseñar acciones didácticas que se complementen en los espacios museísticos. Así, se plantea necesario ampliar este tipo de estudios en los que indagar, tanto sobre el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, como sobre la valoración en este caso, de las instituciones culturales como aliadas imprescindibles de la educación formal.

Referencias

- Bausela Herreras, E. (2003). Metodología de la investigación evaluativa: Modelo CIPP. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 361–376. <http://hdl.handle.net/11162/125902>
- Camacho, I. y López, J. (2021). Investigación evaluativa y la tecnología en el contexto universitario. *Revista Ciencias de la Educación*, 31(57), 202–217. <https://doi.org/10.5377/ribcc.v3i5.5945>
- Castejón Ibáñez, M. (2021). Arte, museos y maestros: una perspectiva desde la formación del profesorado de educación primaria. *ARTSEDUCA*, 29(29), 127–139. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2021.29.10>
- Castro Calviño, L. y López Facal, R. (2019). Educación patrimonial necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(94, 1), 97–114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6986246>
- Cuenca López, J. M., Martín Cáceres, M., y Estepa Giménez, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), 45–54. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>
- Escribano-Miralles, A., Polo Espinosa, B., y Miralles Martínez, P. (2019). Estudio de la opinión de los agentes educativos sobre las visitas escolares al Museo Arqueológico de Murcia ENSAYOS. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1), 101–119. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v34i1.2042>
- Escribano Miralles, A., Serrano Pastor, F. J., y Miralles Martínez, P. (2019). Diseño y validación de un cuestionario para el estudio de la relación y colaboración museo y escuela (MUSELA

- DOC). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.356991>
- Estepa Giménez, J., Cuenca López, J. M., Jiménez Pérez, R., Travé González, G., De las Heras Pérez, M. A., Miedes Ugarte, B., Martín Cáceres, M. J., y Calaf Masachs, R. (2020). El proyecto Epitec: relaciones escuela-museo. Conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. En J. M. Cuenca López, J. Estepa Giménez, M. J. Martín Cáceres (Eds.), *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 15–28). Gijón: Trea.
- Fiallos, B. (2023). La función educativa de los museos en las sociedades contemporáneas. *Aula Virtual*, 4(9), 163–171. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7600940>
- Fontal Merillas, O. (2015). *El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria*. (Tesis de doctorado). Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uva-doc.uva.es/handle/10324/25821>
- Fontal Merillas, O. y Ibáñez Etxeberria, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, 375, 184–214. doi: [10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340)
- García Cano, M., Lage de la Rosa, M., Gijón Bastante, G., Serrano Navarro, A. M., Alonso Garrido, M. A., Gil Ruiz, P., Olarte Castañeda, M., Peral Jiménez, C., Rabazas Romero, T., Resa Ocio, A., Sánchez Alba, B., Sanz Simón, C., Romero Perilla, I., M., Lucas Palacios, L., y Santiesteban, A. (2022). *Museos y universidad II. Recursos y estrategias colaborativas online para el aprendizaje de las artes en la formación de profesorado en los grados de Infantil, Primaria, Pedagogía y Educación Social y Máster de Profesorado* [Proyecto de Innovación Docente]. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/74876/>
- Gil Carmona, F. (2023). Museos y formación del pensamiento social en educación primaria: una propuesta de intervención didáctica (Trabajo de Investigación). Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/201271>
- Gómez Redondo, C. (2020). Creencias sobre la relación escuela-museo: estudio prospectivo en la Facultad de Educación de Segovia. *Investigación en la Escuela*, 101, 58–69. <https://hdl.handle.net/11162/230765>
- Hernández Perelló, M. C. (2012). El museo ¿Sin museo?: El arte digital en el museo virtual. Nuevos recursos para la Educación Artística. *Educación Artística: Revista de Investigación*, 3, 55–62. <https://www.redalyc.org/pdf/6719/671971499006.pdf>
- Lucas Palacios, L. y Delgado Algarra, E. J. (2021). Patrimonio y coeducación en el marco curricular de la educación primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96 (35.2) 65–82. <https://hdl.handle.net/11162/231703>

- Martínez, R. (2020). El Museo Escolar de Pusol (Elche). Un ejemplo de buenas prácticas de salvaguarda del patrimonio. En J. M. Cuenca López, J. Estepa Giménez, y M. J. Martín Cáceres (Eds.), *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 433–448). Gijón: Trea.
- Ministerio de Cultura y Deporte de España (2022). Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España 2021-2022. Recuperado de <https://www.culturaydeporte.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/cultura/mc/ehpc.html>
- Peñaloza, G., Quijano, L., Falla, S., y Márquez, S. (2018). Acercar las fronteras entre el museo y la escuela como escenarios educomunicativos, En, *Nómadas*, 49, 173–187. doi: <https://doi.org/10.30578/nomadas.n49a10>
- Rico, L. y Ávila, R. M. (2004). Los museos virtuales: nuevos ámbitos para aprender a enseñar el patrimonio histórico-artístico: una experiencia en la formación de maestros”. En M. I. Vera, y D. Pérez (Coords.), *Formación para la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1448548>
- Rivero, P., Jové Monclús, G., y Sebastián Novell, C. (2021). Educomunicación en las redes sociales de los museos en la era post covid: el paradigma co-creativo. *Her&Mus. Heritage & Museography*, 22, 8–17, <https://doi.org/10.34810/hermusv22id394966>
- Ruiz-Bernardo, P., Mateu Pérez, R., y Baviera Sérico, A. (2021). Investigación Evaluativa sobre un proyecto para favorecer los Niveles de Reflexión en la Formación Docente. *Zona Próxima*, 34, 97–122. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.711>
- Sánchez Ferri, A. (2016). *Memoria, identidad y comunidad: evaluación de programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid* (Tesis de doctorado). Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16789>

Para citar este artículo / Per citar aquest article / To cite this article:

Castejón Ibáñez, M. (2023). La relación entre la formación del profesorado y los museos: una investigación evaluativa en la asignatura de Museos y exposiciones como propuestas educativas. *Observar*, 17, 66–93. doi: <https://doi.org/10.1344/observar.2023.17.4>

Análisis de técnicas didácticas en educación artística universitaria. Estudio de caso del Departamento de Arte de la Universidad Miguel Hernández de Elche

Anàlisi de tècniques didàctiques en educació artística universitària. Estudi de cas del Departament d'Art de la Universitat Miguel Hernández d'Elx

Analysis of didactic techniques in university Art Education. Case study of the Art Department of the Miguel Hernández University of Elche

Amparo Alonso-Sanz¹

Universitat de València

m.amparo.alonso@uv.es

<https://orcid.org/0000-0002-1965-8203>

Fecha de recepción / Data de recepció / Date of receipt: 15/09/2023

Fecha de aceptación / Data d'acceptació / Date of acceptance: 04/10/2023

Resumen

La educación artística en España responde a una tradición de técnicas didácticas que requieren reflexión para la mejora pedagógica. El objetivo es identificar las técnicas didácticas empleadas por el profesorado de enseñanzas artísticas universitarias durante la ejecución de sus clases en varias facultades y titulaciones de Grados y Postgrados españoles de la Universidad Miguel Hernández de Elche (UMH). La metodología cualitativa, desde la teoría fundamentada, permite analizar, mediante un estudio de caso, la práctica de 22 docentes del Dpto. de Arte. Se identifican 27 técnicas, siendo las más empleadas: uso de imágenes, muestra de referentes y realización de preguntas. Destaca que las técnicas se centralizan en el desarrollo de la sesión, mientras que se descuida la fase final de despedida como oportunidad de reflexión y metacognición. Se concluye resaltando que la enseñanza de artes emplea tanto técnicas propias de la didáctica de las artes visuales, como de la psicología, de la comunicación creativa y en menor medida técnicas activas que convendría potenciar.

¹ Correspondencia: Universitat de València. Facultat de Magisterio. Dpto. Didáctica de la Expresión Corporal, Artística y Música. Avda. Tarongers, 4, despacho D2.10. 46022 Valencia, España.

© Les persones autores, 2023

CC BY-NC-ND ([Creative Commons Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/))

Palabras clave: técnicas didácticas, educación artística, Bellas Artes, investigación cualitativa, Educación Superior.

Resum

L'educació artística a Espanya respon a una tradició de tècniques didàctiques que requereixen reflexió per a la millora pedagògica. L'objectiu és identificar les tècniques didàctiques utilitzades pel professorat d'ensenyaments artístics universitaris durant l'execució de les seves classes en diverses facultats i titulacions de Graus i Postgraus espanyols de la Universitat Miguel Hernández d'Elx (UMH). La metodologia qualitativa, des de la teoria fonamentada, permet analitzar, mitjançant un estudi de cas, la pràctica de 22 docents del Dpt. D'Art. S'identifiquen 27 tècniques, essent les més utilitzades: ús d'imatges, mostra de referents i realització de preguntes. Destaca que les tècniques se centralitzen en el desenvolupament de la sessió, mentre que es descuida la fase final de comiat com a oportunitat de reflexió i metacognició. Hom conclou ressaltant que l'ensenyament d'arts utilitza tant tècniques pròpies de la didàctica de les arts visuals, com de la psicologia, de la comunicació creativa i en menor mesura tècniques actives que convindria potenciar.

Paraules clau: tècniques didàctiques, educació artística, Belles Arts, investigació qualitativa, Educació Superior.

Abstract

Artistic education in Spain is rooted in a tradition of didactic techniques that require reflection for pedagogical improvement. The objective is to identify the teaching techniques used by faculty members in university-level art education across various Spanish faculties, Undergraduate, and Postgraduate programs of the Miguel Hernández University of Elche. Utilizing a qualitative methodology, from the grounded theory, this case study examines the teaching practices of 22 teachers from the Department of Art. A total of 27 techniques are identified, the most used being: use of images, sample of references and asking questions. It stands out that the techniques are centralized in the development of the session, while the final farewell phase is neglected as an opportunity for reflection and metacognition. The study concludes by emphasizing that art education incorporates techniques derived from the didactics of visual arts, psychology, and creative communication, but there is a need to further emphasize active techniques in teaching practices.

Keywords: didactic techniques, art education, Fine Arts, qualitative research, Higher Education.

Tema objeto de estudio

Este artículo se centra en estudio de las técnicas didácticas empleadas por el profesorado de enseñanzas artísticas universitarias durante sus sesiones de clase.

Existe una íntima relación entre modelos pedagógicos, estrategias didácticas, técnicas de enseñanza y actividades de enseñanza-aprendizaje (Tobón, 2005) en una suerte de jerarquía encadenada. Sin embargo, en ocasiones se utilizan unas u otras nomenclaturas indistintamente. Por ejemplo, pueden referirse a las estrategias como metodologías y en ese caso a las técnicas como estrategias (Pimienta y García, 2012). Por ello, convenimos en aclarar cómo se empleará el término técnicas didácticas en este texto. Por lo tanto, es necesario establecer una distinción clara entre las estrategias pedagógicas y las técnicas didácticas en términos de alcance, enfoque y flexibilidad.

Las estrategias pedagógicas tienen un gran alcance y nivel de aplicación. Son enfoques globales y amplios que guían todo el proceso educativo, refiriéndose a la planificación, organización y evaluación del currículo en su totalidad. Pueden abarcar múltiples áreas, objetivos y contenidos educativos. Mientras que las técnicas didácticas son procedimientos específicos para orientar las estrategias didácticas (Tobón, 2005), son acciones concretas que se utilizan para enseñar un tema o lograr un objetivo educativo particular. Se aplican en situaciones de enseñanza y aprendizaje más específicas y están relacionadas con actividades o prácticas puntuales en el aula.

Respecto al enfoque y propósito, las estrategias pedagógicas se centran en el diseño general de la enseñanza y en el logro de objetivos educativos amplios. Según Tobón (2005) corresponden a planes de acción sistemáticos empleados por el profesorado para lograr metas de aprendizaje mediante técnicas y actividades. Implican, por tanto, la selección de técnicas didácticas adecuadas para alcanzar esos objetivos generales. Por tanto, estas últimas, las técnicas, se centrarían en acciones para facilitar la instrucción y el aprendizaje en un contexto determinado, con un propósito más puntual y para alcanzar objetivos de aprendizaje específicos.

Las estrategias pedagógicas son más flexibles y adaptables, ya que pueden utilizarse en diferentes contextos educativos y con diferentes contenidos, pueden combinarse y ajustarse según las necesidades del alumnado y los objetivos de enseñanza. Pero las técnicas didácticas están más estructuradas y tienen un propósito más definido, por lo que su adaptabilidad puede ser limitada.

Por tanto, serían ejemplos de estrategias didácticas los tópicos generativos, la simulación, los proyectos, los estudios de caso, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje in situ, el aprendizaje basado en TIC, el aprendizaje servicio, la investigación con tutoría, el aprendizaje cooperativo o las *webquest* (Pimienta y García, 2012) entre otros. Son ejemplos de técnicas para indagar sobre conocimientos previos, el uso de preguntas; para promover la comprensión mediante organización

de la información, los cuadros, matrices, diagramas y mapas cognitivos; o técnicas grupales, el debate, simposio, mesa redonda, foro, seminario o taller (Pimienta y García, 2012).

Una investigación que aborde cuestiones pedagógicas de esta índole requiere una aproximación que favorezca la participación en interacción con el profesorado asistiendo a sus clases para la observación y recolección de datos. Una comprensión profunda de los contextos y experiencias pedagógicas precisa además de una convivencia prolongada en el tiempo. Esta oportunidad se brinda en el marco de una beca de recualificación² con el Dpto. de Arte de la Universidad Miguel Hernández de Elche (UMH). Con una estancia para investigar por un año tanto en su Facultad de Bellas Artes en Altea (vinculada al Grado Bellas Artes en Artes Visuales y Diseño, al Grado en Bellas Artes en Artes Plásticas, al Máster Universitario en Estudios Culturales y Artes Visuales (perspectivas feministas y cuir/queer) –MUECA– y al Máster Universitario en Proyecto e Investigación en Arte –MUPIA–) como en su Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche (en el Grado de Comunicación Audiovisual).

