



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

El museo virtual como recurso didáctico para fomentar la creatividad en Educación Plástica y Visual de 1º de Educación Secundaria Obligatoria.

Presentado por: María Candel Hernández
Línea de investigación: Propuesta de intervención con base empírica
Director/a: María Dolores Clemente Fernández

Ciudad: Sevilla
Fecha: 19/06/15

RESUMEN: La creatividad es una de las capacidades más demandadas del siglo XXI, momento en el cual el medio de comunicación que impera es el lenguaje audiovisual, para el cual es vital la observación. El desarrollo de ambos conceptos dentro de la materia de Educación Plástica y Visual resulta clave para otorgarle una educación de calidad al alumnado, que ha nacido en una Sociedad de la Comunicación, y por lo tanto necesita conocer y emplear significativamente las herramientas que ofrece la web 2.0. Se refiere al perteneciente al primer curso de Educación Secundaria Obligatoria porque se ha demostrado que a esa edad las capacidades artísticas y creativa no han mermado. Por otro lado, los museos han lanzado plataformas online donde se conserva su patrimonio y que sirven a la vez para abrirse a un mayor rango de público, es decir, para comunicarse. Se propone al museo virtual como un potencial recurso didáctico para fomentar esta creatividad, aunando ambos conceptos a través de una propuesta de intervención con base empírica. Ésta se ha diseñado según los pasos propios de una investigación-acción, siguiendo a su vez una Unidad Didáctica adaptada a la programación del aula. Los resultados constatan que las escuelas le prestan más importancia a la técnica que al desarrollo de conceptos mentales. Sin embargo, para obtener datos más concluyentes se cree necesario estudiar a fondo las características del alumnado así como el museo a visitar previa a la puesta en marcha de dicha investigación.

PALABRAS CLAVE: creatividad, Educación Plástica y Visual, museo virtual, saber observar, estrategias didácticas.

ABSTRACT: Creativity is one of the most highly-prized attributes of the 21st century. This is also a period in which visual language dominates as the principal mean of communication, and observation has become crucial. The development of both concepts within the subject Plastic and Visual Education is essential to a proper education. Young people today have been born in the Society of Communication and consequently, they need to be proficient with the different tools that the web 2.0 offers. This research targets students between 11 and 12 years old because it has been demonstrated that at this stage they still retain sufficient natural artistic and creative capacities. Outside of the classroom, museums have recently been launching online platforms where they can preserve their collections and at the same time, try to open themselves up to a wider public. This research proposes the virtual museum as a potential educational resource in order to foment creativity, uniting both concepts through a proposed intervention with an empirical base. It has been designed using action-research as well as the Learning Unit adapted to the curriculum. The results

shown clearly demonstrate that schools give more attention to technique than to the development of mental concepts. However, to get more decisive results it is thought necessary to study more deeply not only the characteristics of the students but also the museum by visiting before the research are carried out.

KEYWORDS: creativity, Plastic and Visual Education, virtual museum, vision-competences, teaching strategies.

ÍNDICE

1. Introducción	6
1.1. Justificación del trabajo y planteamiento del problema	6
1.2. Objetivos: general y específicos	11
1.3. Descripción de los apartados	11
2. Marco teórico	13
2.1. Metodología y estrategias didácticas enfocadas desde un punto de vista de una aprendizaje creativo	14
2.2. Técnicas para fomentar el pensamiento creativo	17
2.3. El museo virtual es un agente educativo	18
2.4. El museo virtual como facilitador de estrategias didácticas	20
2.5. Análisis del museo virtual como recurso didáctico: ventajas e inconvenientes para su elección	21
2.6. Una profundización en los museos virtuales	23
2.6.1. Museo Thyssen-Bornemisza	24
2.6.2. Museo Guggenheim de Bilbao	24
2.6.3. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía	25
2.6.4. Museo Sorolla	25
3. Análisis de la situación educativa y mejora propuesta	26
4. Preguntas de la investigación, Hipótesis de acción	27
5. Metodología	28
5.1. Propuesta de intervención	29
5.2. Destinatarios	30
5.3. Diseño de la investigación	31
5.4. Población y muestra	33
5.5. Recogida de la información	33
5.6. Instrumentos utilizados	34
5.7. Planificación de las acciones	36
5.8. Especificación de los recursos	36
5.9. Formas de evaluación previstas: del proceso y de los resultados	37
5.10. Tratamiento de los datos obtenidos	38
6. Análisis de los resultados	39
7. Discusión	51
8. Conclusiones	55
9. Limitaciones del trabajo	57

10. Prospectiva	58
11. Referencias bibliográficas	59
12. Anexos	64
12.1. Anexo A: Diseño del proyecto	64
12.2. Anexo B: Estímulos	69
12.3. Anexo C: Trabajos realizados por las alumnas	71
12.4. Anexo D: Cuestionarios	74

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	17
Tabla 2	36
Tabla 3	44
Tabla 4	45
Tabla 5	45
Tabla 6	46
Tabla 7	46
Tabla 8	47
Tabla 9	47
Tabla 10	47
Tabla 11	48
Tabla 12	50
Tabla 13	50

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación del trabajo y planteamiento del problema

Educación Plástica y Visual (en adelante EPV) se cursa durante la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), si bien es cierto que está considerada, entre otras, como de las materias menos importantes para el desarrollo cognitivo del alumnado. Esto se ve claramente reflejado en las sucesivas legislaciones educativas que han venido regulando el Sistema Educativo Español desde su constitución.

La educación artística tuvo su punto álgido en España con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), a partir de la cual se le comenzó a restar importancia. Esto se observa por el estado actual del área curricular en la que se enmarca además de por la situación concreta que tiene esta materia, con la actual Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE): aunque su estudio esté contemplado en tres de los cuatro cursos que tiene la ESO, sólo es obligatoria en uno de ellos a pesar de que los contenidos afecten directamente a la adquisición de una de las competencias básicas, la Competencia cultural y artística. Son las Comunidades Autónomas las que completen el horario curricular. Consecuentemente, lo normal es encontrar que EPV se curse en 1º de la ESO y como optativa en 4º; por lo tanto, existen centros en los que no se imparte en los restantes.

Con la nueva Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), la situación se complica. No sólo se transforma la competencia antes mencionada a Conciencia y expresiones culturales, sino que además, la asignatura pasa a ser una específica y optativa a elegir por el propio alumnado, siendo ellos los que decidan qué asignaturas cursar entre un gran elenco (Real Decreto 1150/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato). Sin embargo, se denominará Educación Plástica, Visual y Audiovisual, pasando a contemplar dentro del currículo conocimientos hasta ahora ignorados.

El presente trabajo, que es una propuesta de intervención de base empírica, se ciñe a la LOE, marco actual legislativo. La LOMCE entrará en vigor en el próximo

año académico en los cursos de 1º y 3º de la ESO, por lo que será necesario readaptarla a los cambios que tenga la asignatura.

Fue Robinson quien, en la charla que dio en el año 2006 para TED (Technology, Entertainment, Design), explicó claramente el fenómeno que afecta a todos los sistemas educativos mundiales de una manera homogénea: la existencia de una jerarquización de las materias curriculares, donde aquellas relacionadas con el Dibujo y las Artes Plásticas se posicionan al final de esta clasificación (Robinson y Aronica, 2009).

Sin embargo, este rango discrepa de las recomendaciones y teorías de varios autores, como el propio Robinson (2009), Punset (2011) o Gardner (2014), que defienden las distintas manifestaciones de educación artística, por un lado, como medios para aumentar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje; y por otro, para contribuir al desarrollo de la creatividad como un valor intrínseco de la sociedad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2006).

Los sistemas educativos actuales siguen anclados en las exigencias de la Sociedad Industrial, momento histórico para el cual fueron creados. Pero las demandas educativas que las sociedades contemporáneas hacen son distintas: buscan personas creativas, capaces de solucionar los distintos problemas que se les presenten, empáticas y con habilidades sociales para poder trabajar en equipo (Robinson y Aronica, 2009). Además, el medio de expresión ha cambiado al lenguaje audiovisual, gracias a una serie de dispositivos que requieren la interacción de los participantes.

Esto se pone de manifiesto con las continuas reformas que están sufriendo las legislaciones de diversos países, que tratan de otorgar a los jóvenes una educación que les beneficie para el futuro. En España, EPV trata que los estudiantes al finalizar la ESO sean capaces de comprender y emplear este lenguaje visual propio de su tiempo. Esta afirmación está de acuerdo con las máximas que John Debes acuñó en 1969 para la International Visual Literacy Association (IVLA, en castellano Asociación Internacional de la Alfabetización Visual) y que continúa hasta estos días (2015):

La Alfabetización Visual se refiere a un grupo de competencias visuales que el ser humano puede desarrollar si a la vez que observa puede integrar

y realizar otras experiencias sensoriales. El desarrollo de estas competencias es fundamental para el aprendizaje que lleva a cabo normalmente la persona. Una vez desarrolladas, permiten a la persona alfabetizada visualmente a discriminar e interpretar los estímulos visuales (objetos, símbolos, naturales o manufacturados) que se encuentre en su entorno. A través del uso creativo de estas competencias es capaz de comunicarse con los demás. A través del uso apreciativo de estas competencias, es capaz de comprender y disfrutar de las obras maestras de la comunicación visual (párr.1, traducido¹).

El Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, deja claro las competencias mínimas exigidas para dicha materia. Éstas se pueden resumir en el saber ver o saber observar, que a su vez se corresponden con el saber hacer o saber representar gráficamente lo observado que Mossi estableció en 1999. Este profesor de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Valencia estudió y recogió cuáles deben ser los procesos metodológicos que los estudiantes deberían seguir para adquirir dichas competencias. Se desarrolla así el currículo oculto visual, sobre el que se asienta la cultura visual actual, y que pretende enseñar al alumnado a que aprenda a mirar la realidad que le rodea. Todos son espectadores que tienen que aprender a observar las cosas que están a su alrededor, a pesar de que esta realidad esté ordenada en función de una serie de características que favorecen a percibir y experimentar unas sensaciones u otras según los intereses de las instituciones. Sin embargo, aunque la normativa procure el desarrollo del pensar tanto como el del hacer, en la educación artística se le sigue dando una mayor importancia a la técnica más que a la originalidad o a la creatividad, cuando lo que la sociedad exige, como ya se ha dicho, es lo contrario (Acaso, 2009).

Acaso puso de manifiesto en un artículo del año 2000 la importancia de la expresión plástica para tres procesos: el desarrollo cognitivo, emocional y creativo. Aunque dicho texto estuviese enfocado hacia la educación infantil, existen ciertos aspectos que se podrían extraer a la etapa que ocupa este trabajo, sobre todo en lo referente a las manifestaciones relacionadas con el proceso de desarrollo creativo.

¹ Traducción de: "Visual Literacy refers to a group of vision-competencies a human being can develop by seeing and at the same time having and integrating other sensory experiences. The development of these competencies is fundamental to normal human learning. When developed, they enable a visually literate person to discriminate and interpret the visible actions, objects, symbols, natural or man-made, that he encounters in his environment. Through the creative use of these competencies, he is able to communicate with others. Through the appreciative use of these competencies, he is able to comprehend and enjoy the masterworks of visual communication". Salvo indicación *ad hoc*, las traducciones son de la autora del presente TFM.

La autora, citando en su artículo a Lowenfield, habla de la importancia de la autoexpresión para la identificación personal. Ésta es una característica que también se encuentra presente durante el desarrollo del alumno adolescente, ya que su búsqueda y sentido es crucial para él (Marco, 1995). Y para que ésta ocurra, es vital que el profesor fomente las experiencias de tipo directo en el estudiante, para que no se limite a representar imitaciones que puedan llevar a la frustración o a la inhibición, y que así estén directamente relacionadas con la originalidad y la creatividad (Acaso, 2000).

Tras la experiencia del Prácticum del presente máster, la autora observa cómo las alumnas tienen problemas no con respecto al cómo hacer las actividades, sino al qué. Cuando se les plantean ejercicios que requieren imaginación, no saben cómo abordarlos sin la ayuda del profesor. El problema tiene que ver con la idea y no con la ejecución. Se cree necesario fomentar la búsqueda de esta creatividad y originalidad, ya que en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, éstas se encuentran explícitas no sólo como objetivos propios de EPV, que se podría considerar la materia privilegiada para fomentar este aspecto; sino también como conceptos a abordar de manera transversal porque forman parte tanto de los objetivos de la etapa de ESO así como de sus competencias básicas. Sin embargo, en la realidad del aula pasan a un segundo plano debido a la importancia que se le da a otros contenidos.

Citando a Younis (1993), “la escuela más importante de todos los tiempos es la vida misma” (p. 16). Es necesario adecuar el modelo de escuela a las exigencias de la sociedad actual, entre las que destaca emplear las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como tipo de conocimiento y vehículo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Éstas permiten la experimentación directa e indirecta, puesto que suponen vías de acción y de observación respectivamente. Además, favorecen a que los estudiantes estén receptivos y reflexivos a todo aquello que les resulta novedoso. Son una aportación que va más allá del proceso de escolarización que hay en las escuelas, es decir, contribuyen a su verdadera educación (Gatto, 2002).

Por esto, emplear recursos didácticos digitales en EPV favorece al desarrollo de estas competencias. Dando un paso más, los museos, tanto reales como virtuales, están enormemente respaldados como recursos que favorecen a aumentar la observación del entorno (Santibáñez, 2006), contribuyendo así al saber ver y pensar

tan necesarios para la posterior puesta en práctica. El museo virtual, como TIC, favorece a que aumente el agrado por el aprendizaje, la motivación, la actitud activa del estudiante, y la conexión con las necesidades del mismo (Santibáñez, 2006; Younis, 1993). Santibáñez basa estas afirmaciones en Mackenzie, que subrayó la importancia del museo virtual como una estrategia didáctica que permite el desarrollo de la actividad mental y emocional de los espectadores puesto que requiere de su interacción e intervención. Si se aplicara a EPV, se crearía una estrecha relación entre estos recursos y el aumento de la creatividad. Para que esto suceda, se debe prestar especial atención a la adquisición de autonomía del alumnado, de manera que el aprendizaje sea significativo, y que de verdad cobre sentido para él (Mossi, 1999).

Es el personal docente el que debe favorecer a que este tipo de aprendizaje tenga lugar en el aula a partir de las diversas metodologías didácticas que se pueden implementar en clase (Gerver, 2012; Sternberg, 2011). Se debe buscar a través del principio de la enseñanza activa, que el estudiante construya su propio conocimiento, para lo cual tiene que aprender a ver, para que lo que produzca sea fruto de los procesos que influyen en la actividad artística.

Surge la necesidad de encontrar estrategias didácticas que posibiliten este tipo de actitudes, que a su vez deben caracterizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, gracias al empleo de determinados medios y recursos didácticos.

Se proponen los museos virtuales como dichos recursos, óptimos para ello. Su uso permite la implementación por parte del docente de una serie de metodologías que favorecen al desarrollo de las competencias del aprendizaje autónomo, útiles también la enseñanza que se puede dar a distancia. Éstas intervienen directamente en aspectos como la creatividad o la personalización del proceso de enseñanza, que son las aspiraciones que en la actualidad se han de materializar gracias al empleo de las TIC.

Para analizar este planteamiento, se realizará una propuesta de intervención en un aula de 1º de la ESO para la materia EPV. La elección de este curso en concreto viene dada por dos aspectos. Primero, se pretende poner en práctica lo comentado en este trabajo en el lugar donde se realiza el Prácticum, un centro educativo femenino, de carácter privado, en la provincia de Sevilla. Este centro le presta especial importancia al desarrollo artístico de las alumnas, por lo que todo

proyecto vinculado con el mismo es ampliamente aceptado y acogido. Segundo, es en 1º de la ESO donde la asignatura tiene más horas semanales (Orden de 10-8-2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía), y aunque hubiese sido interesante realizar este estudio en un curso más avanzado, el tiempo lectivo de la materia era inferior, así como el número de alumnas, al primar contenidos relacionados con el dibujo técnico.

1.2. Objetivos general y específicos

El objetivo general de esta investigación es analizar las posibilidades que ofrece la visita a un museo virtual como recurso didáctico digital propio de la Sociedad del Conocimiento, para fomentar el desarrollo de la creatividad como estrategia didáctica en el aula de Educación Plástica y Visual de 1º de la ESO.

Los objetivos específicos son:

- Valorar si el museo virtual puede llegar a ser un recurso pedagógico viable para emplearlo dentro del aula, estudiando los materiales que estas plataformas ofrecen al público online a la vez que la manera en la que éstas orientan sus recursos.
- Analizar si el empleo de este recurso didáctico puede favorecer tanto al aprendizaje activo del estudiante como a la adquisición de competencias relacionadas tanto con el saber ver como con el saber hacer, prestándole especial importancia a este primer apartado como el verdaderamente importante dentro de la asignatura de EPV.
- Averiguar las estrategias metodológicas que ofrecen la unión de los dos conceptos sobre los cuales se trabaja en este trabajo: creatividad y museo virtual.

1.3. Descripción de los apartados

El presente trabajo es una propuesta de intervención que tendrá como base una experiencia práctica que se llevará a cabo en un centro escolar de la provincia de Sevilla, en la materia de EPV y en el curso de 1º de la ESO.