El objetivo de esta investigación es identificar qué técnicas de enseñanza se han consolidado entre el profesorado de enseñanzas artísticas universitarias del Dpto. de Arte de la UMH, durante la ejecución de sus clases.

Antecedentes y fundamentación teórica

Contamos con estudios previos sobre los enfoques propios de la educación artística, sus modelos y estrategias pedagógicas (Aguirre, 2005; Marín, 1997; Raquimán y Zamorano, 2017). En las facultades de Bellas Artes la enseñanza de las artes era básicamente procedimental, casi exclusivamente ligada a áreas tradicionales como la escultura, pintura y dibujo; aunque los nuevos planes de estudio del Espacio Europeo de Educación Superior han incorporado nuevas maneras de entender el lenguaje artístico que cuestionan el sistema aurático, el aura en la obra de arte, y en la que al margen de visiones más tecnológicas (vinculadas a materializaciones técnicas y procedimientos) se trabaja ahora desde el revisionismo de las significaciones históricas (Varela y García, 2015).

La educación artística fundamentalmente desarrolla una didáctica basada en el lenguaje de la imagen con el fin de familiarizar al alumnado que diariamente está expuesto “desde los distintos soportes tecnológicos con los elementos, códigos y principios básicos que la imagen explota, posibilitando y promoviendo estrategias para su lectura crítica y comprensiva” (Motta, 2016, p. 10). Asimismo, se basa en la comprensión de la Cultura Visual y emplea estrategias para interpretar la multiplicidad de medios en los que se manifiestan artefactos y objetos visuales mediadores de significación cultural (Hernández-Hernández, 1999).

² Beneficiaria del concurso para la concesión de ayudas para la recualificación del sistema universitario español del Ministerio de Universidades del Gobierno de España, financiadas por la Unión Europea, NextGenerationUE.

Sin embargo, el alcance y enfoque más concreto propio de las técnicas didácticas, influye en que lo que sabemos a cerca de ellas en educación artística, sea únicamente a través del relato de experiencias pedagógicas concretas y no como parte de estudios generales sobre su uso. Disponemos de ejemplos que desvelan en el marco de estrategias pedagógicas como el Aprendizaje Basado en Proyectos; técnicas como el Pechakucha (exposición basada en 20 imágenes x 20 segundos cada una) y la muestra de referentes artísticos (Varela y García, 2105); técnicas como la tutorización, exposiciones orales, y taller de documentación bibliográfica (Gregori y Menéndez, 2015). También conocemos iniciativas de innovación docente que incorporan en el Campus Virtual metodologías activas, fomentando el aprendizaje por descubrimiento, el trabajo cooperativo, el conocimiento significativo o los hábitos de investigación (Albar et al., 2021). Se recogen además algunas técnicas específicamente visuales como los organizadores gráficos o los mapas conceptuales (Angulo, et al., 2015).

Se detecta pues la necesidad en España de un conocimiento más profundo en el campo de la educación artística de las técnicas de enseñanza empleadas por el profesorado de arte. Pero no solo enfocado al aprendizaje en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria (Agra, 2007; Aguirre, 2005; Belver, 2000; Huerta, 2019; Marín, 2005, 2011; Merodio, 2004; Mesías, 2019), sino principalmente en la universitaria (Marín, 1997) donde la exploración previa ha sido escasa y sin embargo el grado de especialización docente es mucho mayor.

Método

Se escoge la metodología de investigación cualitativa desde el enfoque pluralista y flexible para la codificación de datos propio de la Teoría Fundamentada basado en un mecanismo inductivo, progresivo y verificable para establecer códigos, sus orígenes, relaciones entre sí e integración en categorías, que dan como resultado temas utilizados para construir significado (Williams y Moser, 2019). Sandelowski (2001) defiende que en la investigación cualitativa los números son útiles. Por tanto, en este estudio, se consideran formas mixtas de análisis de datos que permiten cuantificar los hallazgos y frecuencias de los códigos emergentes.

Se realiza una investigación descriptiva, que rastrea el Dpto. de Arte como un estudio de caso, describiendo, registrando, analizando e interpretando las condiciones existentes (Best, 1981). Según Stake (2013) optimiza el entendimiento al definir el interés por un caso singular, al triangular detalladamente descripciones e interpretaciones de modo continuo a lo largo del estudio, al partir de un conocimiento experiencial y al considerar la influencia de los contextos sociales.

Muestra

Siguiendo las recomendaciones de Obilor (2023), al enfocarse el estudio en habilidades especiales y sensibles del comportamiento, se escoge, a través de la técnica de muestreo no probabilística

(purposive sampling) a integrantes del Dpto. de Arte de la UMH, basado en el criterio de su experiencia y conocimientos de las enseñanzas artísticas que pueden proporcionar información rica y significativa sobre el tema de estudio. El resultado inicial es una buena muestra de personal docente e investigador, a la que se suman progresivamente otras personas más difíciles de reclutar siguiendo un muestreo de bola de nieve (snowball sampling) (Obilor, 2023), convencidas a través las recomendaciones de participantes. La muestra final se compone por 22 docentes.

El enfoque de muestreo teórico (*theoretical sampling*) asegura el estudio de algunos conceptos emergentes que se desarrollan durante el proceso de análisis de datos, con una selección estratégica para profundizar y ampliar algunas categorías, conforme a la necesidad de precisión y refinamiento. Lo cual garantiza la fiabilidad y validez de la teoría desarrollada.

Procedimiento

La observación participante para la recogida de datos y la transcripción se realiza entre septiembre de 2022 y mayo de 2023, el análisis de datos en los dos meses posteriores. El número de horas de asistencia a cada clase, entre 4 y 12 por docente, se negocia en base a la necesidad de recabar información más detallada, presenciar sesiones diferentes, o participar de distintos cursos, Grados o Postgrados. Además, se escoge a un profesor para realizar un acompañamiento prolongado, en un rol de alumna integrada con el resto, en tres materias en los dos cuatrimestres. Esto permite alcanzar la saturación de resultados, con un nivel de comprensión y generalización adecuado.

El análisis interpretativo de los datos cualitativos se realiza desde la Teoría Fundamentada (Mohajan y Mohajan, 2023; Williams y Moser, 2019), identificando patrones, categorías, relaciones y temas emergentes en los hallazgos, para desarrollar teorías que fundamentadas en estos propios datos reflejen la realidad del caso estudiado. Se introduce como variable de estudio el tipo de materia (teórica, práctica, teórico-práctica).

Al finalizar el estudio, se contrastan los resultados con el equipo docente en un espacio de diálogo, como triangulación que aumenta la validez interna.

Se utiliza el programa MAXQDA con el que codificar, interpretar y presentar resulta más cómodo y se asegura una sistematización del proceso. Implica diversas lecturas, construcción de sistema de códigos emergentes, revisión de este con base en la literatura revisada, elaboración de gráficas y tablas de cruce de resultados.

Construcción de sistema de codificación emergente

En la Teoría Fundamentada, las categorías son elementos clave que emergen de los datos utilizados para organizar y comprender la información recopilada agrupándola en torno a temas, conceptos y relaciones significativas. Las categorías construidas de manera inductiva y el sistema de codificación emergente para las técnicas didácticas artísticas son las siguientes (Tabla 1).

Tabla 1. Definición del sistema de codificación emergente vinculado a las técnicas didácticas y frecuencia de aparición en la introducción, desarrollo y despedida de las sesiones.

Códigos	Frecuencia	Definición
1 Introducción		Parte inicial de la sesión.
1.1 Disculpas	6	Justificación o disculpa por retrasos al inicio de la sesión.
1.2 Se presenta	11	El acto de presentación puede incluir un saludo, informar de quién es el docente si todavía no le conocen, preguntar sobre cómo se encuentra el alumnado o simplemente saludar.
1.3 Clima	11	Existe una preocupación por crear un clima de confianza y comodidad antes de realizar una determinada tarea pedagógica. Puede consistir en estimular sensorialmente al alumnado, mejorar las condiciones del aula, pedir permiso a sus estudiantes.
1.4 Recuerda ideas sesión anterior	12	Recuerda los contenidos impartidos en la sesión anterior.
1.5 Explicita los objetivos	15	Anticipa los objetivos que se pretenden alcanzar, o bien se explicitan los motivos de algunas decisiones.
1.6 Anticipa contenidos de la sesión	17	Resume el contenido de la sesión, lo que van a aprender, el tema sobre el que versa o las actividades a realizar.
1.7 Recuerda entregables pendientes	9	Recuerda al alumnado las tareas o entregables que tienen pendientes de entregar o incluso los plazos.
2 Desarrollo		Parte principal de la sesión o actividad.
2.1 Pechakucha	1	Formato de narración en el que un presentador muestra 20 diapositivas durante 20 segundos de comentario cada una.
2.2 Imágenes	48	Estimula la percepción visual a través de imágenes, como recurso comunicativo, muestra ejemplos visuales en pantalla o libros, cuelga posters o normas de manera visual, enseña las creaciones del propio alumnado.
2.3 Tensión e intriga	3	Crea una situación de expectación e incertidumbre en el aula para captar la atención de los estudiantes y mantener su interés en el tema que se está tratando al estimular la curiosidad y la motivación.
2.4 Escucha activa	10	Habilidad de comunicación centrada en prestar atención y comprender a la persona con la que se está conversando, con el

		objetivo de desarrollar relaciones sólidas y profundizar la empatía.
2.5 Uso de lo personal	20	Narra aspectos personales para conectar con el alumnado y mostrar proximidad. Sin entrar en detalles ni desvelar secretos, simplemente mencionando aspectos de su propia vida conectados con lo explicado.
2.6 Técnica sándwich	2	Crítica constructiva del trabajo del alumnado que introduce antes y después del aspecto a mejorar dos mensajes positivos. Se trata de un mensaje de 3 capas: un reconocimiento o refuerzo positivo, la crítica o petición de cambio, y una acción de gratitud o halago.
2.7 Interpela individualmente	17	Interpela individualmente a cada estudiante para que hable y participe.
2.8 Conexión vida no académica	21	Conecta con sucesos, exposiciones, eventos, situaciones de la vida no académica pero que pueden contribuir al aprendizaje de aquello que se está enseñando.
2.9 Referentes	83	Ofrece referentes artísticos, filosóficos, médicos, musicales, del cine... O bien pide al alumnado que en sus trabajos consulte o referencie el trabajo artístico o científico de otras personas.
2.10 Mapas mentales	8	Utiliza esquemas, mapas mentales o conceptuales.
2.11 Realizar preguntas	51	Utiliza las preguntas como forma de establecer relación con el alumnado, esperando una respuesta que les mantenga conectados con su discurso, o para desencadenar la reflexión como detonantes. Encadena preguntas a medida que participan para guiarles en su reflexión.
2.12 Juegos	3	Emplea métodos lúdicos.
2.13 Discusión guiada	10	Discusión o intercambio de ideas entre estudiantes del aula bajo la guía y dirección docente.
2.14 Debate	4	Recurso que fomenta el pensamiento crítico, así como competencias sociales y lingüísticas en el alumnado.
2.15 Atienden consultas privadas	13	El alumnado se acerca particularmente al docente, normalmente al acabar la clase para compartir dudas o consultas individuales de carácter privado que no desea preguntar públicamente ante el resto de la clase.
2.16 Ofrecen tutorías individuales	3	Atención individualizada cara a cara o de manera virtual como acompañamiento en el aprendizaje que favorece la evaluación continua.
2.17 Reparto de roles	6	El alumnado asume diferentes roles o personajes en un contexto de aprendizaje para adquirir conocimientos y habilidades.
2.18 Enseña trabajos cursos anteriores	13	Enseña ejemplos de trabajos de cursos anteriores para que sirvan de guía y motivación al alumnado.
3 Despedida		Parte final de la sesión.

3.1 Informa sobre siguiente sesión	4	Informa del contenido o las tareas que se realizarán en la siguiente clase.
3.2 Tareas para casa	6	Define las tareas que encomienda para realizar fuera del horario de clases.

Fuente: original de la investigación.

Resultados

Durante la ejecución de las sesiones, y con independencia de la metodología pedagógica empleada, el profesorado recurre a distintas técnicas. Estas técnicas se han clasificado según correspondan al momento de introducción, desarrollo o despedida de la sesión (Figura 1).

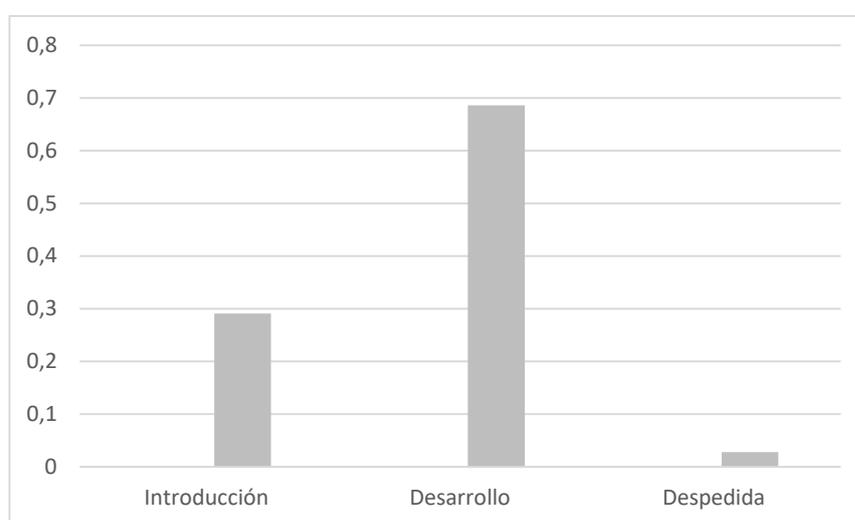


Figura 1. Porcentaje de técnicas didácticas según momento de la sesión. Fuente: original de la investigación.