La metodología de esta investigación seguirá un método cualitativo con base empírica, puesto que el problema que se ha planteado surge de la observación directa del aula. Para llevarla a cabo se hará primero una revisión bibliográfica acerca de la creatividad y del museo virtual como recurso y estrategia didáctica, con el fin de evaluar los resultados obtenidos tras la puesta en práctica de la propuesta.

Se cree conveniente pues profundizar en dos aspectos: la importancia de la creatividad y del lenguaje visual para el mundo actual y los museos virtuales que pueden servir de recursos didácticos para el proceso de enseñanza - aprendizaje.

En la propuesta se analizará en primer lugar la situación del contexto educativo en el cual se quiere implementar, así como aquello que se pretende mejorar con la misma, aunque sus pretensiones abarquen toda la comunidad educativa. Se intentará dar respuesta a una serie de preguntas y a la hipótesis principal a través de una metodología de investigación-acción. Los resultados obtenidos se analizarán críticamente y se compararán con el plan previamente establecido, dando lugar a unas conclusiones. Por último se comentarán las limitaciones que surgieron durante la investigación, así como las líneas de trabajo futuras y sus consecuencias para la comunidad científica.

2. MARCO TEÓRICO

A día de hoy el futuro de la educación artística, a pesar de las innumerables recomendaciones de teóricos del mundo de la Educación y de las Artes Plásticas, sigue teniendo poca relevancia dentro de los currículos escolares. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, elaboró una Hoja de Ruta para orientar dicha Educación Artística, con el fin de arrojar luz a los problemas a los que ésta se tiene que enfrentar a diario de manera global. Aborda cuestiones clave como su futuro o su valor intrínseco, dejando claro que todo ello depende de cómo la planteen, entre otros, gobiernos, centros escolares y docentes.

La educación artística tiene entre sus objetivos una de las cualidades más importantes a potenciar en la sociedad actual: el desarrollo transversal de una serie de capacidades individuales, como son la creatividad o el desarrollo emocional del individuo (Robinson y Aronica, 2009).

Tanto para Robinson y Aronica (2009) como para Sternberg (2011), la creatividad está directamente relacionada con la imaginación, puesto que supone la puesta en práctica de la misma; es decir, llegar a la resolución de ideas que sean originales y únicas, para las cuales resultan vitales el coraje y la valentía de quienes las lleven a cabo. Éstas son cualidades que todo niño presenta a pesar de que como ya se ha mencionado en el apartado 1.1, la jerarquización de materias en los sistemas educativos y las metodologías didácticas que emplean los profesores hace que mermen (Gutiérrez, 2002).

Pero para estos autores, como también para Gerver (2012), las TIC aplicadas a la educación pueden favorecer a que ésta ocupe su verdadero puesto de relevancia. Las TIC pueden convertirse en Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) cuando colaboran en el proceso de personalización de la enseñanza y ayudan a que el aprendizaje que del alumno sea constructivo.

2.1. Metodología y estrategias didácticas enfocadas desde el punto de vista de un aprendizaje creativo

La creatividad ya ha sido ampliamente definida y tratada por muchos autores. Pero, ¿cuándo se considera que una actividad o idea son creativas? Para esta investigación se considera importante remarcar este aspecto ya que, ante la aún insistente concepción de creatividad como un don que pocos poseen, crece la aceptación de que se trata de una conciencia que toda persona tiene pero que es necesario desarrollar (Gutiérrez, 2002).

Desde la aceptación cada vez más generalizada de la existencia de más de una inteligencia, resulta más frecuente la introducción en las escuelas de propuestas más alejadas del desarrollo de la lógica y por lo tanto, más relacionadas con el desarrollo de habilidades sociales como la empatía y la asertividad.

Aún así, la creatividad aún tiene poca cabida dentro del aula, puesto que es muchas veces considerada como agresiva (Gutiérrez, 2002), es decir que las respuestas que producen aquellos individuos que son originales destacan en comparación con las esperadas por el sistema educativo. Como decía Gatto (2002), la escuela escolariza pero no educa; aliena a los estudiantes, los homogeneiza, pero no llama a la diversidad ni a la automotivación, sobre todo en relación con la educación artística.

Esto trae consigo una exigencia: cambiar el concepto de enseñanza de un cúmulo de saberes a la existencia de una respuesta por parte del estudiante, que es donde va a localizar su creatividad.

Por lo tanto, ante el hiperdesarrollo del lenguaje visual (Acaso, 2009), se vuelve necesario re-enfocar las asignaturas de educación artística, que son las que están más relacionadas con la creatividad (Gutiérrez, 2002), de manera que las estrategias didácticas que el docente emplee en el aula sean propicias no sólo para fomentarla, sino también para redescubrir la otra mitad, pero fundamental para la práctica artística, que es la observación. Acaso (2009) hace alusión a una serie de retos artísticos, así como soluciones, que todo aquel que desee participar dentro de la Educación Artística debe asumir y sobre los que debe fundamentar sus convicciones.

Para que esto ocurra, es el papel del profesor debe ser el de guía y facilitador. Su metodología, es decir, la manera en la que elija métodos, contenidos y objetivos en el aula, así como las estrategias de aprendizaje, serán los que marquen el rol del estudiante dentro de clase, y por consiguiente, de su creatividad.

La educación artística tiene la posibilidad de adaptarse por completo a las necesidades del alumnado al considerarles seres únicos, consiguiendo así que se abran al docente, y que por lo tanto tenga lugar la creatividad. Pero este principio metodológico que evoca la singularidad no puede ir solo, sino acompañado de una actitud de enseñanza-aprendizaje activa por parte del sujeto, puesto que por un lado, demanda su observación; y por otro, sugiere y requiere también de su experimentación, dando lugar a una metodología operativo-participativa con una fundamentación teórica proveniente del ejercicio de la reflexión (Mossi, 1999).

Y para que el aula sea un lugar donde esto tenga cabida, es necesario que el estudiante asuma la metodología pedagógica propia de una materia como EPV, que debe estar orientada a conseguir que el estudiante desarrolle sus competencias desde aprender a percibir a aprender a representar gráficamente lo observado, las cuales constituyen su razón de ser.

Siguiendo a Mossi (1999), este aprendizaje tiene de fondo unos procesos metodológicos completamente interrelacionados puesto que el acto perceptivo es único y se da de manera íntegra. Sin embargo, se entiende que éste puede dividirse según las distintas funciones que el sujeto, dentro de una enseñanza activa, debe realizar: aprender a percibir, a ver, a observar, a representar, a reforzar lo representado, a desarrollar la creatividad. Cada una de estas funciones está relacionada con uno de estos procesos: afectivo, sensitivo, cognitivo, experimental, proactivo y creativo respectivamente. Se entiende pues que esta metodología propicia a que el aprendizaje sea pausado, crítico y significativo. Todo el proceso educativo culmina con un aprender a ser, ya que sólo así tendrá lugar la autoexpresión por parte del estudiante, que exige un desarrollo ontológico-integral de la persona (Mossi, 1999).

Eisner (1995) entiende el aprendizaje artístico como la adquisición de las capacidades necesarias para poder cumplir con las competencias propias de las asignaturas correspondientes a este área curricular: no se trata sólo de aspectos productivos, sino también de otros críticos y culturales. Ahora bien, dicho dominio

productivo no sólo consiste en la evaluación de una serie de aptitudes cualitativas y valiosas en la obra del alumnado, como las técnicas, sino también del uso de la imaginación creativa. De hecho, Eisner observa que para poder evaluarla en las obras, es necesario que el docente se plantea una serie de preguntas como en qué medida la obra del estudiante muestra ingenio o si ha empleado los materiales de una manera novedosa. Además, ofrece una clasificación tipológica sobre los cuatro tipos generales de creatividad: la ampliación de los límites, la invención, la ruptura con los límites y la organización estética. ¿Cómo se dan éstas dentro de las aulas de EPV?

Vemos la importancia que tiene para la creatividad el conocimiento del lenguaje visual, siendo su alfabetización la que sienta las bases de toda la educación artística actual, también llamada crítica (Acaso, 2009). Las imágenes son el medio de comunicación más importante del siglo XXI, y suponen una de las tantas experiencias que el ser humano vive para adquirir inteligencia y conocimiento de la realidad (Dondis, 2008). Se educa así no sólo la percepción o la imitación, relacionadas con el desarrollo cognitivo de la persona, sino también el sentimiento y la expresión, propios del desarrollo emocional y creativo. Se convierten así en un medio válido para la construcción de la palabra y del pensamiento (Acaso, 2000).

Todo esto se ha de exteriorizar mediante la práctica, que al encontrarse limitada por numerosas restricciones, no cumple siempre con el propósito expresivo que tiene la educación artística, vinculada con la creatividad (Acaso, 2000). Para que ésta esté presente, la producción del estudiante debe ser fruto de un aprendizaje autónomo y que éste debe ser consciente del lugar que ocupa en el mundo.

Por último, no olvidar la relevancia del entorno si se desea que este tipo de metodologías tenga lugar. Éste debe de crear una atmósfera que incite a la confianza y al trabajo, donde no exista el miedo a fracasar y donde toda idea tenga cabida (Mossi, 1999). En ella cobra especial importancia el material didáctico, marcado por las estrategias escogidas por el docente. La elección del mismo favorecerá o no a que el estudiante se motive hacia el aprendizaje, que le lleve a hacer una buena apreciación sensorial del objeto, a tener una vivencia, y que por lo tanto, pueda establecer un diálogo con él (Acaso, 2009; Gutiérrez, 2002). Para la presente propuesta se propone el museo virtual como recurso didáctico favorecedor de este aprendizaje y del aumento de la creatividad.

2.2. Técnicas para fomentar el pensamiento creativo

Existen diversas técnicas para fomentar la creatividad dependiendo del contexto. VanGundy fue un experto en la resolución de problemas y en la innovación y desarrollo de técnicas para aumentarla. Dedicó la mayor parte de su trayectoria profesional a intentar comunicarlas y enseñarlas, entre otros, a profesores.

Dentro de las aulas de secundaria, dichas técnicas tienen una enorme cabida. Debido a que la creatividad es uno de los objetivos educativos que la educación debe tener como fin, sería bueno que el desarrollo de éstas estuviera contemplado de manera transversal en todas las materias.

La falta de creatividad no ocurre sólo en EPV, pero si un estudiante la presenta en este entorno, donde se presupone que su manifestación es más sencilla e inmediata, ésta también se dará en otras áreas curriculares. A pesar de todo, como dicen Robinson y Aronica (2009) en su libro *El Elemento*, la persona sólo es creativa cuando descubre su talento.

Se vuelve necesario trabajar ciertas técnicas que favorezcan a que su presencia sea común en las aulas. Éstas pueden ser individuales o grupales, y pueden emplear distintos estímulos, directos o indirectos, de tipo verbal (oral o escrito), visual o auditivos (Vangundy, 2005). De dichas técnicas se han estudiado cinco: PICled Brains, Picture Tickler, Ideatoons, Drawing Room y Modular Brainstorming. Se recogen sus características en la Tabla 1.

Tabla 1

Relación de distintas técnicas para fomentar la creatividad.

Técnica	Explicación	Participación	Estímulos
PICled Brains	Provocar nuevas ideas a partir de objetos ya existentes a través de la estimulación de palabras.	Individual y grupal	Indirectos
Picture Tickler	Provocar diferentes sencaciones, percepciones y asociaciones a partir de estímulos visuales.	Individual y grupal	Indirectos

Ideatoons	Provocar relaciones a partir de símbolos que se han de conocer.	Individual y grupal	Indirectos
Drawing Room	Provocar estímulos visuales a partir de la muestra de pinturas y obras de arte.	Grupal	Indirectos
Modular Brainstorming	Provocar asociaciones y perspectivas únicas de problemas a partir de la observación de estímulos visuales.	Grupal	Directos

Elaboración propia.

Estas técnicas exigen un nivel medio de participación pero conllevan un factor de diversión bastante elevado (VanGundy, 2005). Para su puesta en práctica cuentan con una guía y con actividades sugeridas para cada una. Traen consigo una serie de cuestionarios finales para que sean los participantes los que evalúen si las técnicas han sido eficaces o no.

2.3. El museo virtual es un agente educativo

Existen varios autores que comentan la utilidad del museo como lugar para la educación: Eisner (2009), Azúa (2013) o Hooper-Greenhill (1998). Debido a la relevancia del tema, la educación artística ha cambiado. Sin embargo, muchas instituciones no hacen nada por adaptarse a las nuevas exigencias (Acaso, 2009). Se habla de un cambio en la concepción de lo artístico, sobre todo de la imagen, cuyo estudio ha pasado a denominarse cultura visual, y que choca con las normas por las cuales se siguen rigiendo los que se deberían considerar como principales agentes educadores de esta sociedad (Brea, 2006; Martín, 2010).

La definición de museo, con el consecuente establecimiento de sus funciones, se elaboró por primera vez por el Consejo Internacional de Museos (ICOM) en el año 1946. Ésta se actualiza constantemente para darle prioridad a asuntos propios de la sociedad actual, como la educación, convirtiéndose en una referencia para los servicios que se dedican al sector cultural:

Un museo es una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde el patrimonio material e inmaterial de la humanidad con fines de estudio, educación y recreo (párr. 3).

En las actas publicadas del *I Congreso Internacional Los Museos en la Educación. La formación de los educadores*, celebrado en el Museo Thyssen-Bornemisza en abril de 2008, se recogen diversas opiniones de teóricos, educadores, artistas, personal de museos y otras instituciones artísticas y educativas sobre el tandem tan importante que debe existir entre ambas disciplinas: educación y arte. Muchas de estas experiencias tienen que ver con todo lo comentado sobre la relevancia que ha ido adquiriendo la creatividad dentro de la educación, crucial para el desarrollo perfectivo de las cualidades humanas. En una de las ponencias, Juanola (2009) cita a dos autores de especial relevancia para este tandem, Hooper-Greenhill y Talboys. El primero defendía que los museos tienen el deber de actuar como agentes catalizadores del proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que como sujetos reaccionamos ante los distintos estímulos que en ellos se nos presentan, tanto físicos como mentales. Para que esto tenga lugar, según el segundo autor, se debe promover desde las propias instituciones programas de formación para los docentes, de manera que ellos también sepan y aprendan a observarlos. Queda así justificada el cambio en las funciones y finalidades de dichos centros culturales.

Y es que como decía Eisner (2009), cualquier tipo de interacción o experiencia influye en la creación de la mente; es decir, ésta es un logro meramente cultural, entendiendo por cultura todo aquello susceptible de provocar una reacción. Entran aquí el rol del docente, los sentimientos o las instituciones culturales. Tanto profesores como educadores de museos deben realizar intervenciones pedagógicas en estos entornos para que tenga lugar el aprendizaje de los estudiantes, ya que sin éstas, no habría recompensa estética tras su contemplación.

Considerar que la educación ya no reside solamente en los centros escolares o en las familias, sino que al ser un objetivo de carácter social, todo individuo o agente tiene el deber de proporcionar algún tipo o modelo de educación (Hooper-Greenhill, 1998). En cualquier momento, planificado o no, se puede educar, y por lo tanto, los museos tienen aquí una oportunidad para tener peso en todos los sectores posibles de la sociedad.

Los objetivos de los museos como lugares para la educación atienden a tres aspectos (Eisner, 2009): a lo cognitivo, a lo simbólico y a lo experimental. El museo supone una experiencia en la que el arte puede ayudar a desarrollar una serie de habilidades cognitivas estrechamente relacionadas con las requeridas por el programa educativo; que se puede emplear para expresar cosas que sólo él puede expresar; y que posibilita la existencia de distintas formas de experiencia humana. En sí, el museo quiere educar a la sociedad a través de la comunicación, ya sea a distancia o directa, y se ha de poder dar siempre, no sólo en horarios lectivos.

Para comprender cómo se produce esta educación, es necesario recordar que se puede adquirir información de manera simbólica o verbal, la cual requiere un alto nivel de inteligencia; de forma icónica o visual, a través de imágenes; y por último activamente, es decir, que el aprendizaje se da por medio de estímulos que son reales (Hooper-Greenhill, 1998). A esto es a lo que debe aspirar un museo, a ser completamente interactivo, para que se vuelva un entorno educativo mucho más divertido e interesante, donde se aprovecha en una mayor medida el potencial que posee lo visual, y que aumenta las posibilidades de que se produzca la comunicación con éxito.

Los museos han tenido que adaptarse a las necesidades sociales actuales de, y por lo tanto, han tenido que incorporar también las TIC. De la unión de ambas surge el museo virtual como un lugar donde se pueden desarrollar diferentes estrategias didácticas y que llama a la motivación debido a su interactividad con el visitante (Santibáñez, 2006). Se convierte en un lugar dinámico, activo, tanto educativo como recreativo, sin olvidar sus objetivos (Hernández, 2009).

Los museos virtuales son una obra de la cultura visual y digital, a través de la cual el arte obtiene nuevas cualidades, como la hipertextualidad; pero sobre todo, el arte ya no se basará sólo en lo plástico (Hernández, 2009). Y destacar también que debe seguir siendo uno de los principales agentes educadores de esta sociedad, cuyo fin está en comunicar al mayor espectro de población posible.