Además, se han comparado las técnicas según se usen en sesiones de carácter teórico, práctico, o teórico-práctico (Tabla 2). De este modo es posible comprobar que los valores más elevados en el uso de técnicas didácticas se corresponden a materias de carácter teórico y teórico-práctico, donde captar la atención del alumnado y lograr transmitir conocimientos depende más de las estrategias desarrolladas por el profesorado, pues el alumnado permanece más pasivo. Mientras que en las materias de carácter práctico se confía en la capacidad de trabajo autónomo del alumnado y se ponen en práctica un menor número de técnicas. En el desarrollo posterior se indica ver esta tabla cuando los resultados entre tipos de materias son significativos.

Tabla 2. Distribución de técnicas didácticas según tipo de materia.

	Práctica	Teórica	Teórico-práctica
Técnicas didácticas			
Introducción			
Disculpas	0,023	0,032	0
Se presenta	0,047	0,056	0,019
Clima	0,047	0,04	0,038
Recuerda ideas sesión anterior	0,047	0,048	0,058
Explicita los objetivos	0,047	0,04	0
Anticipa contenidos de la sesión	0,116	0,048	0,038
Recuerda entregables pendientes	0,047	0,04	0,038
Desarrollo			
Pechakucha	0	0,008	0
Imágenes	0,186	0,087	0,077
Tensión e intriga	0	0,016	0
Escucha activa	0,047	0,008	0,058
Uso de lo personal	0	0,048	0,058
Técnica sandwich	0	0,008	0
Interpela individualmente	0,07	0,032	0,038
Conexión vida no académica	0	0,071	0,077
Referentes	0,093	0,103	0,096
Mapas mentales	0	0,032	0,019
Realizar preguntas	0,093	0,071	0,115
Juegos	0	0,008	0,038
Discusión guiada	0	0,04	0,038
Debate	0	0,008	0,038
Atienden consultas privadas	0,023	0,056	0,038
Ofrecen tutorías individuales	0	0,016	0
Reparto de roles	0,023	0,016	0,058
Enseña trabajos cursos anteriores	0,047	0,048	0,038
Despedida			
Informa sobre siguiente sesión	0,023	0,016	0
Tareas para casa	0,023	0,008	0,019
SUMA	100	100	100
N = Documentos/participantes	15	13	7

Fuente: original de la investigación.

Introducción a la sesión

En términos generales durante el inicio de la sesión es habitual un saludo mediante el cual el docente se presenta, aunque no siempre se produce. Se dedica este intervalo a anticipar los contenidos de la sesión y los objetivos. En menor medida se incide en el recuerdo de aquello impartido durante la clase anterior o en las “tareas pendientes de entrega”. Y para cualquier tipo de materia parece importante crear un clima determinado que favorezca el aprendizaje (Tabla 2).

La forma en que “se presenta” el profesorado es variada: “les recibe con un saludo generalizado” (Entr_09_02)³, “da los buenos días y pregunta al alumnado cómo se encuentra” (Entr_14_01), “expresa su propio estado emocional y físico” (Entr_06_02). También presentan a otras personas invitadas a la sesión (Entr_08_01).

Cuando el docente “anticipa los contenidos de la sesión” genera expectativas en el alumnado: “Revisaremos la estructura del cine y la de algunos artistas. Vamos a ver lo abyecto a través de anatomías” (Entr_15_01). También puede ser una llamada a la preparación: “Hoy comenzamos con el proceso de sustracción (refiriéndose a la actividad de talla en jabón). ¿Todo el mundo tiene sus tres bocetos de lo que desea tallar en alabastro, dibujados al menos en hojas de mayor tamaño que un DIN A4? Si no es así, es el momento de diseñarlos” (Entr_09_02). Esto es especialmente importante en las sesiones prácticas (Tabla 2).

Se “explicitan los objetivos” de la actividad y se insiste para que el alumnado sienta el sentido de lo que están haciendo y qué están aprendiendo al participar: “La práctica es para hacer una introducción a la asignatura. Para probar cosas y familiarizarse con el montaje y desmontaje de los equipos” (Entr_22_01). A veces se distinguen las pretensiones de diferentes actividades: “El primer ejercicio con el programa Premiere es un ejercicio más creativo que sirve de primera toma de contacto al editar un spot o cortometraje. Mientras que el segundo ejercicio es más complicado y permite distinguir quién merece sacar mejor nota” (Entr_04_01).

Habitualmente durante los primeros minutos el docente “recuerda qué se impartió en la sesión anterior” (Entr_21_01). Por ejemplo, un profesor “recuerda el proceso de aproximación a la copia de bodegón dado en la sesión anterior y que se resume como 10’ para dibujo rápido a pincel, 20’ de mancha rápida sobre las superficies más grandes y aquello más llamativo, 30’ para evolucionar” (Entr_17_01) porque es un procedimiento que deben repetir y sistematizar. Suelen ser oraciones muy breves y sintéticas: “Después de haber visto en la otra sesión las distintas formas en que se

³ Para anonimizar los datos del profesorado que participa del estudio voluntariamente, se ha empleado un código correspondiente a cada persona entrevistada de manera que se evita desvelar su identidad. Respondiendo la nomenclatura empleada al siguiente sistema (Entr_nº de participante_nº sesión).

manifiesta lo siniestro" (Entr_15_01). O bien intentos de "situar la sesión en la programación del curso" (Entr_10_01).

Aunque no debería ser imprescindible el docente de artes "recuerda los entregables pendientes" frecuentemente a un alumnado que debe comprometerse con un seguimiento continuo: "Debíais entregar una propuesta escultórica, proporcionando un título, un texto de referentes artísticos o en su lugar el resultado de la dinámica colectiva de escritura, los bocetos de 1 o 2 piezas y opcionalmente una ficha técnica" (Entr_20_01).

El "clima" que se genera en una jornada se crea desde el primer momento y se debe mantener hasta el final. Una profesora "se despide de manera dulce compartiendo unas chucherías" (Entr_05_01). Puede tratarse de "un clima de trabajo en el que unas y otras personas pueden ayudarse mutuamente" (Entr_09_04), un "clima de participación" (Entr_10_02), un "espacio de confianza donde la gente se anime a intervenir" (Entr_20_01), o incluso un ambiente lúdico. Lograr el clima deseado depende de las iniciativas docentes, como cuando se recurre a la música para favorecer la distensión y se permite al alumnado que escoja qué suena (Entr_12_01) (Entr_06_01).

En ocasiones el docente inicia la sesión pidiendo "disculpas" normalmente por un retraso y justifican los motivos: "no le han abierto a tiempo la puerta" (Entr_15_01), "debido a problemas técnicos que han requerido asistencia de personal de mantenimiento para ser resueltos" (Entr_08_01). Por muy pequeño que sea el retraso sienten la necesidad de "explicar las razones" (Entr_12_02).

Desarrollo de la sesión

De entre las técnicas empleadas en el tiempo central de la sesión, caracteriza a las enseñanzas artísticas, en cualquier tipo de materia, el uso de imágenes (especialmente en materias prácticas), la mención de referentes (en teóricas) y la realización de preguntas (en teórico-prácticas). Pero otras técnicas también se dan en cualquier materia, como la escucha activa, la interpelación individual al alumnado, atender consultas privadas, repartir roles o enseñar trabajos de cursos anteriores.

En las sesiones teóricas especialmente o teórico-prácticas donde se utiliza una variedad mucho mayor de técnicas distintas. Parece que es necesario recurrir a ellas para lograr mantener la atención del alumnado y su participación. Así algunas de ellas solo se observan en las teóricas, como, por ejemplo: el pechakucha, mantener la intriga, la técnica sándwich u ofrecer tutorías individuales. Y otras se emplean en teóricas y teórico-prácticas exclusivamente como el uso de lo personal, la conexión con la vida no académica, los mapas mentales, los juegos, la discusión guiada o el debate. No existen técnicas que se empleen exclusivamente en las sesiones prácticas (Tabla 2).

El "uso de imágenes" tan variadas como "fotografías, videoclips, cortometrajes, publicidad, vídeos de YouTube..." (Entr_07_01) es el recurso más característico de las enseñanzas artísticas, tanto

en materias prácticas, como teóricas o teórico-prácticas (Tabla 2). Esta técnica es el recurso más empleado en las sesiones prácticas: "El taller tiene recordatorios en las paredes, como ocurre en otros talleres de escultura, en modo de posters y carteles que anuncian la obligatoriedad de uso de los equipos de protección individual" (Entr_09_04). Pero también en las teóricas, donde las presentaciones son predominantemente visuales con "un gran número de imágenes ilustrativas que dan apoyo visual al discurso que ofrece el docente y con las que capta el interés y atención de sus estudiantes" (Entr_16_01). Son comunes las presentaciones en pantalla eminentemente visuales como el "que incorpora ejemplos, fases de dibujo resaltadas sobre fotografías de estatuas, ejemplos de creaciones de otros artistas" (Entr_19_01). El aprendizaje se basa en imágenes creadas por profesionales del arte: "elección de la obra de arte clásica para su versionado mediante fotografía" (Entr_22_01), "a una alumna le recomienda ver la obra de Jean Dubuffet que guarda muchas semejanzas estéticas con su propuesta" (Entr_18_02), "a un estudiante que se enfrenta al problema de resolver cómo pintar la vegetación en un paisaje industrial abandonado, le orienta prestándole un libro donde un artista lo resuelve de manera ejemplificante" (Entr_18_02). Pero también se emplean las propias imágenes que crean como aprendices noveles "escogiendo algunos trabajos del alumnado para hacer una explicación tomándolos como ejemplos de aspectos a los que prestar atención para la mejora del aprendizaje" (Entr_17_02). También es habitual la improvisación con la que se "muestran búsquedas de imágenes en Google" (Entr_15_01).

La "mención de referentes" es abrumadora, una técnica recurrente en prácticamente cualquier docente de artes. Una de las más empleadas en sesiones tanto prácticas, como teóricas y teórico-prácticas (Tabla 2). No se trata de la alusión a algún artista sino de un gran número durante una misma clase, de sus obras, sus vidas y trayectorias. Pero además se ofrece un gran número de profesionales que se vinculan a las enseñanzas artísticas provenientes de ámbitos tan diversos como la medicina, la psicología, la sociología, la filosofía, la antropología, la música, el cine, etc. Por ejemplo, solo en dos sesiones de una misma profesora encontramos: "Rosalind Krauss y la escultura en el campo expandido", "Donna Haraway", "Nicolás Paris Vélez, Dani Karavan, Quimera Rosa, Christo y Jeanne Claude, Claes Oldenburg", "Henri Bergson y su aproximación al concepto del tiempo", "Pablo Bellot" (Entr_20_02). Se trata de una inmersión cultural sin precedentes semejantes en las trayectorias de aprendizaje previas del alumnado, que les ofrece una perspectiva a nivel nacional e internacional de influencias muy variadas. Ofrecer este abanico de referencias pretende despertar el interés en las aportaciones que a lo largo de la historia se han hecho principalmente en las humanidades y dotar así al alumnado de un marco teórico, artístico y estético en el que fundamentar su propio trabajo creativo.

El profesorado tiende a "realizar preguntas" "como forma de establecer relación con el alumnado. Es especialmente utilizada en sesiones de tipo teórico-práctico, pero también en el resto es muy utilizada (Tabla 2). En ocasiones esperando una respuesta que les mantenga conectados con su discurso, en otras para desencadenar la reflexión como detonantes. Asumiendo el tiempo y pérdida

de control que una pregunta supone" (Entr_20_01). Un ejemplo de cómo se usan las preguntas para detonar la reflexión en relación con la elaboración de un proyecto artístico es: "¿Qué quiero contar? ¿Cómo lo quiero contar? ¿Qué tema voy a abordar? ¿Qué referentes temáticos me interesan? ¿Cuáles son los espectadores potenciales?" (Entr_13_02). A veces se pregunta y al mismo tiempo se ofrece la respuesta: "¿En qué formato vamos a hacer la foto? En RAW para tener más bits" (Entr_22_01). O ni siquiera se espera una respuesta realmente y tiene un carácter retórico, una docente para aproximarse al alumnado de manera cálida, antes de corregirles y al llegar junto a su caballete dice a menudo: "¿Cómo vamos por aquí?" (Entr_18_01), o "¿Ya tenemos claro el tema?" (Entr_18_02). En un sentido orientador puede servir por ejemplo para "Guiar la observación del bodegón mediante preguntas breves. ¿Qué está más cerca de mí? Tira una línea con el palo, el ojo guiñado y el brazo estirado ¿dónde corta? ¿ves dónde está la línea?" (Entr_18_01). O bien para hacer comparaciones: "¿Esto es más claro u oscuro que esto?" (Entr_18_01). Pero el sistema más complejo es aquel que encadena preguntas para guiar una determinada reflexión. Por ejemplo, un profesor "plantea una pregunta que aparece en la pantalla (¿Qué es un proyecto artístico?). Les invita a articular respuestas y estira de sus argumentos planteándoles nuevos interrogantes, abriendo temas que no surgen espontáneamente: "¿Y un proyecto audiovisual?" (Entr_13_01). Otro profesor pregunta: "¿Tiene vigencia el texto de Paco Vidarte? ¿Qué similitudes de reivindicación veis entre este texto y el de Simone de Beauvoir aun cuando tienen una diferencia de 100 años? ¿Y qué paralelismos?" (Entr_08_02).

La "escucha activa" es fundamental. Un buen ejemplo es el de una profesora que la usa del siguiente modo: "mirando a la cara a sus estudiantes, afirmando mientras les oye o haciéndose presente mediante breves sonidos que no interrumpen en exceso su discurso (ahá, vale, bien...), retoma términos importantes que el estudiante verbaliza y estira sus ideas, se sienta en el suelo para estar más cerca de la obra mientras escucha la exposición de la estudiante (aunque suponga estar en un plano inferior que ella y espera a que ella desee sentarse)" (Entr_18_02). Este tipo de escucha favorece "una orientación personal y adaptada al ritmo y necesidades de cada estudiante" pero también afecta al profesorado incluso hasta el punto de llegar a emocionarse (Entr_14_01). Cuando se realiza ante toda la clase sirve de refuerzo de los conceptos principales pues el profesorado no solo "Afirma con la cabeza mientras atiende al estudiante que habla. Reafirma algunas de sus expresiones reformulando lo que dice y repitiendo las ideas fundamentales que ha compartido" (Entr_13_01). Cuando se practica en la tutorización individual favorece la profundización: "mientras revisa los trabajos anota en una libreta la evaluación del alumnado y aquello que comentan. También afirma de manera constante, pero sin interrumpirles, emitiendo un sonido similar a hmmm, para que entiendan que está atenta. Pide matizaciones cuando finalizan sus explicaciones" (Entr_06_01).