2.4. El museo virtual como facilitador de estrategias didácticas

Existen diversas estrategias didácticas que pueden servir para fomentar aspectos relacionados con el currículo de EPV. Todas ellas se podrían enfocar desde el punto de vista del aprendizaje activo como el que mejor construye, de manera

significativa, los conocimientos que va adquiriendo el alumnado, reiterando que el hacer implica primero pensar y observar (Mossi, 1995).

Estas estrategias dependen directamente del estudio de los factores que influyen en este principio de aprendizaje, como puede ser a través de la enseñanza a partir de otras obras de arte, el ejercicio de la memoria o el dibujar a partir de la memoria y de las palabras (Wilson, Hurwitz y Wilson, 2004). Todas pueden fomentar la creatividad, puesto que dibujar aquello que tenemos en nuestro recuerdo no es copiar, sino reinterpretar aquello que hemos percibido, ordenando la realidad de otra manera a la vez que uniendo conceptos que en un principio pueden parecer inconexos (Eisner, 1995).

Y tal y como dicen Robinson y Aronica (2009), no proponer las TIC como facilitadores para que estas estrategias se puedan llevar a cabo sería una inutilidad por parte de docentes y centros escolares. El museo virtual es una oportunidad para poner en marcha muchas de las estrategias ya mencionadas, puesto que no sólo supone una herramienta que permite la educación a distancia, acercando los recursos que un museo posee al aula, sino que también integra diversas funciones simultáneas, integrando así varios fines educativos.

Al museo virtual se le atribuyen una serie de principios didácticos basados en el lenguaje de las TIC que favorecen a la mejora del autoaprendizaje y a la percepción (Santibáñez, 2006). Entre estos destacar la interacción comunicativa, la actividad que requiere por parte del sujeto y por las condiciones metodológicas por las que se mueva, la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje, la integración y socialización del individuo en el museo y en la sociedad, la educación como un proceso que se da de manera global y continuada, la capacidad intuitiva que se desarrolla, así como de apertura, y por último, la creatividad.

2.5. Análisis del museo virtual como recurso didáctico: ventajas e inconvenientes para su elección

Los recursos didácticos son todos aquellos materiales que, empleados dentro de un contexto educativo, facilitan el desarrollo de actividades formativas. El uso de un determinado recurso u otro condiciona la selección de las estrategias didácticas que el profesor elegirá para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Vistos ya ejemplos de las distintas estrategias que se pueden emplear en el aula para favorecer a un aprendizaje activo, es conveniente conocer los tipos de recursos que hacen que ésta ocurra. Ya se ha comentado cómo Robinson y Aronica (2009) proponen a las TIC como estos elementos. Por lo tanto, se propone el museo virtual como un recurso didáctico capaz de relacionar ambos conceptos: por un lado, es una herramienta digital, que existe gracias a Internet; por otro, puede servir también como vehículo transmisor de las ideas y del conocimiento entre el profesor y el alumno. El docente puede emplearlo en el aula para transmitir una serie de conocimientos, y que además puede fomentar la creatividad del alumnado.

De las estrategias comentadas en el apartado 2.4, no existe ninguna que no pueda llevarse a cabo a través de este recurso. Es decir, puede que los fines de este tipo de plataformas online no tenga unas aspiraciones tan educativas como para formar parte de los recursos que un docente puede emplear para desarrollar determinadas estrategias; pero por las características que ofrecen al público, suponen una fuente de aplicaciones para innumerables contextos.

En dicho apartado 2.4 ya se han mencionado los distintos principios didácticos que se le pueden atribuir como recurso, derivados del principal doble fin que tiene el museo virtual: conservar el patrimonio de la colección a la que pertenecen a la vez que sentar las bases de una nueva forma de comunicación y de educación (Hernández, 2009). Al presente trabajo le concierne principalmente el principio didáctico de la creatividad, ya que:

La información audiovisual ofrecida en el museo virtual desarrolla la creatividad y la inteligencia por lo que tiene de visión global, potencia el pensamiento convergente y divergente favoreciendo la consecución de un estilo cognitivo de independencia de campo, el usuario crea sus propios significados y elabora sus propias representaciones de la realidad más allá de una visión única y convergente del objeto. El museo virtual puede ser el punto de partida de los alumnos en sus ideas creativas en el arte, la cultura, las relaciones sociales y la comunicación a través de múltiples vías. En el propósito de proponer el museo virtual como recurso didáctico se intentan abordar los valores artísticos y científicos, conceptuales e ideológicos como un medio orientado a la formación pedagógica y humana (Santibáñez, 2006, p. 160).

Para poder determinar los pros y los contras de estas plataformas como recursos didácticos es necesario ver la función con la cual se quieren implementar, que determinará su elección, así como las características y disposición del alumnado que realizará la visita o el lugar desde el cual ésta tendrá lugar (Santibáñez, 2006).

Las ventajas que ofrecen este tipo de museos son claras y evidentes, y derivan de los principios didácticos citados. Por un lado, permiten su expansión más allá de la realidad, haciendo que cualquier persona sea capaz de acceder a los bienes que en ellos se esconden gracias a las posibilidades de la web 2.0. Esta comunicación y expansión se hace en un lenguaje propio de su tiempo, el audiovisual, requiriendo para su comprensión un conocimiento mínimo de éste.

Por otro, favorecen al desarrollo personal e individual del visitante, ya que los estímulos visuales que ofrecen exigen una respuesta activa, intuitiva e interactiva por su parte, fomentando el aprendizaje integral y la motivación del estudiante. Permiten además que el ritmo del aprendizaje se adapte a cada uno, haciendo redescubrir el valor de aprender a aprender. Y por todo esto, colaboran a que tenga lugar la creatividad, ya que cada uno desde su disposición piensa y crea aquello que considera.

Además, pueden servir como estrategia complementaria a visitas al museo real, para que los alumnos y alumnas conozcan partes de la historia de la historia o para conocer de una forma más dinámica y significativa aquello que se está viendo en clase.

Como inconvenientes, principalmente el hecho de que lo que suscite una experiencia virtual nunca podrá igualar a lo que se puede experimentar en la realidad, clasificándolas en dos tipos completamente diferenciables. Se pueden añadir otros, como la disposición del alumnado, las condiciones metodológicas que se pueden dar en el aula, así como la tecnología de la que ésta disponga. También resultan muy importantes los recursos materiales con los que cuente este tipo de plataformas, tanto funcionales como tecnológicos y educativos.

2.6. Una profundización en los museos virtuales

Para la presente propuesta de intervención en el aula, se analizan varios museos reales con grandes plataformas online, con el fin de averiguar el más adecuado en función de los objetivos marcados por la programación. En el Anexo A se adjunta el diseño de la propuesta de intervención en el aula a través de una unidad didáctica, donde quedan relacionados los distintos elementos curriculares con dicha visita virtual.

Si hay algo que quedó claro tras este periodo de búsqueda es el hecho de que los grandes museos y las grandes colecciones apenas si invierten en los recursos online, al menos en parte. Son pocos los que tengan una plataforma para visitar a distancia que permita recorrer en 3D sus salas. De ahí que los epígrafes que a continuación se exponen obvien museos como el Hermitage, cuyas colecciones son impresionantes, pero cuyas visitas virtuales se limitan a presentaciones de fotografías de las obras más importantes. Para visualizar este tipo de colecciones existen otros servicios de la web 2.0., como Google Cultural Institute (2015) y su *Art Project*.

2.6.1. Museo Thyssen-Bornemisza

El Departamento de Educación del Museo Thyssen-Bornemisza, denominado EducaThyssen (2013), es quizás de los más importantes a nivel nacional y europeo. Es el programa educativo cuya oferta es más amplia para todos los sectores de la sociedad, el que sin duda ha explotado mejor los recursos que ofrece la web 2.0., que cuenta incluso con un servicio de publicaciones online vía RSS y hasta con su propia aplicación.

La visita virtual (Museo Thyssen-Bornemisza, 2009) que ofrece este museo permite acceder a todas las salas de la colección permanente e interactuar de manera directa con la web por varios motivos: aunque el servidor hace girar el sitio automáticamente, como en casi todas las visitas virtuales en 3D, se pueden realizar también los desplazamientos de manera autónoma, además de poder ampliar la información que viene hiperenlazada, y de escuchar un audio con información de las distintas obras.

2.6.2. Museo Guggenheim de Bilbao

El Museo Guggenheim de Bilbao (2015) también cuenta con un enorme departamento educativo. Sin embargo, el nivel de especialización no es comparable con el proyecto propio del Thyssen. Destaca en otros muchos servicios puesto que es una institución que tiene presencia en varios continentes, como por ejemplo el gran buscador que permite localizar por obra y por artista.

Aunque en un primer momento sí existía una visita virtual interna por el museo, se desconocen los motivos por los cuales cuando se quiso profundizar en su estudio, el enlace para acceder al sitio web aparecía roto.

2.6.3. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía

El Museo Reina Sofía cuenta con otro gran e importante Departamento de Educación. Se presta para acoger innumerables eventos, no sólo de disciplinas culturales, sino también del ámbito educativo. De hecho, ofrece innumerables recursos de este tipo, aunque tienen poco que ver con la era digital. Realmente se podría decir que la plataforma online tiene como funciones la comunicación y la recogida de datos.

Las visitas virtuales de este museo se hacen a través del Google Cultural Institute (2015), que permite ver algunas de las salas de los pabellones del museo.

2.6.4. Museo Sorolla

El Museo Sorolla pertenece a la red de museos públicos del Estado Español, y responde como todos a las directrices del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Por lo tanto, casi todas las instituciones que pertenecen a esta red presentan una estructura similar en sus páginas web.

Son plataformas bastante sencillas e intuitivas, con menús muy simplificados y quizás poco atrayentes al público visitante. Además, las actividades de tipo educativo son escasas. Sin embargo, la visita virtual puede que sea la mejor conseguida (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, s. f.).

Es cierto que parte del encanto y del tesoro de este museo reside en el hecho de que fuera la auténtica casa del pintor, y que por lo tanto la visita real al museo nunca deja indiferente. Puede ser la razón por la que se ha digitalizado, con sonido, tanto los jardines como todos los espacios de la casa.

El sistema que emplea es bastante sencillo, similar al del Museo Thyssen, pero sin llegar a ofrecer información hipertextual de las obras que se observan. Permite alejar y acercarse con un zoom a las obras y recorrer de manera interactiva y autónoma las aulas.

3. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA Y MEJORA PROPUESTA

El Prácticum del Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria se realizó en un centro educativo de la provincia de Sevilla. Dicho centro es de carácter privado y ofrece una educación diferenciada desde Primaria a Bachillerato, siendo mixta en Infantil.

Durante la realización de las prácticas de intervención se pudo constatar algo que se venía observando: la falta de imaginación y creatividad a la hora de buscar soluciones a los ejercicios que los profesores proponen en clase, ya fuera en EPV como en otras materias a las que se pudo asistir. No se trataban de problemas sobre cómo representar, ya que este centro le presta bastante importancia al desarrollo artístico del alumnado desde Primaria; sino más bien concernientes a la falta de asociación de la observación crítica de la realidad con el entorno que les rodea.

Aunque las prácticas se realizaron en dicho centro, la presente propuesta pretende ir más allá del mismo, y la mejora que aquí se propone quiere servir de ayuda a toda la comunidad educativa y no sólo a la situación concreta en la que se aplicó, tal y como se ha argumentado en el planteamiento del problema. Por lo tanto, con ésta se pretende mejorar la necesidad y la dificultad del alumnado de secundaria de tomar referentes reales para elaborar sus composiciones y creaciones.

En cuanto al contexto concreto, se propone realizar dicha propuesta en el curso de 1º de la ESO ya que por un lado, a esa edad son las que de la etapa secundaria, aún no han llegado a manifestar un decrecimiento total en sus aptitudes artísticas y creativas (Eisner, 1995); y por otro, porque estas mismas alumnas tuvieron que pintar, para un proyecto del centro, las puertas de la parte del edificio central, para las que se escogieron motivos de la obra de Sorolla, entre otros. Por lo tanto, se cree que estarán más familiarizadas con las pinturas de este afamado artista y conviene emplear la visita virtual al museo que lleva su nombre.

El centro se mostró solícito desde el principio con esta propuesta de mejora; tanto subdirectoras como profesoras de la asignatura EPV se prestaron a ayudar en la realización del proyecto.

4. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN, HIPÓTESIS DE ACCIÓN

Las preguntas de la investigación planteadas son las siguientes:

- ¿Los alumnos de 1º de la ESO saben utilizar todo su bagaje visual, es decir, todo aquello que han ido reteniendo de su observación diaria?
- ¿Los alumnos de 1º de la ESO son capaces de observar críticamente la realidad y aplicarla a la realización de ejercicios prácticos para el aula de EPV?
- ¿Los profesores de EPV cuentan con suficientes estrategias para fomentar la creatividad en el alumnado de 1º de la ESO?
- ¿Los profesores de EPV emplean recursos didácticos propios de la web 2.0. para llevar a cabo estas estrategias?
- ¿Los recursos didácticos que emplean los profesores de EPV motivan al alumnado y son propios de la Sociedad del Conocimiento?
- ¿Tanto profesores como alumnos son conscientes de que la imagen es el medio de comunicación propio del siglo XXI?
- ¿La materia EPV se centra más en la adquisición de habilidades técnicas o en la capacidad de observación y creativa?

La hipótesis de acción está de acuerdo con el marco teórico que se ha abordado, por lo que se asemeja bastante a la idea que se ha venido manejando a lo largo de toda la investigación:

- La visualización de la versión online de un museo como recurso didáctico influye positivamente en la creatividad del alumnado en EPV de 1º de la ESO (en este caso Museo Sorolla).

5. METODOLOGÍA

La metodología planteada en la presente propuesta de investigación con base empírica se fundamenta en la de investigación-acción, concretada en los años 80 por Elliott (Bausela, 2004). El objetivo fundamental de esta metodología es intentar mejorar la práctica educativa (Elliott, 1993). Al aplicarla al campo de la docencia, se persigue comprender la enseñanza-aprendizaje como un proceso de investigación, es decir, que el docente realice una reflexión sobre la práctica educativa que ejerce en el aula. Pretende así justificar de manera racional la labor educativa (Bausela, 2004). Por lo tanto, el conocimiento educativo se basa en el que obtenga el profesorado (Latorre, 2012), y que se ha de encauzar a mejorar la calidad de la enseñanza (Bausela, 2004).

Este tipo de metodología encaja pues a la perfección con las pretensiones de la presente propuesta de mejora, puesto que el tipo de conocimiento que se genera es eminentemente práctico y le sirve al docente para comprender la realidad, de manera que persigue unos valores a partir de una serie de contenidos prácticos (Bausela, 2004).

Esta metodología está fundamentada sobre todo en la consecución cíclica de una serie de acciones que se han de dar de manera ordenada para poder analizar correctamente los resultados que se obtengan de la investigación (Latorre, 2012). El plan de acción se vuelve crucial para que se desarrolle, y ha de estar estrechamente relacionado en todo momento con los principios teóricos que la fundamentan (Elliott, 1994).

Por otro lado, es necesario comentar el método mediante el cual se va a implementar dicha metodología, el cualitativo. Los datos se deberán interpretar puesto que son sobre todo aportaciones subjetivas de los participantes. Sin embargo, llegados al caso se podrán emplear cifras para exponer de una manera más sencilla las conclusiones que se inferirán de los resultados obtenidos de la práctica (Uhl, 2006).

En este trabajo, como en todo proceso de investigación-acción hay tres fases. El planteamiento del problema y el establecimiento de los principios teóricos que

fundamenten la hipótesis de acción, la elaboración del plan de acción y el análisis de los datos recogidos tras la aplicación de ese plan, y por lo tanto, la reflexión.

5.1. Propuesta de intervención o de programa

La presente propuesta pretende mejorar una situación educativa que se da en la realidad del aula de EPV pero que sin duda, beneficiaría a dos aspectos transversales de la Educación Secundaria Obligatoria: la capacidad creativa y de observación en el alumnado, tal y como se expone en el apartado 3 así como en el desarrollo del Marco teórico.

Siguiendo la metodología de investigación-acción, que tiene entre sus fines la reflexión sobre el ejercicio de la práctica docente en el aula, se establece un plan de acción estratégico para llevarla a cabo. Dicho plan está en todo momento relacionado con el diseño de esta propuesta, enmarcado y adecuado a la realidad del aula gracias a la elaboración de una unidad didáctica, y que se encuentra adjunto en el Anexo A. Se adecúa pues a la programación del momento en el cual se va a poner en marcha: tercer y último trimestre. Aquí se abordan conceptos como la iniciación a la retentiva o la capacidad de representación de luces y sombras.

Debido a que en esta metodología la acción se basa sobre todo en la observación y en la recogida de datos producidos durante la puesta en práctica (Latorre, 2012), es necesario que el plan y dicha acción se lleven a cabo meditada y controladamente, ya que en la meticulosidad de ésta se basarán las reflexiones. Esto se justifica mediante el hecho de que esta propuesta pretende incorporar un cambio a la realidad educativa. Esta acción se correspondería con la segunda fase del proceso de investigación: la ideación del plan estratégico, derivado del previo estudio del problema observado (Latorre, 2012).