El profesorado de artes "interpela individualmente al alumnado", especialmente en sesiones prácticas donde se hace un seguimiento individualizado (Tabla 2). Por ejemplo, cuando "escucha y da la

palabra al alumnado para que compartan qué han entendido de una lectura y cuáles son sus conclusiones y va animando la participación". Conocer personalmente a cada estudiante favorece apelar a su responsabilidad "aun cuando no se muestran colaboradores o tienen actitud pasiva" (Entr_20_01). Esta proximidad se manifiesta en el uso de fórmulas informales: "Fxxx, dime algo", "Pxxx, échame un cable", "Vxxx, cuéntame algo, que no te escucho", "Ofrécele una crítica constructiva" (Entr_20_02).

"Atender consultas privadas" de manera individual "de quien se le acerca para resolver dudas propias o del equipo" (Entr_22_01) es habitual, normalmente al inicio de la sesión "mientras llega el alumnado" (Entr_16_01) o "al acabar la clase, junto a su mesa" (Entr_20_01). Es el propio profesorado quien alienta esta actitud: "Si alguien tiene dudas y me quiere consultar algo que pase por aquí" (Entr_15_01). Esta práctica se reserva para aquellos temas que el alumnado prefiere no compartir de forma pública.

El "reparto de roles" asociado a las prácticas colaborativas tiene una buena tradición en las profesiones artísticas por ejemplo del cine que tiene su traslado a las aulas. En una asignatura de fotografía "La distribución de tareas en el trabajo en equipo se realiza según distintas funciones necesarias: unos posan, otros preparan el decorado, otros gestionan la iluminación, otros están usando la cámara. En diferentes prácticas los roles rotan y eso les permite alcanzar otros aprendizajes" (Entr_22_01).

Frecuentemente el profesorado "enseña trabajos de cursos anteriores" "que conserva en su despacho" (Entr_17_02) y "trae a clase físicamente o proyecta en la pantalla" (Entr_03_01). "Utiliza los ejemplos como guía" (Entr_15_01). Normalmente son trabajos "similares a los que espera en la práctica que les propone" (Entr_10_01) "con los que puede señalar una buena resolución" (Entr_12_02). Pero a veces, incluso "se trata de trabajos de mayor envergadura y extensión que el que solicita pero que precisamente por ello pueden servir de gran ayuda" (Entr_14_01).

El "pechakucha", es una técnica que solo se ha presenciado en una ocasión consistente "en el que el alumnado dispone de 20 minutos para mostrar 20 diapositivas en su exposición de resultados del trabajo práctico" (Entr_10_01) y que resulta de gran utilidad cuando el número de presentaciones en una única sesión es elevado y se precisa un ritmo rápido. Posiblemente la crítica y observación pausada que precisa la valoración de trabajos artísticos es incompatible con este sistema de exhibición.

El profesorado procura mantener la "tensión e intriga" con temas que surgen y se abordarán después durante la sesión: "Luego hablaremos del documental que dijimos..." (Entr_13_02). Por ejemplo, un profesor ante una pregunta "deja anotado en la pizarra el asunto porque guarda relación con algo que abordará más tarde y no quiere que se le olvide" (Entr_16_01). Así el profesor genera

expectativas para las siguientes sesiones: “¿Creéis que está obsoleto lo que dice en su texto Simone de Beauvoir? Todavía no os puedo dar las claves de las respuestas, que llegarán la siguiente semana con Judith Butler” (Entr_08_01).

La “técnica sándwich” para hacer críticas constructivas al revisar el trabajo del alumnado introduce antes y después del aspecto a mejorar dos mensajes positivos. En concreto una profesora con grandes habilidades diplomáticas por su experiencia en la gestión la emplea con mucha espontaneidad: “Te ha quedado muy bien, te tengo que felicitar... Se puede mejorar que habla mucho del tema, pero no tanto de tu escultura concreta. Sería una buena sinopsis de un proyecto” (Entr_20_02), “Está muy bien Axxxx. Pero hay desconexión entre la sinopsis y los bocetos. En una semana lo vemos de nuevo. Está bien escrita, de manera literaria” (Entr_20_02).

Puntualmente se “ofrecen tutorías individuales” aun cuando el alumnado sabe que el profesorado dispone de un horario para ello presencialmente o de manera virtual: “Os recuerdo que la comunicación es a través del aula virtual” (Entr_07_01).

El “uso de lo personal” desvela aspectos de la identidad del profesorado: “Soy un poquito conspira-noica” (Entr_15_01), “A mí me gustan los hombres, me gustan desde pequeño” (Entr_08_01). También muestra sus gustos y preferencias. “Sé que a los videogamers se les caen las uñas de los pulgares. Eso lo sé por CSI” (Entr_15_01). Eso sí, siempre son cuestiones vinculadas a los contenidos que se imparten. Por ejemplo, una profesora de ilustración “narra sobre la trayectoria de su amiga Sabina (alemana) y su marido ilustrador de Mercedes para que el alumnado aprenda de las culturas del norte” (Entr_02_01).

La “conexión con la vida no académica” pone al alumnado en relación con situaciones profesionales durante su aprendizaje. Por ejemplo, “al narrar casos determinados de artistas que se han enfrentado a problemas como los que el alumnado tendría que afrontar” (Entr_14_01). O al motivarles “a participar en convocatorias de arte presentando la obra generada en la asignatura” (Entr_05_01). Se logra cuando el docente “conecta con la vida real al recomendarles charlas y actividades de interés para el alumnado que se relacionan con los temas que está trabajando (Entr_20_01)”. Por ejemplo, trasladando al interior del aula imágenes provenientes de alguna exposición o recomendando la visita o el visionado de algún catálogo: “Dorothea Tanning” (Entr_15_01), “Caroline Corbasson en el Centre Pompidou” (Entr_14_01).

Los “mapas mentales” aparecen de diversas maneras. En “hojas impresas que están colgadas en la pared” (Entr_21_01). En la forma de expresarse gráficamente del profesorado: “Esquematiza las diferencias entre boceto, modelo, maqueta y croquis atendiendo al contenido y bidimensionalidad o

tridimensionalidad" (Entr_20_01). En ejercicios prácticos como el de la elaboración de "una cartografía grupalmente" (Entr_21_01) o "infografías" (Entr_20_02). O incluso como propio contenido de la materia: "Proyecta un vídeo diseñado con *visual thinking*" (Entr_10_01).

Los "juegos" tienen una escasa presencia en el entorno universitario y un reducido número de profesores organizan este tipo de dinámicas. Una profesora "hace participar a la clase de tirar unos dados para escoger aleatoriamente unas opciones listadas (6 alternativas en 5 listas) por Javier González Vega en 2013 para explicar las obras artísticas en 5 pasos en una infografía cargada de sátira" (Entr_20_02).

La "discusión guiada" tampoco tiene mucho éxito. Requiere por parte del docente ir "insistiendo en la reflexión a partir de las aportaciones de algún estudiante en concreto e ir forzando el diálogo en algún sentido temático específico" (Entr_08_01). Posiblemente no se usa en exceso porque su dominio es difícil. Hay quien lo intenta y "Plantea preguntas para dirigir la reflexión de carácter abierto. Aunque en general, más que escuchar activamente las ideas del alumnado o fomentar el debate entre estudiantes, ofrece respuestas y argumentos fundamentados que domina" (Entr_07_01).

El "debate" para que sea animado requiere de temas interesantes, controvertidos o motivadores. "En relación con el tema del miedo y el temor al cuerpo y sus fluidos se genera un diálogo muy interesante relativo a los baños de la facultad y la nueva señalética de la UMH" (Entr_08_01). En ocasiones no son presenciales sino virtuales, una profesora por ejemplo "Crea debates en el foro virtual a raíz de temas que surgen en clase para darle continuidad a la reflexión mediante el visionado de un vídeo y/o lectura asociada" (Entr_03_02).

Despedida de la sesión

La despedida suele ser rápida, no queda mucho tiempo para rematar la jornada. Durante los últimos minutos en ocasiones se informa sobre la siguiente sesión: "El próximo día veremos la animación experimental y la sesión teórico-práctica de stop motion, además del pase de vuestras animaciones y de la de otros cursos". O bien, se recuerdan las tareas que deben realizarse en casa: "Leed la introducción de "El género en disputa" porque su lectura servirá para entroncar con los contenidos de la 3ª ola del feminismo que os explicaré. Además, seleccionad a una artista cuya obra tenga que ver con los feminismos o lo LGTBIQ+ y lo enviáis antes del viernes" (Entr_08_01) (Tabla 2).

Discusión y conclusiones

La presente investigación ha permitido profundizar en el corpus de técnicas que son empleadas por un departamento de arte y que demuestran que la complejidad de las enseñanzas artísticas requiere de un profesorado muy activo y con mucha experiencia para poder resolver los retos que supone esta didáctica específica. Observar al profesorado durante un curso entero de manera integrada en

sus clases permite extraer con mayor detalle la totalidad de técnicas empleadas. Mientras que si se hubiese optado simplemente por entrevistarles y preguntarles sobre sus prácticas, la enumeración hubiera sido mucho más breve; especialmente cuando el profesorado no es especialista en didáctica y por tanto puede que no reconozca como técnicas algunos de los recursos empleados de manera intuitiva, por reproducción o bien por ensayo-error. Esta aportación permite evaluar los déficits que serían mejorables, pero especialmente poner en valor la creatividad de la plantilla docente a la hora de combinar técnicas procedentes de distintas áreas de conocimiento. El profesorado del Dpto. de Arte emplea técnicas propias de la didáctica de las artes visuales, de la psicología, de la comunicación creativa y en menor medida técnicas activas.

El uso de imágenes, la muestra de referentes y la realización de preguntas son las técnicas más empleadas con independencia de que el tipo de materia sea teórica o práctica.

El análisis de las técnicas empleadas por el profesorado se ha clasificado según fuesen empleadas durante la introducción, desarrollo o despedida de la sesión. Al identificarse estos tres momentos temporales tan diferenciados durante las clases, se reconoce con claridad que se dedica no solo más tiempo, sino más recursos, al desarrollo central de la sesión; recogiendo una gran variedad de técnicas distintas que se combinan constantemente con la intención de alcanzar los objetivos pedagógicos. Sin embargo, no se puede despreciar la importancia de la introducción que permite al docente presentarse, disculparse cuando es necesario, generar el clima de aula preciso, recordar las principales ideas de la sesión anterior, explicitar los objetivos y contenidos de la clase en curso y recordar las tareas o entregables pendientes. Tampoco puede descuidarse el momento de despedida en el que habitualmente se informa al alumnado sobre la siguiente sesión y las tareas pendientes de realizar en casa. Podrían usarse en la despedida las técnicas de pregunta conocidas como preguntas “SQA qué sé/qué quiero saber/qué aprendí” o bien la de “respuesta anterior/pregunta/respuesta posterior”, que según Pimienta y García (2012) desarrollan la indagación en conocimientos previos, el pensamiento crítico, la metacognición y la comprensión. Sin embargo, esta última fase es la peor aprovechada, en ella podrían también emplearse técnicas de exposición, reflexión y valoración de lo sucedido (como el cuestionario de incidencias críticas, el visionado conjunto de resultados, la crítica compartida), como cierre que ayudase al alumnado a tomar conciencia de sus procesos de aprendizaje y al docente a valorar opciones de mejora.

Se usan técnicas específicas de la didáctica de las artes visuales como el uso generalizado de la imagen (Hernández-Hernández, 1999; Motta, 2016) y de referentes visuales bidimensionales que sustituyen progresivamente los tridimensionales como resultado del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (Escario, 2017). Este recoge posters y carteles en las paredes del aula; pero principalmente imágenes publicitarias, ilustrativas, fotografías... a menudo en presentaciones en pantalla; y también proyecciones de videoclips, cortometrajes, vídeos de YouTube. Es decir, a la fotografía se han incorporado los “procedimientos, códigos y sistemas visuales nuevos,

recursos sonoros y prácticas específicas del medio audiovisual” (Varela y García, 2015, p. 912). El uso de imágenes combina tanto imágenes que crean aprendices noveles como aquellas creadas por profesionales del arte (Varela y García, 2105) con la que se da a conocer la obra, vida, trayectoria y contexto histórico de personas relevantes tanto del ámbito de las artes como de otras disciplinas. Y en menor medida se recurre a los mapas conceptuales (Angulo, et al., 2015; Pimienta y García, 2012) o al pechakucha (Varela y García, 2105).

Se emplean otras prácticas, como la técnica sándwich o mantener la tensión e intriga, que son propias del campo de la psicología y el desarrollo de habilidades sociales. Respecto de la técnica sándwich, Moreno-Murcia et al., (2013) la recomiendan en la docencia para mejorar la relación entre la autodeterminación y la competencia percibida de los estudiantes a la hora de corregirles. En relación con mantener la expectación, tal y como hacen los docentes que desean motivar al alumnado, al anticipar sin desvelar manteniendo la intriga, Eccles y Wigfield (2002) en su análisis de modelos de comportamiento expectación-valor, recuerdan que “la expectación se refiere a creencias de cómo se harán diferentes tareas o actividades y los valores que tendrán que ver con incentivos o razones para hacer la actividad” (p. 110).