A continuación se expone una breve relación de los criterios que se han seguido para seleccionar el museo que serviría de eje vertebrador del plan de acción. Como ya se dijo en el apartado 2.6, a pesar de que casi todos los museos mundialmente reconocidos como grandes colecciones poseen páginas web, pocos le han prestado atención al desarrollo de sus plataformas virtuales.

El Museo Thyssen-Bornemisza a pesar de que ofrece una plataforma más desarrollada, se desestimó debido al contenido tan vasto y variado que ofrece, ya que en una primera y única visita puede resultar bastante confuso a las alumnas.

El Museo Guggenheim de Bilbao presenta una característica semejante: la complejidad del arte contemporáneo, ante el cual sería necesario emplear más de una sesión para su contemplación y comprensión.

El Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, aunque tiene sin duda las imágenes con mayor calidad de entre todos los candidatos, no permite navegar libremente y por lo tanto puede afectar a los objetivos de la presente propuesta.

Por último, se escogió el Museo Sorolla, además de por lo comentado en el punto 2.6.1, porque el proyecto mencionado que se llevó a cabo en el centro antes de que tuviera lugar el Prácticum: la decoración de las puertas de la zona de las aulas de secundaria. Muchas presentan motivos de las obras de este pintor, y por eso se piensa que las alumnas puedan estar más familiarizadas con ellas.

5.2. Destinatarios

Los destinatarios de la presente propuesta de mejora son todos aquellos agentes que intervienen en los procesos educativos, en concreto los de la Comunidad Autónoma andaluza. En primer lugar habría que hablar del alumnado, puesto que este programa está destinado a comprobar la efectividad de la propuesta planteada en el desarrollo de su creatividad, que como ya se ha reiterado en varias ocasiones, es uno de los aspectos más demandados por la sociedad actual. La creatividad se ha de desarrollar de manera transversal, y esta propuesta pondría de manifiesto su ausencia dentro de los currículos escolares, puesto que el ejercicio demandado para EPV no atañe a las habilidades prácticas sino a las capacidades de observación.

El profesorado también resultaría beneficiado por esta propuesta, ya que uno de los grandes problemas al que éste se ha de enfrentar en el día a día es la falta de iniciativa por parte del alumnado, que puede hacer que estos profesores caigan en la desmotivación o en la rutina. Al no haber en las aulas mentes creativas, se cansan de estudiantes que demandan una y otra vez ideas para resolver los ejercicios. Por lo tanto, facilitaría al profesor de EPV a centrarse en su principal doble misión: enseñar a comprender el lenguaje visual y enseñar a representarlo. Aunque este

docente y esta materia han de favorecer al aumento de su capacidad de observación, a lo largo de este estudio se ha querido hacer ver que la creatividad depende en gran parte de saber relacionar los estímulos de la realidad con las actividades propuestas en el día a día.

Por último, sería conveniente englobar dentro de la sociedad a centros educativos y familias, puesto que aunque el desarrollo de dicha creatividad pueda repercutir de manera más inmediata a estos dos agentes, es cierto que el fin último es poder satisfacer las demandas de una sociedad tan compleja como la contemporánea.

5.3. Diseño de la investigación

En este apartado se aborda el plan de acción para llevar a cabo la propuesta. Debe estar planificado cuidadosamente para que la acción tenga lugar de una manera ordenada y controlada, tal y como requiere la metodología investigación-acción.

El diseño de esta planificación está basado principalmente en un compendio de todas las actividades propuestas por VanGundy que se analizaron en el punto 2.2, adaptadas a EPV. Esto afecta también a los estímulos recomendados por el autor, que se escogen a partir de la selección del principal: el museo virtual. Otros aspectos se retocan, como los cuestionarios.

Para diseñar la propuesta se escogen los datos que parecen más relevantes de cada una de estas técnicas. Se decide que la actividad tiene un carácter grupal, donde cada alumna tiene que realizar una composición individual en función de los estímulos que recibe, aunque después el resultado final se mida en conjunto, siendo la reflexión común una parte importante del ejercicio diseñado.

El proyecto-unidad didáctica que se idea consta de cuatro partes cuya planificación queda recogida en el apartado 5.7. Para su realización es necesario que el aula se divida en cuatro grupos, puesto que se escogen cuatro temáticas representativas de la obra de Sorolla: playa, mar, jardines y paisajes, de las cuales tendrán que hacer las composiciones. Los grupos se formarán libremente para no interferir en la creatividad, que es el objeto de estudio final. Los estímulos que se escogen, algunos con una relación más o menos directa, son:

- La visita virtual al Museo Sorolla como el principal y eje de la actividad y sobre el cual se asientan el resto. Durante la visita las alumnas han de observar todos los aspectos posibles de la obra y casa del pintor.

- Pequeños estímulos, diferentes en función de cada una de las temáticas:

- Fragmentos de cartas del epistolario del pintor
- Partes de obras de cada una de las temáticas que muestran la textura y las pinceladas
- Folletos de exposiciones
- Carta de los colores más usados por el artista en dichas temáticas

Una muestra de estos se puede observar en el Anexo B.

Las partes que estructuran el plan de acción son:

- Primera parte. Visita virtual al Museo Sorolla. Tiene lugar en el aula normal de clase, que hay que disponer de manera que las alumnas se puedan sentar cerca de la pantalla donde se proyectará la visita. Por turnos, y elegidas al azar, tienen que interactuar con la plataforma virtual, siendo la que lo maneje la que decida qué lugar enfocar o visitar. Además, tiene que ir explicándole a sus compañeras, bajo la supervisión del profesor, la temática de las obras entre otros aspectos.

- Segunda parte. Realización de una composición individual libre en función de la temática asignada. Las alumnas deben plasmar en éstas aquello que a ellas les simboliza cada uno de estos cuatro temas. Además, se les dirá que más tarde tendrán que exponer la obra en conjunto, por lo que es necesario que piensen, en grupo y previamente, cómo colocarán sus dibujos o si quieren realizar una composición compuesta.

- Tercera parte. Se exponen las obras, por temática, en el corcho/mural de la clase. Intercambio colectivo de las ideas que a las alumnas les transmiten y producen los dibujos de sus compañeras. Buscar parecidos con la obra de Sorolla.

- Cuarta parte. Realización de los cuestionarios de manera anónima.

Toda la información se recogerá de la observación que se realice durante la supervisión y documentación de la investigación-acción, que dotará de calidad al plan estratégico diseñado, tal y como se aborda en el apartado 5.5.

5.4. Población y muestra

Reiterando lo ya comentado en otras ocasiones, la población escogida para el presente estudio es la del centro educativo donde se realizaron las prácticas del máster. Se ha dicho escogida ya que una de las características propias de las investigaciones cualitativas de corte empírico es la selección intencionada de la muestra, de manera que se pueda provocar un cambio.

El centro educativo pertenece a la provincia de Sevilla. Es de carácter privado y es de educación diferenciada, es decir, es un colegio femenino a excepción de la etapa Infantil. Su oferta educativa abarca por lo tanto, todas las etapas hasta el Bachillerato, incluido.

Aunque el hecho de que la investigación se realice en un centro con estas características, no se pretende que se convierta en un estudio de caso, sino que lo que aquí se aborda se pueda generalizar a otras poblaciones con características diferentes, puesto que lo que es relevante a la propuesta son dos aspectos: la materia EPV y el alumnado de 1º de la ESO, tal y como se ha venido justificando.

Los participantes de esta investigación son por lo tanto, la profesora de la asignatura, las dos profesoras en prácticas del máster, y por último, el alumnado de 1º de la ESO, que lo conforman 71 alumnas.

Sin embargo, la muestra escogida para llevar a cabo la acción es de 23 alumnas, las correspondientes a uno de los tres grupos, debido a condiciones y limitaciones impuestas por el horario de la investigadora y del centro.