Algunas de las iniciativas identificadas pueden agruparse por su relación con las técnicas de comunicación. Son consideradas técnicas de comunicación creativa y competencias imprescindibles para el profesorado, según Hernando et al. (2011): presentarse antes de comenzar, explicitar brevemente las partes que componen el tema que se va a desarrollar (explicitar los objetivos), delimitar de qué se va a hablar (anticipar contenidos de la sesión), dar ejemplos de campos temáticos cercanos al colectivo destinatario o de la vida cotidiana (el uso de lo personal y conexión con la vida no académica), la escucha activa, la invitación a la participación (interpelar individualmente), la mayéutica socrática (realizar preguntas), el debate y contradebate (debate, discusión guiada). Y precisamente se han identificado todas estas prácticas creativas entre el profesorado de enseñanzas artísticas. Especialmente importante es la realización de preguntas por parte del profesorado, que combina según la clasificación de Pimienta y García (2012) preguntas-guía, literales y exploratorias. La atención en tutorías individuales también forma parte estas técnicas de comunicación propias del ámbito de la Educación Superior, a las que se suma la resolución de consultas privadas cuando la relación docente-discente es estrecha.

Pertencen a las dinámicas activas, las iniciativas que se han identificado relacionadas con el juego y el reparto de roles. Aunque su presencia es escasa conviene promoverlas junto con otras formas de gamificación. Pues en los procesos de enseñanza aprendizaje en la Educación Superior la gamificación otorga beneficios como el aumento de la motivación e interés del alumnado, la cooperación, la comunicación, la creatividad y el respeto; pero alcanzar estas metodologías requiere de una adecuada formación del profesorado (Ojeda-Lara y Zaldívar-Acosta, 2023).

Las limitaciones de extensión de un artículo impiden poner en relación las técnicas estudiadas con las estrategias pedagógicas, que aun habiendo sido analizadas deben formar parte de otra publicación.

Entre las perspectivas se encuentra comparar estas técnicas, recogidas cualitativamente, con las empleadas por otros departamentos de arte españoles mediante metodología cuantitativa.

Referencias

- Agra Pardiñas, M. J. (Coord.). (2007). *La educación artística en la escuela*. Graó.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y Prácticas en Educación Artística: Ideas para una revisión pragmatista de la Educación Estética*. Octaedro.
- Albar Mansoa, P. J., Hernández Belver, M., Moreno Sáez, M. C., Gutiérrez Párraga, M. T., Zapatero Guillén, D., Torres Vega, S., y Ranilla Rodríguez, M. (2021). *Adaptación de metodologías activas a la docencia a través del campus virtual en asignaturas del área de educación artística de Grado y Máster en la Facultad de Bellas Artes*. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.14352/9981>
- Angulo Traslaviña, E. M., Marcel Cala, D., López, M. C., y González Reyes, J. P. (2015). Estrategias pedagógicas y didácticas en el aula desde una mirada constructivista. *Nuevos Cuadernos de Pedagogía*, 5, 29–38. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/13939>
- Belver, M. H. (2000). *Educación artística y arte infantil* (Vol. 232). Editorial Fundamentos.
- Best, J. W. (1981). *Cómo investigar en educación*. Morata.
- Eccles, J. S. y Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Escario, P. (2017). *El uso de los referentes visuales en el aprendizaje de la pintura en los Grados en Bellas Artes. Contexto español*. (Tesis doctoral). Universidad Miguel Hernández.
- Hernando Gómez, Á., Aguaded Gómez, J. I., y Pérez Rodríguez, M. A. (2011). Técnicas de comunicación creativas en el aula: escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 24, 153–180.
- Gregori Giralt, E., y Menéndez Varela, J. L. (2015). La evaluación en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Resultados de una experiencia didáctica en los estudios universitarios de Bellas Artes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 87–105. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200006>

- Hernández-Hernández, F. (1999). Educación artística para la comprensión de la cultura visual. *Qu-rriculum*, 12-13, 11–27. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/30403>
- Huerta, R. (2019). *Arte para primaria*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Marín Viadel, R. (1997). Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea. *Arte, Individuo y Sociedad*, 9, 55–77.
- Marín Viadel, R. (2005). *Didáctica de la Educación Artística para primaria*. Pearson Educación.
- Merodio de la Colina, M. I. (2004). *Las artes plásticas como fundamento de la educación artística*. Ministerio de educación.
- Mesías Lema, J. M. (2019). *Educación Artística Sensible. Cartografía contemporánea para arted-ucadores*. Graó.
- Mohajan, D. y Mohajan, H. (2023). Families of Grounded Theory: A Theoretical Structure for Novel Researchers. *Studies in Social Science & Humanities*, 2(3), 56–65. <https://doi.org/10.56397/SSSH.2023.03.08>
- Moreno-Murcia, J. A., Silveira Torregrosa, Y., y Conte Marín, L. (2013). Relación del feed-back positivo y el miedo a fallar sobre la motivación intrínseca. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 8–23.
- Motta, R. L. (2016). La imagen y su función didáctica en la educación artística. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 56, 1–10.
- Obilor, E. I. (2023). Convenience and purposive sampling techniques: Are they the same. *International Journal of Innovative Social & Science Education Research*, 11(1), 1–7.
- Ojeda-Lara, O. G., y Zaldívar-Acosta, M. del S. (2023). Gamificación como Metodología Innovadora para Estudiantes de Educación Superior. *Revista Docentes 2.0*, 16(1), 5–11. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i1.332>
- Pimienta, J. y García, J. (2012). *Estrategias de enseñanza–aprendizaje. Docencia Universitaria basada en competencias* (1ª edic.). Editorial Pearson. http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias_pimiento_0.pdf
- Raquimán Ortega, P. y Zamorano Sanhueza, M. (2017). Didáctica de las Artes Visuales, una aproximación desde sus enfoques de enseñanza. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 439–456. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100025>
- Sandelowski, M. (2001). Real qualitative researchers do not count: The use of numbers in qualitative research. *Research in Nursing & Health*, 24(3), 230–240. <https://doi.org/10.1002/nur.1025>

Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin e Y. Lincoln (Coords.), *Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154–197). Gedisa.

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe Ediciones.

Varela Casal, C., y García, B. P. (2015). Didáctica de las artes plásticas: nuevas estrategias y nuevos lenguajes para la educación artística; diseño gráfico. *Opción*, 31(5), 909–923. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045570051>

Williams, M., y Moser, T. (2019). The art of coding and thematic exploration in qualitative research. *International Management Review*, 15(1), 94–115.

Para citar este artículo / Per citar aquest article / To cite this article:

Alonso-Sanz, A. (2023). Análisis de técnicas didácticas en educación artística universitaria. Estudio de caso del Departamento de Arte de la Universidad Miguel Hernández de Elche. *Observar*, 17, 94–115. doi: <https://doi.org/10.1344/observar.2023.17.5>

La proyección de la cultura visual en el dibujo infantil. Un análisis desde la perspectiva de género en Educación Primaria

La projecció de la cultura visual en el dibuix infantil. Una anàlisi des de la perspectiva de gènere en Educació Primària

A gender perspective analysis of the influence of Visual Culture on children's drawings in Primary Education

Estibaliz Gutierrez Ajamil¹

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

estibaliz.gutierrez@ehu.eus

<https://orcid.org/0000-0001-7784-0639>

Ibai Valor Azurmendi

Kirikiño Ikastola

lvalor@kirikino.eus

Galder Pérez de Pipaón Expósito

Red de Escuelas Públicas de Euskadi

gperezdepipaon@gmail.com

Aritz Fernández Cortázar

Asociación de Escuelas Legazpi

Aritzfernandez0511@gmail.com

Fecha de recepción / Data de recepció / Date of receipt: 04/10/2023

Fecha de aceptación / Data d'acceptació / Date of acceptance: 05/11/2023

Resumen

Este estudio busca identificar la influencia de la cultura visual, y en concreto de los estereotipos de género en el imaginario infantil. Para ello se analizan cualitativamente una muestra de 224 dibujos realizados por 72 participantes de entre 5 y 12 años en tres centros de Educación Primaria de Euskadi. Los resultados gráficos muestran unos claros rasgos sexistas que no concuerdan con el discurso verbal de sus autores sobre la igualdad entre géneros. Los estereotipos identificados en los dibujos se ajustan totalmente a las imágenes idealizadas de los modelos de hombre y mujer hegemónicos en nuestra cultura visual. Por tanto, se puede concluir que el dibujo es una herramienta útil para detectar los estereotipos arraigados en el imaginario infantil, y que la escuela debe

¹ Correspondencia: Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Facultad de Educación de Bilbao, Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Bº Sarriena, s/n Leioa (Bizkaia), España.

nutrir al alumnado de referentes visuales que ayuden a ampliar su perspectiva respecto a modelos no normativos que favorezcan la diversidad dentro de las aulas.

Palabras clave: dibujo infantil, cultura visual, estereotipos, género.

Resum

Aquest estudi busca identificar la influència de la cultura visual, i en concret dels estereotips de gènere en l'imaginari infantil. Per això s'analitza qualitativament una mostra de 224 dibuixos realitzats per 72 participants d'entre 5 i 12 anys en tres centres d'Educació Primària d'Euskadi. Els resultats gràfics mostren uns trets clarament sexistes que no concorden amb el discurs verbal dels seus autors sobre la igualtat entre gèneres. Els estereotips identificats en els dibuixos s'ajusten totalment a les imatges idealitzades dels models d'home i de dona hegemònics en la nostra cultura visual. Per tant, es pot concloure que el dibuix és una eina útil per a detectar els estereotips arrelats en l'imaginari infantil, i que l'escola ha de nodrir l'alumnat de referents visuals que ajudin a ampliar la seva perspectiva respecte models no normatius que afavoreixin la diversitat dins les aules.

Paraules clau: dibuix infantil, cultura visual, estereotips, gènere.

Abstract

This study seeks to identify the influence of visual culture, and specifically gender stereotypes in children's imagery. For this purpose, a sample of 224 drawings made by 72 participants between 5 and 12 years old in three primary schools in the Basque Country are qualitatively analyzed. The graphic results show clear sexist traits that are not consistent with the verbal discourse of their authors on gender equality. The stereotypes identified in the drawings are totally in line with the idealized images of hegemonic male and female models in our visual culture. Therefore, it can be concluded that drawing is a useful tool for detecting stereotypes rooted in children's imagery, and that the school should provide students with visual references that help to broaden their perspective with respect to non-normative models while promoting diversity in the classroom.

Keywords: children's drawings, visual culture, stereotypes, gender.

Introducción

El dibujo infantil es uno de los recursos más utilizados en el contexto escolar, ya que consiste en una actividad generalmente motivadora para las niñas y los niños, y una fuente de información muy útil para los docentes. A nivel teórico han sido muchos los autores que han estudiado este fenómeno desde diferentes paradigmas, como por ejemplo, J. Piaget (1984), Luquet (1977) V. Lowenfeld (1980), y A. Machón (2016), quienes analizan el desarrollo del dibujo infantil desde un enfoque evolutivo y establecen una serie de etapas, estadios o periodos teniendo en cuenta las cualidades psicomotoras, cognitivas y sociales de la niña o el niño. Otros teóricos del dibujo incluyen la importancia del entorno cultural, como L. Vigotsky (1982), que entiende la creación infantil como un medio con el que el niño comprende y se integra en su contexto cultural a través del lenguaje simbólico, o A. Stern (2008) que, desde un enfoque más etnológico y antropológico, concluye que existe un lenguaje gráfico universal en la infancia, que posteriormente se irá viendo modificado y dirigido por la cultura y la sociedad del individuo.

Este trabajo toma como punto de partida todos los postulados anteriores, asumiendo que el dibujo infantil implica una función simbólica, comunicativa y expresiva que varía según el desarrollo evolutivo cognitivo-intelectual, social y motriz y que es catalizador de la comprensión del entorno social y cultural del creador. Pero es en este último aspecto en el que queremos profundizar a través del estudio que aquí se presenta. Los autores previamente mencionados fueron conscientes en el siglo XX de que el entorno social y cultural repercutía directamente en las representaciones gráficas de los niños, pero hoy en día contamos con una realidad diferente a la suya, especialmente en referencia a la cultura visual. Como explica Fontcuberta (2020) estamos sumidos en una era hipervisual, convivimos a diario con una furia de imágenes difícil de procesar conscientemente. Las niñas y los niños deben aprender a descifrar el lenguaje visual de un modo muy precoz, utilizan la imagen como parte de su día a día, son usuarios habituales de plataformas como *Youtube*, *Netflix*, *Tik Tok* y son capaces de comunicarse digitalmente mediante discursos visuales mundialmente globalizados como *emojis*, *memes* y *selfies*.

En este sentido, algunos estudios muestran la repercusión directa de la cultura visual actual en el imaginario infantil y en concreto en el dibujo del alumnado de Educación Primaria (Alonso-Sanz y Huerta, 2014; Alonso-Sanz, 2015; Chacón y Morales, 2014), detectando ciertos roles y estereotipos de género tradicionales en los dibujos de las niñas y los niños (Escalada, 2016). Sánchez (2018) indica que es en esta etapa educativa cuando el alumnado aprende a ser socialmente identificables por su género y como norma tratan de acomodarse a los patrones o cánones femeninos y masculinos, por lo que resulta necesario que los centros escolares se conviertan en marcos sociales que ayuden al alumnado a superar los estereotipos rígidos en cuanto a la identidad de género. En esa línea, a lo largo de este trabajo se analizan las intersecciones existentes entre el dibujo infantil y la cultura visual dentro de nuestro contexto social actual, contando para ello con una muestra de 224 dibujos realizados por alumnos y alumnas del País Vasco en 2021. Con este análisis visual se

pretenden identificar los sesgos sexistas que predominan en las imágenes creadas por las niñas y los niños, y reflexionar sobre el potencial del lenguaje gráfico en la escuela como medio para conocer nuevos referentes no normativos que ayuden al alumnado a identificarse con modelos alternativos a la feminidad y masculinidad hegemónica de nuestra cultura.

Los estereotipos de género en la cultura visual

Domínguez define los estereotipos como “representaciones de diferentes grupos sociales, generalmente difundidas por los medios de masas y asumidas por la mayoría de las personas, que arrastran y refuerzan juicios morales del pasado limitando nuestras posibilidades y la forma de relacionarnos” (2021, p.73). Esta autora añade que los estereotipos surgen de la necesidad de simplificar y hacer accesible una información compleja, junto con la repetición de los códigos visuales heredados. Generalmente, los estereotipos en nuestra sociedad tienen un sesgo patriarcal, ya que históricamente los creadores de contenido cultural han sido hombres, blancos, heterosexuales que han generado códigos en función de su percepción de la realidad. Domínguez explica:

No es que la mirada masculina, blanca y heterosexual tenga nada de malo, su perspectiva es tan válida como la de cualquier otra persona, el problema es la falta de otras. No disponer de diversidad de miradas provoca que exista un modelo único de pensamiento, de conducta y de moral, y sean rechazadas, incluso castigadas, todas las opciones que salgan de ese molde. (2021, p. 79)

Continuando con la perspectiva histórica, si analizamos los roles de género en nuestra cultura artística y visual, es fácil identificar los estereotipos que se han ido consolidando, en especial en torno a la figura de la mujer. Generalmente en la Historia del Arte los creadores han sido hombres que representaban lo femenino desde los estereotipos de “musa” o de cuerpo desde una perspectiva estética, catalizando así la idea de mujer-objeto pasivo que es expuesta para ser contemplada (consumida) por el espectador. En esta línea Mengual et al. (2021) abordan la ausencia de referentes femeninos en la Historia del Arte, donde las artistas mujeres han visto restringido su acceso a los campos académicos, a las técnicas artísticas y a los espacios de exposición públicos, haciendo que sus discursos visuales queden invisibilizados.

Ese sesgo de género ha sido heredado a través del imaginario compartido y también se manifiesta en la cultura visual más reciente. En ese sentido Domínguez (2021) analiza la permanencia de los estereotipos de género artísticos e históricos en los *mass media* de la actualidad (publicidad, redes sociales, etc.), y concluye: “una cosa es que las imágenes puedan llegar a más personas y otra muy distinta que quienes las generan tengan la intención de compartir su poder o cambiar sus relatos” (p.65). Es decir, que los estereotipos de las musas de las pinturas se han trasladado al formato audiovisual y fotográfico, actualizando los cánones estéticos, pero no los mensajes que subyacen en la imagen. En este sentido, Acaso (2017) opina que nos encontramos “en un momento histórico

en el que las imágenes están furiosas y no existe ningún freno ante la violencia que expande la pornografía *mainstream* heteronormativa” (párr. 5).

Dentro del tipo de imagen diseñada específicamente para la infancia, la mirada hegemónica de la cultura visual patriarcal tiene una gran relevancia, como explica Bernárdez (2018), el estereotipo de heroína y de muñeca que se les ofrece a los niños y a las niñas en la cultura mediática pop muestra un referente ideológico de “poder blando” (soft power), construyendo el imaginario sobre la mujer a partir de los modelos femeninos que más han gustado al público en los últimos años. La publicidad infantil también forma parte de esa cultura visual en la que según el estudio de González-Anleo Cortés del Rosario y Garcelán (2018), aunque se observa una tendencia descendente en el estereotipo de “masculinidad tradicional”, los roles de género sexistas aún están muy presentes en la representación de la mujer y “se siguen manteniendo aquellos históricamente más arraigados como los relacionados con la maternidad, los cuidados y la belleza” (p. 95).

Debido a la influencia directa de la cultura visual sexista y del imaginario estereotipado en la conducta social e individual, en los últimos años nos encontramos con diferentes ejemplos con los que se está tratando de favo-recer e incluso de legislar la igualdad de género y los referentes no estereotipados en la infancia. Por ejemplo, en 2022, el Ministerio de Consumo publicó “Libertad para jugar, guía para la elección de juguetes sin estereo-tipos sexistas” con la colaboración de la artista y experta en estereotipos Yolanda Domínguez, quien define el documento del siguiente modo: “La guía consta de 23 páginas en las que se explica la diferencia entre sexo y género, la importancia del juego en la construcción social de las personas, de qué manera nos educa el juego, cómo condiciona las elecciones del mañana y consejos para conseguir una cesta de juguetes equilibrada” (2022, parr.1). Del mismo modo, encontramos referencias a los estereotipos en los últimos decretos curriculares. La LOMLOE (decreto 157/2022), indica como uno de los “retos del mundo actual” el siguiente: “Igualdad de género y conductas no sexistas. Crítica de los estereotipos y roles en los distintos ámbitos: académico, profesional, social y cultural” (2022, p.42), y a lo largo del documento se recogen diversas competencias que buscan identificar prejuicios y estereotipos sexistas en diferentes ámbitos. Asimismo, el decreto 77/2023 del Gobierno Vasco (comunidad donde se ha realizado la investigación descrita en este trabajo), señala como una de las líneas estratégicas del diseño del actual currículum de Educación Primaria “la coeducación, crucial para favorecer el desarrollo de las personas al margen de los estereotipos y roles en función del sexo, la orientación sexual, la identidad o la expresión de género (2023, p. 3).

De educandos a agentes prosumidores de la imagen

Resulta innegable que las alumnas y los alumnos de Educación Primaria, como parte de nuestra sociedad, consumen un gran volumen de contenido visual a diario, lo que debería ubicar la Educación en Artes y Cultura Visual como una de las áreas del conocimiento básicas en la escuela del siglo XXI:

Desde que suena el despertador hasta que salimos a la calle, hemos visto más imágenes de las que tal vez vieron nuestros abuelos en casi toda su vida. Esto obliga a repensar las herramientas y las disciplinas con las que hemos encarado el problema de la imagen: la estética, la epistemología, la sociología de la imagen, la psicología, la percepción, etcétera. (Fontcuberta, 2019, p. 29)

Acaso (2014) advierte del poder de la cultura visual que, en forma de imágenes publicitarias, carteles, fotografías, películas... es parte de nuestro día a día, y "al mismo tiempo que nos entretenemos, estamos aprendiendo cosas que quizás no quisiéramos aprender" (p. 117). Domínguez (2021) indica que el cerebro es predominantemente visual, ya que recordamos el 10% de lo que escuchamos, el 20% de lo que leemos y el 70% de lo que vemos. Además, explica que de la información que asimila el cerebro, el 90% lo hace a través de la vista y que "procesamos 60.000 veces más rápido las imágenes que el texto, las preferimos a otros formatos porque requieren menos esfuerzo" (p. 19). Esta autora también incide en la carga emocional vinculada a la imagen, ya que la memoria visual se almacena en el lóbulo temporal, siendo este el lugar donde se procesan las emociones. Volviendo al alumnado de Educación Primaria (de entre cinco y doce años), debemos tener en cuenta que mientras las y los estudiantes comienzan su proceso de alfabetización escrita, ya llevan desde su nacimiento inmersos en la lectura de imágenes, por lo que cuentan con un bagaje mayor en la comprensión de la cultura visual que en la lectoescritura. Las personas nacidas en el siglo XXI conviven desde bebés con ordenadores, televisores, cámaras, *tablets*, *smartphones*... y son consumidores habituales de Internet, videojuegos, redes sociales y diversas plataformas audiovisuales.

Tampoco debemos olvidar que escuela forma parte de la cultura visual infantil mediante murales, carteles, señalética, ornamentación, materiales didácticos, y sobre todo, hoy en día, pizarras y pantallas digitales. En principio, los discursos gráficos y el lenguaje visual que se utiliza como material pedagógico en las escuelas está especialmente adecuado para el público infantil, lo que no evita que las imágenes conlleven una serie de sesgos estereotipados. Gran parte de esta información forma parte del currículum oculto, que Patiño define así:

Entendemos al currículum oculto como un proceso de enseñanza y aprendizaje paralelo e implícito al currículum formal que se expresa de manera cotidiana, consciente o inconscientemente en el ámbito escolar a través de los valores, mensajes, actitudes e intereses de quienes conviven el proceso educativo formal, legitimando con él la cultura y el poder del sistema dominante. (2020, p. 63).

Por tanto, la escuela no se encuentra al margen de los estereotipos de género, y en concreto desde el currículum oculto visual podemos encontrar hoy en día infinidad de imágenes que perpetúan la visión masculina, blanca y heterosexual respecto a los roles sexistas en los libros de texto y materiales audiovisuales didácticos, como muestran numerosos estudios (Cabrera y Martínez-Bello, 2014; Gutiérrez e Ibáñez, 2016; Martínez-Delgado, 2019; Fernández y Sáez, 2020; García, 2021;

Moya-Mata y Riera, 2021). Acaso y Nuere ya defendían hace más de 15 años la importancia de tomar conciencia de ello y formar docentes críticos, entendiendo que en la enseñanza formal “lo que se transmite a través del currículum oculto son conocimientos que asientan las bases del sistema patriarcal capitalista y que perpetúan el actual reparto asimétrico del poder” (2005, p.208), a través del cual se priorizan: el totalitarismo sobre el poder democrático, el género masculino sobre el femenino, las clases con alto poder adquisitivo sobre el resto, la raza blanca sobre las demás y la cultura religiosa católica y anglosajona sobre otro tipo de culturas.

Si comprendemos la influencia del currículum oculto visual y de los estereotipos tradicionales en el imaginario de las niñas y los niños, es posible inferir una relación directa entre lo que el alumnado de Educación Primaria consume y lo que (re)produce en sus discursos gráficos. Por ese motivo, hoy en día son muchos los docentes que optan por diferentes paradigmas complementarios al currículum formal y al currículum oculto, que favorecen una educación (artística) actual, crítica y respetuosa con la diversidad, como el currículum placenta (Acaso, 2011), la contextualización curricular (Zabalza, 2012), el (no) currículum de Mesías (2019). Este tipo de posicionamiento permite considerar al alumnado como un agente prosumidor activo y con particularidades individuales, que recoge y ofrece contenido en el marco de la cultura visual, evitando así favorecer ese currículum oculto que reproduce estereotipos y relaciones de poder asimétricas.

Teniendo en cuenta que una de las funciones de la escuela es favorecer la alfabetización visual del alumnado, es decir, la capacidad de leer y de crear imágenes, comprendemos que la producción plástica está directamente ligada al aprendizaje formal en la lectura y uso del lenguaje gráfico. Desde esa perspectiva, podemos comprender la creación infantil como una huella gráfica del autor y su contexto, y en el momento que nos situamos como receptores de la imagen creada por la niña o el niño, entramos a formar parte de una relación comunicativa entre creador(a), imagen y espectador(a), tres elementos que conforman un discurso a través del lenguaje visual. Dicho discurso se conforma principalmente por códigos reconocibles de colores y formas, que sirven para componer iconos, símbolos e representaciones del imaginario social. Para que los agentes “autor(a)/emisor(a)” y “observador(a)/receptor(a)” puedan compartir el significado de la imagen, es necesario que ambas personas dominen los códigos visuales propios de su cultura, por lo tanto, si la niña o el niño ya es capaz de representar y transmitir conceptos con sus propias producciones gráficas, está demostrando que domina la alfabetización visual y cuenta con un imaginario cultural. Por tanto, el alumnado de Educación Primaria, en la medida que desarrolla las competencias necesarias para comprender y transmitir conceptos a través del lenguaje gráfico, se convierte simultáneamente en productor y consumidor de imágenes, es decir, en prosumidor de la cultura visual.

Método

Pregunta de investigación y objetivos del estudio

Comprendiendo la cultura visual como un elemento que nutre el imaginario social, en este trabajo se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera influyen los estereotipos de género de nuestra cultura visual en el imaginario del alumnado de primaria?

Para dar respuesta a esa pregunta, se establecen los siguientes tres objetivos principales:

- Identificar la tipología de los estereotipos de género en el dibujo infantil.
- Analizar las diferencias entre el discurso verbal y el discurso visual sobre los roles de género en el alumnado de Educación Primaria.
- Detectar la influencia de la cultura visual en los resultados gráficos de las niñas y niños.

Muestra

Para ello, se cuenta con representaciones gráficas (dibujos) y narraciones verbales de alumnas y alumnos de Educación Primaria en tres centros escolares del País Vasco: uno de Guipúzcoa con participantes de seis y siete años, otro de Vizcaya con participantes de entre nueve y once años y otro de Álava participantes de entre diez y doce años. De ese modo, los resultados se obtienen a partir del análisis cualitativo de una muestra de 224 dibujos realizados por un total de 72 participantes de entre 5 y 12 años, dividido en 3 estudios paralelos:

Tabla 1. Desglose y descripción de la muestra

Trabajo de campo	Edad y curso	Nº y género	N.º de dibujos a analizar
	6 -7 años		
Centro 1 (Gipuzkoa)	1º Educación Primaria	25 alumnas/os	175 dibujos individuales
	10 -12 años		
Centro 2 (Álava)	6º Educación Primaria	21 alumnas/os 14 niños y 7 niñas	175 dibujos individuales
	9-11 años		
Centro 3 (Vizcaya)	5º Educación Primaria	26 alumnas/os 16 niños y 10 niñas	26 dibujos individuales 2 dibujos grupales
Total		72 participantes (45 niños y 27 niñas)	224 dibujos

Fuente: original de la investigación

Áreas e instrumentos de investigación

En 2021, en cada uno de esos centros se realizó un estudio independiente, con sus propios objetivos, métodos y parámetros. Posteriormente, en 2022 y 2023 se ha realizado una investigación general, utilizando los datos de los tres centros referentes a las diferencias de género identificadas en los discursos gráficos y verbales de las y los participantes. Para ello se ha contado con los siguientes temas e instrumentos de investigación resumidos en la Tabla 2:

- En el centro escolar 1 se les pide a las y los participantes que dibujen individualmente una persona de cada género realizando una acción, y profesionales de los siguientes trabajos: la docencia, limpieza, medicina, enfermería y bombero/a. La consigna de las propuestas se realizó en euskera, idioma que al igual que el inglés cuenta con género neutro, y por tanto el alumnado participante no recibe ninguna elicitación que interfiera en la elección del género del personaje.
- En el centro 2 se busca identificar los rasgos físicos del “cuerpo saludable” que conforman el imaginario de participantes entre 10 y 12 años. En este caso se utiliza el dibujo por un lado como herramienta de medición, diseñando un test con imágenes dadas para identificar prejuicios en el alumnado. Para ello se utiliza como indicador la teoría de los somatotipos, mostrándoles a los participantes tres tipologías de cuerpos de hombre y de mujer para que indiquen el más saludable. En ese test también se les indica que dibujen a su deportista referente.
- En el centro 3 se tiene como objetivo comprender la repercusión pueden de los roles de género estereotipados en la vida cotidiana del alumnado de Educación Primaria, en concreto en el tiempo de recreo. Para ello se diseñan dos instrumentos gráficos: por un lado las y los participantes deben dibujar un autorretrato representándose en el patio escolar y posteriormente se lleva a cabo un dibujo grupal, en el que por un lado las niñas y por otro los niños deben consensuar y diseñar un boceto de su patio ideal para luego explicárselo al investigador.

Tabla. 2. Temáticas e instrumentos de investigación

Trabajo de campo	Objetivo principal	Representaciones gráficas (<i>instrumento de investigación</i>)	Narrativas verbales (<i>instrumento de investigación</i>)
Centro 1	Identificación de sesgos sexistas en la vida cotidiana	<ul style="list-style-type: none"> • “Un chico realizando una acción” y “una chica realizando una acción” (<i>dibujo individual</i>). • “Profesionales de la docencia, limpieza, medicina, enfermería y bombero/a (<i>dibujo individual</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • Debates grupales (<i>diario de campo</i>). • Explicación y argumentación verbal de los dibujos (<i>diario de campo</i>).

Centro 2	Identificación de prejuicios y estereotipos de género sobre el cuerpo saludable	<ul style="list-style-type: none"> • “Rasgos físicos de un cuerpo saludable de hombre y de mujer” (<i>test: imágenes dadas</i>). • “Tu deportista favorito” (<i>dibujo individual</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • Debates grupales (<i>diario de campo</i>). • Redacción de las cuatro características físicas principales de la salud (<i>test</i>). • Nombre y tipo de deporte del personaje dibujado (<i>test</i>).
Centro 3	Identificación de roles y estereotipos de género en el patio escolar	<ul style="list-style-type: none"> • “Autorretrato en el recreo” (<i>dibujo individual</i>). • “El patio ideal” (<i>dibujo grupal niñas/niños</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • Opinión individual sobre el patio (<i>cuestionario</i>). • Palabras escritas en el autorretrato (<i>diario de campo</i>). • Explicación y argumentación verbal de los dibujos grupales (<i>diario de campo</i>).

Fuente: Original de la investigación

Procedimiento

Partiendo de los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos en los tres centros escolares, en el siguiente apartado se ofrece una síntesis de los principales resultados respecto a los objetivos de investigación. Para ello se ha llevado a cabo una revisión de los datos detectando qué tipo de estereotipos de género aparecen en los dibujos de las y los participantes y se ha identificado la posible influencia de la cultura visual en ellos; finalmente, se han comparado esos resultados gráficos con el discurso verbal de sus autores y autoras. Aunque en ocasiones se han utilizado parámetros cuantitativos para recoger la frecuencia de los estereotipos de género en el dibujo infantil, la interpretación de los mismos es de corte cualitativo, basándonos en las categorías propias de la figura humana en la cultura visual y sus roles (rasgos físicos, vestimenta, apariencia estética, símbolos, actitud/postura/actividad... de los personajes). En este sentido, se ha optado por limitar las opciones al parámetro binario hombre/mujer, entendiendo que es el código más habitual y por tanto el más familiar en el imaginario actual del alumnado de Educación Primaria. Con el fin de poder contrastar las respuestas visuales y verbales de las y los participantes, los investigadores de los tres centros llevaron a cabo un caldeamiento previo en el que se le pidió al alumnado su opinión sobre la temática a trabajar: en los centros 1 y 2 se dinamizaron debates grupales en el aula, mientras que en el centro 3 se utilizó un cuestionario individual.

Resultados

En los tres centros las respuestas habladas y escritas de las y los participantes fueron unánimes durante la fase de caldeamiento, pudiendo concluir que el alumnado de Educación Primaria que participa en este estudio está previamente sensibilizado respecto a la perspectiva de género, es consciente de la importancia y de la necesidad de tratar a mujeres y hombres por igual, defiende la corresponsabilidad en las tareas del hogar, opina que no hay desigualdades de género en cuanto al ocio y al deporte entre sus iguales y no detecta excesivas conductas sexistas en su entorno

cotidiano. En cambio, los resultados gráficos de estas niñas y niños no indican lo mismo, como muestran los siguientes datos:

En el análisis de los rasgos físicos de los personajes dibujados por el alumnado del centro 1, se observa que en el 100% de los casos se representa a las mujeres con pelo largo, y en el 92% a los hombres con pelo corto. Al consultar a las y los participantes por este hecho, el argumento principal es que se han basado en la imagen de las personas de su alrededor o a su autoimagen, predominando su proceso de socialización y observación del entorno cercano frente a la influencia de la cultura visual. En cuanto a la vestimenta también se han identificado rasgos estereotipados, siendo la mayoría de ellos comunes tanto para las niñas como para los niños. En este caso, los participantes representan a las chicas con vestido o falda y camiseta, y zapatos de tacón o botas y predominan los colores rosa, morado, rojo y amarillo, mientras que los chicos son dibujados en camiseta, pantalón y zapatillas y utilizan para ello generalmente los colores verde, azul, marrón, negro y rojo. Por último, también se han analizado los complementos y ornamentaciones utilizados: a la hora de representar mujeres los complementos más reiterativos son los corazones, las coronas, la comba, anillos, muñecas y flores, mientras que los hombres son representados con balones o coches. Al señalarles a los autores de los dibujos las diferencias físicas entre las mujeres que representan (vestidos, tacones, joyas...) y su propia imagen (participantes-niñas), así como la de las mujeres de su entorno (madres, profesoras...), los niños y las niñas mencionan los referentes que observan en la cultura visual, y en concreto describen un modelo de princesa y un personaje-mujer caricaturizado en cuanto a la estética.



Figura 1. Ejemplos de los resultados del Centro 1. Dibujos realizados por niños/as de 6 años.
Fuente: original de la investigación.

En el análisis de las acciones y las profesiones de cada género, los dibujos de los participantes también muestran una serie de rasgos de género estereotipados. Las actividades con las que más relacionan a las chicas son el baloncesto, la música, la danza y el paseo, habiendo coincidido alrededor de un 20% de respuestas en cada una de ellas. En el caso de la representación masculina en cambio, el 68% ha dibujado a un chico jugando a fútbol y el 12% ha elegido el baloncesto como actividad, quedando relegada otra variedad de respuestas a un porcentaje muy pequeño. En la elección de actividades se detecta una prevalencia de la influencia de su entorno y experiencia de socialización frente a la influencia de la cultura visual, ya que los participantes explican que a la hora de escoger actividades para el personaje se han basado generalmente en sus propios gustos, en el ocio familiar y en sus actividades extraescolares.

Por otro lado, en el análisis de las profesiones, los porcentajes también indican la prevalencia de un sesgo de género en el dibujo infantil. En este caso además, se observa una diferencia significativa entre las respuestas de las participantes-niñas y los participantes-niños, posiblemente porque, por la etapa evolutiva en la que se encuentran, han comenzado a fantasear con sus futuras profesiones. Como ejemplo de ello, encontramos que en enfermería los niños han dibujado un 53% de chicas frente a un 47% de chicos, mientras que las niñas han dibujado un 100% enfermeras mujeres. Centrándonos solo en los resultados globales, los datos indican que en la docencia y la limpieza el reparto por géneros es muy equitativo, estando cerca del 50% en ambos casos, en enfermería representan en un 68% de las veces a mujeres, y en cambio los médicos y los bomberos son hombres en un 88% y 84% de los dibujos respectivamente. La argumentación verbal de los participantes respecto a la elección de género resulta especialmente significativa: mientras que para representar al personal de limpieza y a los docentes se han basado en su realidad más cercana (los profesionales de su centro escolar), para dibujar al personal sanitario o a los bomberos su imaginario parte principalmente de lo observado en la cultura visual. Por tanto, a través de este estudio, es posible inferir cómo los dibujos infantiles cuentan con un mayor sesgo en cuanto a estereotipos de género cuando el imaginario infantil se nutre de la cultura visual, y tiende a una mayor igualdad cuando los referentes a dibujar son del entorno cercano.

Del mismo modo, en los resultados gráficos del centro 2 también se detectan ciertos estereotipos de nuestra cultura visual respecto al imaginario del “cuerpo saludable”. En este caso, basándonos en la teoría de los somatotipos, se observa que las respuestas se dividen casi en la misma proporción entre el cuerpo mesomorfo (musculado) y ectomorfo (delgado) tanto para hombres como para mujeres, habiendo una ligera diferencia en la que predomina la mujer delgada y el hombre musculoso. Ningún participante escogió el cuerpo endomorfo (forma redondeada) como la opción más sana. A la hora de escribir y valorar (con una escala tipo Likert) los rasgos físicos más identificativos del cuerpo saludable se confirma el resultado anterior: el 47,6% de los participantes consideran muy importante la altura, el 52,4% bastante importante la delgadez y el 42,8% bastante importante ser

musculoso como rasgo de salud. Otro resultado característico de este estudio es que entre la variedad de rasgos físicos propuestos por los participantes, varios de ellos hacen referencia al cabello desde su apariencia estética, sin hacer distinciones de género en este caso.

Tras el análisis de los dibujos realizados por las y los participantes, los sesgos respecto al género resultan más evidentes: de 21 participantes únicamente 3 escogieron una deportista mujer, haciendo patente la carencia de información acerca de referentes femeninas en esta área, y de esas tres mujeres dos son bailarinas y otra gimnasta rítmica, ambas disciplinas habitualmente relacionadas de un modo estereotipado con “actividades para niñas”. Entre los deportistas hombres representados, 47,6% son futbolistas, 14,3% jugadores de baloncesto, y en la proporción restante se encuentran ciclistas, tenistas, etc. En este estudio también se ha realizado un análisis de los elementos que han utilizado para caracterizar a los deportistas, obteniendo otros resultados significativos: aunque la mayoría de los complementos dibujados forman parte del propio deporte (balón, raqueta, bicicleta...), también se encuentran numerosos detalles que hacen referencias al cuerpo (músculos abdominales marcados), a la estética (peinado, maquillaje...) y en especial a la vestimenta y al marketing (logotipos, branding, patrocinadores, etc.), lo que demuestra que el público infantil es muy susceptible a nivel visual, y en la etapa de Educación Primaria ya está sobradamente influido por los códigos estéticos y comerciales propios de nuestra cultura, llegando formar parte de su imaginario sobre la salud y el deporte.

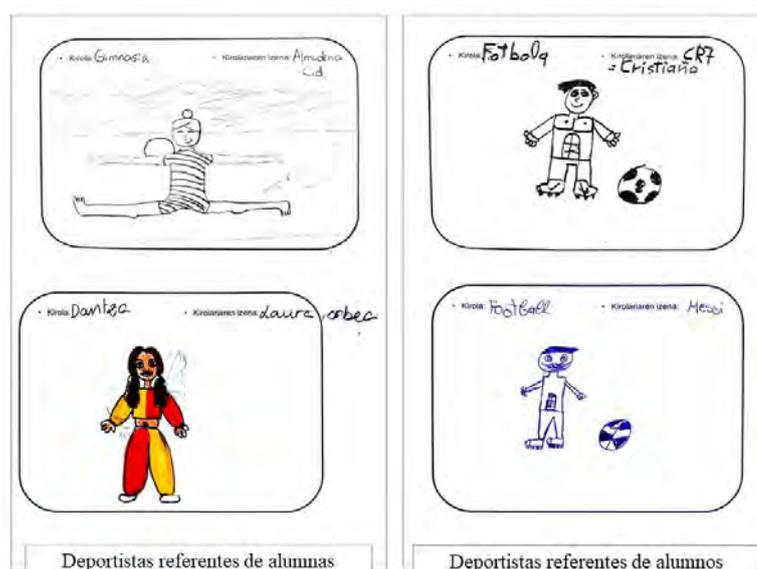


Figura 2. Ejemplos de los resultados del Centro 2. Dibujos realizados por niños/as de 11 años.
Fuente: original de la investigación.

Por último, en el centro 3 encontramos otro tipo de sesgo estereotipado, en este caso en la vida escolar del alumnado. Los resultados del autorretrato individual muestran importantes diferencias en cuanto al género: el 67% de los niños se representa haciendo actividad física o en movimiento,

mientras que el 80% de las niñas se muestra en una postura estática o pasiva. La presencia del campo de fútbol también es notable (aparece en el 67% de los dibujos de los niños y en los 80% de los dibujos de las niñas), y es reseñable que la mitad de las niñas se dibuja a sí misma como observadora pasiva en las gradas, mientras que ningún niño lo hace. Otro dato característico es que dos de las niñas se representan como sujetos intimidados durante el recreo, y a pesar de que no forma parte de la consigna, la mitad de las niñas escriben algo en el dibujo haciendo referencia a sus sentimientos, y por el contrario solo uno de los 16 participantes-niños hace lo mismo.



Figura 3. Ejemplos de los resultados del Centro 3. Dibujos realizados por participantes de 10 años.
Fuente: original de la investigación.

Con la intención de profundizar en estos resultados, en el centro 3 se analizan por separado los dos dibujos grupales de los participantes: el patio ideal de los niños y el patio ideal de las niñas. En primer lugar se observan algunos elementos comunes en ambos grupos, entre otros, un *skate park*, rocódromos, sala con materiales, campo “libre”, servicios, biblioteca, botiquín y ascensor para personas con problemas de movilidad. En el caso del patio ideal de los chicos aparecen los siguientes espacios: bolera, videojuegos-simuladores/láser, huerta, pistas de atletismo, cine, pelotas grandes para jugar en interior, patio normal, “cárcel”, espacio de castigo para chicos y un espacio pequeño para las chicas, este último se repite en dos ocasiones dentro del mismo dibujo. El patio ideal de las chicas, en cambio, tiene las siguientes zonas: jardín, árboles, columpios, dos espacios para niños pequeños, tirolinas, bar sin alcohol/tienda de bocadillos, dos botiquines, piscina, laberintos, campos de fútbol y baloncesto, camas elásticas y zoo. En el análisis cualitativo de estos dibujos se observan diferencias en el tipo de espacios y ocio que prefieren según el género: las niñas utilizan

más espacio en su dibujo para representar espacios naturales y al aire libre y los niños en cambio diseñan espacios para un tipo de ocio más tecnológico o con pantallas (videojuegos, láser, simuladores, cine...).

A partir de estos dibujos, es posible comprender las consecuencias de la concepción actual del diseño del patio y de la hegemonía del fútbol en el recreo, ya que en total entre los dos dibujos grupales aparecen siete campos de fútbol. La explicación que dan los participantes al elemento "campo de fútbol" muestra cómo cada uno de los géneros se relaciona con ello: mientras que los niños lo denominan "patio normal" porque se sienten cómodos con el diseño actual de sus espacios de recreo, el investigador les pregunta a las niñas por qué le ofrecen tanto espacio este elemento si, según lo observado en sus autorretratos, ellas no suelen utilizarlo, y las participantes responden que a una de ellas sí le gusta el fútbol, y que además en su patio ideal no quieren dejar a los chicos sin su espacio de juego. En cambio, en su dibujo los niños se limitan a dejar un espacio reducido para las niñas. En este sentido, también es interesante el elemento "cárcel" y "espacio de castigo para los chicos" que han dibujado los niños, sin hacer referencia a castigos para las niñas. Esto puede deberse a que los niños, como parte de sus dinámicas relacionales en el tiempo de ocio, suelen ser los receptores más habituales de consecuencias punitivas por parte del profesorado, lo que indica también la diferencia de roles relacionados con el género que son incentivados por el propio diseño del patio: mientras que en el dibujo de los niños la dinámica es de juego, libertad y castigo, los elementos y espacios dibujados por las niñas se pueden agrupar en tres categorías: autocuidado, cuidado mutuo, y cuidado hacia los demás.

En resumen, si realizamos un análisis transversal de todos los dibujos recogidos en este trabajo es posible concluir que, aunque la edad de las y los participantes sea muy diferente (desde los cinco hasta los doce años), los estereotipos de género son visibles, patentes y constantes en los tres estudios, estando directamente relacionados con la imagen de "hombre" y de "mujer" que nos ofrece hoy en día nuestra cultura visual: predominan los personajes de raza blanca en ambos géneros, las chicas tienen pelo largo, visten falda o vestido y tacones o botas, son delgadas, se cuidan estéticamente, eligen actividades de ocio pasivas, danza o gimnasia rítmica, y tienen una tendencia "natural o intrínseca" hacia el cuidado de los demás. Mientras que los chicos llevan pelo corto, visten camiseta, pantalones y zapatillas, son musculosos, eligen actividades tecnológicas o de deporte (con gran predilección hacia el fútbol) y tienen una tendencia "natural" a moverse libremente por el espacio y en ocasiones tienen que ser castigados por ello. Podría parecer que esta visión estereotipada de lo que supone ser "una mujer" o "un hombre" está sobradamente desfasada y superada, incluso las respuestas de los participantes de este estudio así lo indicaban en los debates y cuestionarios. En cambio, los dibujos realizados por el alumnado que participa en este estudio no concuerdan con su discurso verbal, y muestran la persistencia de un imaginario que no solo nos limita, sino que tiene consecuencias directas sobre el autoconcepto, la actitud y las dinámicas relacionales

de las niñas y los niños, ya que estos modelos rígidos les dificultan ser y actuar de formas alternativas a lo que su entorno y en especial sus iguales esperan de ellas y ellos.

Discusión y conclusiones

A partir de los datos obtenidos podemos constatar que los estereotipos de género son habituales y recurrentes en el imaginario del alumnado de Educación Primaria, en contraposición a las respuestas verbales que ofrecieron los participantes al inicio de la investigación. Mientras que en los debates y cuestionarios muestran una defensa de la igualdad de género y rechazan estereotipos sexistas, los resultados de este trabajo constatan que los sesgos, prejuicios y estereotipos siguen muy arraigados en el imaginario colectivo. Teniendo en cuenta el discurso verbal de los participantes, podemos inferir que existe un trabajo previo realizado por las familias y la escuela en busca de la eliminación de sesgos sexistas, pero los dibujos de las niñas y los niños en cambio muestran que la cultura visual también forma parte de sus recursos para entender el entorno, y que la hegemonía de personajes estereotipados junto con la ausencia de referentes alternativos dificulta el cuidado a la diversidad en la infancia.

En cuanto a la influencia de la cultura visual, con los más pequeños (de cinco y seis años) se observa en que su imaginario se compone principalmente de las referencias del entorno de socialización, pero en los casos que reproducen el discurso visual mainstream, se acentúan los sesgos sexistas y los estereotipos en el dibujo. En el caso de los alumnos de último ciclo de Educación Primaria (entre nueve y doce años) ya es posible observar cómo esos estereotipos no sólo son parte de su imaginario, sino que también condicionan su actitud y autoconcepto. Por un lado, tienen una imagen sugestionada y confusa sobre la salud que se mezcla con cánones e ideales de belleza (altura, delgadez, músculos, estética...) y se hace patente la influencia de la cultura visual y en especial de la publicidad y el marketing en relación con el deporte, siendo habituales la aparición de logotipos o marcas comerciales en la representación de sus referentes. Por otro lado, los autorretratos de los participantes en el patio hacen patentes las diferencias de género ya no sólo en cuanto a apariencia física, sino también en las actitudes del alumnado en el tiempo de ocio (niños activos y deportistas, niñas pasivas, observadoras y cuidadoras).

A pesar de que los resultados gráficos de este estudio puedan parecer algo desesperanzadores respecto al trabajo por la igualdad de género que se está haciendo en las escuelas y en las familias, es necesario incidir en la permeabilidad del imaginario infantil respecto a la cultura visual, entendiendo que la imagen ofrece tanto riesgos como posibilidades en educación. En ese sentido, en dos de los estudios aquí utilizados, tras analizar los dibujos de las niñas y los niños, se utilizó la alfabetización y producción gráfica como estrategia para desarrollar una perspectiva crítica ante la cultura visual y ampliar el imaginario de los participantes, comprendiendo la Educación Artística como medio para fomentar la mirada crítica del alumnado hacia la cultura visual, y valiéndose de la creación plástica para producir nuevos discursos gráficos más libres de estereotipos. Ante el discurso visual

hegemónico, las prácticas artísticas contemporáneas facilitan la posibilidad de trabajar sobre modelos diversos, aceptando la ambigüedad sin limitarse a dualidades binarias rígidas o a la (in)visibilización de referentes.

En resumen, podemos concluir que el trabajo de sensibilización que realizan las escuelas y las familias respecto a la igualdad y la diversidad se ve ralentizado por un imaginario que promueve y transmite unas relaciones de poder asimétricas. En esta investigación nos hemos centrado en los estereotipos de género, pero es posible que obtuviésemos unos resultados similares si estudiamos los cánones hegemónicos de la cultura visual en cuanto a las etnias, religiones, orientaciones sexuales, tipología de familias, etc. Una alternativa para hacer frente a esta problemática es comprender al alumnado como agente prosumidor de significados culturales, cuidando tanto los referentes visuales que se le ofrecen como la infinidad de posibilidades que pueden crear, sin olvidar la relación directa que existe entre los discursos gráficos que consumen y los que producen. De ese modo, la o el docente puede tomar un posicionamiento crítico y cuidar conscientemente el currículum oculto visual para nutrir el imaginario de las niñas y los niños incluyendo referentes femeninos reales, personajes no normativos, lgtbiq+, racializados, con diversidad funcional y/o física, diferentes tipologías familiares y corporales... favoreciendo que el alumnado pueda sentirse representado desde su identidad individual en la cultura visual de la escuela.

Referencias

- Acaso, M. y Nuere S. (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 207–220.
- Acaso, M. (2011). *Pasos del método placenta*. Recuperado de <http://mariaacaso.blogspot.com/2011/05/pasos-del-metodo-placenta.html>
- Acaso, M. (2014). *La educación artística no son manualidades*. Catarata.
- Acaso, M. (2017, 27 de noviembre). Educar a La Manada: aprender a pensar como razón de la educación artística en el sistema educativo. Recuperado de <https://mariaacaso.es/educacion-artistica/educar-la-manada-aprender-pensar-razon-la-educacion-artistica-sistema-educativo/>
- Alonso-Sanz, A. y Huerta, R. (2014). La cultura visual televisiva y las representaciones infantiles. Fotoensayos de un estudio de caso sobre el dibujo en la escuela. En *Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras*, 3, 37–53. <https://doi.org/10.4995/sonda.2014.18428>
- Alonso-Sanz, A. (2015). Docente y futuros maestros aprendiendo a ver la influencia de la cultura visual televisiva en los dibujos infantiles. En *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 269–283. <https://doi.org/10.1344/reire2015.8.28220>

- Bernárdez, A. (2018). *Soft Power: heroínas y muñecas en la cultura mediática*. Fundamentos.
- Cabrera, Y. y Martínez-Bello, V. (2014). Libros para niñas y libros para niños. Presencia de estereotipos de género en una colección de libros para dibujar. *Cuestiones de género: de la Igualdad y la Diferencia*, 9, 182–215, <http://dx.doi.org/10.18002/cq.v0i9.1011>
- Chacón, P. y Morales, X. (2014) Infancia y medios de comunicación: El uso del método semiótico cultural como acercamiento a la cultura visual infantil. En *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(2), 1–17. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i2.332>
- Dominguez, Y. (2021). *Maldito Estereotipo. ¡Así te manipulan los medios y las imágenes!* Penguin Random House.
- Dominguez, Y. (2022). *Ministerio de Consumo*. Recuperado de: <https://yolandadominguez.com/portfolio/ministerio-de-consumo/>
- Encalada, M.F. (2016). Reflexiones de la construcción de la identidad de género, a partir del dibujo infantil. En *Index, Revista de Arte Contemporáneo*, 1, 96–102.
- Fernández, R. y Sáez, N. M. (2020). La percepción de la mujer en la educación científica en la educación primaria y secundaria. ¿Es equitativa o estereotipada? *INFAD*, 2(1), 27–42. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1817>
- Fontcuberta, J. (2019). Imágenes que sobran, imágenes que faltan. Albert Kahn y la posfotografía. *Minerva: Revista del Círculo de Bellas Artes*, 33, 29–38.
- Fontcuberta, J. (2020). *La furia de las imágenes*. Galaxia Gutenberg.
- González-Anleo, J. M., Cortés del Rosario, M., y Garcelán, D. (2018). Roles y estereotipos de género en publicidad infantil. *aDRResearch*, 18, 80–99. <https://doi.org/10.7263/adresic-018-05>
- García, T. (2021). Análisis de la diversidad en materiales didácticos de educación primaria. *Etic@net*, 1, 1–27, <http://doi.org/10.30827/eticanet.v21i1.15984>
- Gutiérrez, P. e Ibáñez, P. (2016). ¿Cómo se transmiten los estereotipos culturales y sexistas a través de las imágenes de las tic en los libros de texto? *Enseñanza & Teaching*, 31(1) 109–125.
- Lowenfeld, V. y Lambert, B. W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz.
- Luquet, G. H. (1977). *El dibujo infantil*. Científico y Técnica.
- Machón, A. (2016). *Los dibujos de los niños. Génesis y naturaleza de la representación gráfica. Un estudio evolutivo*. Fíbulas.
- Martinez-Delgado, C. (2019). Análisis de la transmisión cultural de los libros de texto de música en Educación Primaria. *RELATEC*, 18(2), 117–132

<https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.2.117>

Mengual Pérez, I., Martínez Gómez de Albacete, J. F., Santamaría Blasco, L., y Zanón Cuenca, M. J. (2021). (e) Técnicas inclusivas de géneros y espacios susceptibles para la igualdad, diversidad e inclusividad. *ARTSEDUCA*, 31, 61–78. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6111>

Mesías, J. M. (2019). *Educación Artística Sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Graó.

Moya-Mata, I. y Riera, R. (2021). El currículum oculto visual en los libros de texto de Educación Física. Una revisión sistemática. *Psychology, Society & Education*, 13(3) 107–120. <https://doi.org/10.25115/psye.v13i3.4902>

Ministerio de Consumo (2022). *Libertad para jugar, guía para la elección de juguetes sin estereotipos sexistas*. Recuperado de <https://www.consumo.gob.es/es/publicacion/libertad-jugar-guia-eleccion-juguetes-estereotipos-sexistas>

Patiño, A. (2020). El currículum oculto en la educación universitaria: Un estudio de caso en la Universidad de Panamá. *Acción y Reflexión Educativa*, 45, 60–85. <https://doi.org/10.48204/j.are.n45a3>

Piaget, J. (1984). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura económica.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>

Real Decreto 77/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi. Boletín Oficial del País Vasco. <https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/d/2023/05/30/77/dof/spa/html/webleg00-cont-fich/es/>

Ramon. R. (2020). Narrativas visuales pedagógicas de reconstrucción identitaria. *ARTSEDUCA*, 28, 52–67. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2021.28.4>

Sanchez, I. (2018). Aproximación etnográfica a la construcción de las identidades femeninas y masculinas en Educación Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1025–1039. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.54456>

Stern, A. (2008). *Del dibujo infantil a la semiología de la expresión*. Carena.

Vigotsky (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal.

Zabalza, M. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. *Interacções*, 8(22), 6–33. <https://doi.org/10.25755/int.1534>

Para citar este artículo / Per citar aquest article / To cite this article:

Gutiérrez Ajamil, E., Valor Azurmendi, I., Pérez de Pipaón Expósito, G., y Fernández Cortázar, A. (2023). La proyección de la cultura visual en el dibujo infantil. Un análisis desde la perspectiva de género en Educación Primaria. *Observar*, 17, 116–135. doi: <https://doi.org/10.1344/observar.2023.17.6>