5.5. Recogida de la información

Las técnicas empleadas para la recogida de información le sirven al investigador para generar un archivo de datos vinculados a los estudios de su investigación-acción, de manera sistemática y reducida, sabiendo que lo que le da valor a ésta es el procedimiento y rigurosidad con los que la lleve a cabo. Asimismo,

las técnicas de recogida de datos dependen de quiénes o de dónde se saque la información, el enfoque de dichas técnicas, etc. Se pueden distinguir por lo tanto técnicas basadas en la observación, en la conversación y en el análisis de documentos (Latorre, 2012), y que se han empleado para la presente propuesta:

- La observación participante es una técnica basada en la observación y es una estrategia metodológica que implica que la investigadora ha de participar de alguna manera para poder comprender el fenómeno a estudiar en profundidad. Es por lo tanto una técnica interactiva y participativa. Esta observación participante será moderada, puesto que la investigadora busca no influir demasiado en el ejercicio de las alumnas.
- Para recoger lo observado se emplearán las notas de campo y el diario del investigador, que si bien tienen inconvenientes como la incapacidad de registrar información muy extensa, sí que permiten estudiar la realidad social y etnográfica mediante la observación directa. En este caso se contará con la ayuda de la profesora de la asignatura y de la otra profesora en prácticas, a las que previamente se explicará detalladamente la propuesta para tener un mayor rango de perspectivas.
- Los cuestionarios pertenecen a las técnicas basadas en la conversación. Se les realizará uno a las alumnas para conocer aspectos básicos a los que de otra manera sería más difícil acceder.
- Por último estaría el trabajo realizado por las alumnas, en torno al cual se han de evaluar una serie de aspectos. Por un lado, comprobar si las producciones individuales reflejan las características que el ejercicio demandaba en función de la rúbrica con los criterios de evaluación creada durante el diseño de la propuesta. Por otro, la tercera parte del ejercicio habrá de ser recogida correctamente puesto que se trata de un grupo de discusión cuya información puede resultar muy valiosa para la investigación.

5.6. Instrumentos utilizados

Los instrumentos que se plantean para recoger los datos son los siguientes:

- Las notas de campo, que recogen datos y sucesos anecdóticos, fechados, y que pueden servir de gran utilidad para la investigación. Serán notas de naturaleza personal, con aspectos descriptivos e inferenciales así como reflexivos sobre los hechos que sucedan en la práctica educativa.
- El diario del observador, donde de manera continua y sistemática la investigadora retratará los aspectos relevantes, así como del día a día, y de su propia autoevaluación.
- Ambos instrumentos se complementarán con las fotografías y vídeos tomados con la cámara de fotos de la investigadora. También habrá una grabadora de sonido para recoger las conclusiones que las alumnas saquen del intercambio de ideas durante el grupo de discusión. Teniendo en cuenta el sistema de protección de datos del centro, no se podrán mostrar en la presente investigación aquellas imágenes o sonidos donde salgan directamente las alumnas.
- Los cuestionarios que se les pasará a las alumnas inmediatamente después de realizar el ejercicio, en función de las recomendaciones de VanGundy (2005).

Los cuestionarios son instrumentos muy populares para recoger información escueta durante una investigación de carácter social, de manera simplificada, a través de una serie de preguntas relacionadas y ordenadas coherentemente (García, 2002).

Para la presente propuesta, que como se ha dicho sigue un proceso metodológico propio de una investigación de carácter cualitativo, las preguntas que conforman el cuestionario buscan conocer la opinión y las interpretaciones subjetivas de las alumnas implicadas (Uhl, 2006). Dichas preguntas están divididas en tres bloques según el contenido de las mismas: la primera tanda sería para comprobar si han aprendido los contenidos de la Unidad Didáctica propuesta; la segunda para que las alumnas hagan una autoevaluación de lo que han aprendido; y la última para conocer su opinión y grado de satisfacción con el ejercicio que han realizado en clase.

Las preguntas que aparecen son o bien de tipo test, cerradas y dicotómicas (Sí, No, Verdadero, Falso); o bien amortiguadoras o suavizantes, derivadas de las de

tipo test pero con un carácter más abierto (Sí, No, ¿Por qué?). Algunas otras son preguntas de razones conscientes, también de carácter abierto, que indagan más en determinadas áreas de la puesta en práctica de la propuesta.

En el Anexo D se adjunta la hoja de los cuestionarios empleada en el aula. Estos fueron validados por dos profesionales del centro: la profesora de la materia EPV y la subdirectora encargada del curso.

5.7. Planificación de las acciones

El plan de acción estratégico que deriva de la presente investigación-acción y propuesta de mejora se recoge en la Tabla 2. Dicho plan se divide en las sesiones que se estiman para llevar a cabo cada una de las fases. Cada sesión equivale a una hora.

Tabla 2

Cronograma de trabajo del plan de acción

Actividades/ Sesiones	S. 1	S. 2	S. 3	S. 4	S. 5
Preparación del aula para la visita virtual					
Parte 1 ^a : realización de la visita virtual al Museo Sorolla/ Recogida de datos observación participante					
Parte 2 ^a : realización de una composición libre de manera individual (división de temáticas por grupos, disposición del aula)/ Recogida de datos observación participante					
Parte 3 ^a : exposición de las obras (grupo de discusión)/ Recogida de datos observación participante					
Parte 4 ^a : realización de los cuestionarios de manera individual					

Elaboración propia.

5.8. Especificación de los recursos

Los recursos que necesarios para llevar a cabo el plan de acción inherente a la propuesta de intervención que se está comentando son:

- Recursos humanos:

- Alumnado, que se ha dividir en grupos
- Profesor de la asignatura

- Recursos materiales no fungibles:

- Ordenador del aula

- Proyector y pizarra blanca // PDI
 - Sistema de audio conectado al ordenador
 - Conexión WiFi
 - Móbilario propio del aula normal de clase (mesas y sillas)
- Recursos materiales fungibles
- Objetos a modo de estímulos
 - Soporte material para realizar las composiciones (libre elección pero tamaño mínimo A4)
 - Instrumentos propios de la asignatura: pinceles, trapos, papel para limpiar, paletas, cuencos y vasos para el agua, etc.
 - Materiales propios de la asignatura: colores, rotuladores, ceras, acuarelas, acrílicos, témperas
 - Materiales para hacer collage: periódicos, revistas, tijeras, pegamento, etc.
 - Materiales para exponer los dibujos: chinches, celo
- Recursos espaciales:
- Aula normal de clase, equipada con ordenador y proyector, tal y como se ha especificado en los recursos materiales no fungibles.
 - Aula de Plástica, en caso de que el aula normal no cuente con las facilidades necesarias.
- Recursos económicos: no es necesario invertir económicamente en la propuesta ya que se puede llevar a cabo con el material corriente de las aulas

5.9. Forma de evaluación previstas: del proceso y de los resultados

Para que la presente propuesta tenga validez es necesario evaluarla para así inferir los datos precisos que justifiquen o no la mejora que ha supuesto para la comunidad educativa.

Gracias a la colaboración del centro, del profesorado del Departamento de Dibujo y Artes Plásticas, y del alumnado que acogerá la propuesta, ésta se llevará a cabo con la total confianza de que todas las partes han puesto el máximo de sí para

que dichos resultados sean absolutamente confiables, si bien tendrán que ser interpretados por la investigadora.

Los criterios de evaluación que se emplearán para evaluar el trabajo individual de las alumnas son los expuestos en el diseño de la Unidad Didáctica, en el Anexo A.

Los instrumentos de evaluación de la propia investigación son por un lado los que derivan de estos criterios de evaluación ya señalados, y por otro, los que se derivan de los propios instrumentos de recogida de la información subjetiva del alumnado.

Los empleados para el proceso son los que proceden de la observación participante, que como ya se ha comentado, se recogerá sistemática y meticulosamente durante la ejecución del plan de acción. Los que se usarán para evaluar los resultados serán sobre todo los cuestionarios, así como la reflexión de la comparación entre la realidad de lo ocurrido en el aula y lo que estos reflejen. Se intentará verificar si existe una correlación entre lo objetivo, que serían los dibujos realizados por las alumnas, y lo subjetivo, que sería aquello que las alumnas opinan del ejercicio planteado.

5.10. Tratamiento de los datos obtenidos

Los datos que se obtengan de las formas de evaluación previstas se deben tratar desde la máxima objetividad posible, puesto que lo que se pretende es plasmar cuál ha sido la realidad obtenida de la implementación en el aula de la investigación-acción, y si por lo tanto, ésta ha conseguido producir algún cambio significativo con respecto al problema planteado.

Como ya se ha dicho en varias ocasiones, el método de investigación que se emplea es cualitativo puesto que los resultados que se esperan obtener son interpretaciones subjetivas y no certezas matemáticas que den lugar a teorías. Sin embargo, además de las inferencias que la investigadora podrá hacer de la observación realizada, se podrá ir un paso más allá a la hora de tratar los datos obtenidos de los cuestionarios estableciendo relaciones porcentuales de los mismos.

6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación se analizan los datos obtenidos de la intervención o propuesta de mejora diseñada. Como ya se dijo en el apartado 5, los resultados que se tienen en cuenta para la elaboración de esta parte son por un lado, las notas de campo y el diario del observador participante; y por otro, los cuestionarios realizados a las alumnas tras acabar las tres primeras partes del ejercicio diseñado.

En cuanto a las notas de campo y diario del observador cabe destacar los comentarios de las alumnas que se pudieron escuchar desde un plano más pasivo.

La explicitación de los resultados obtenidos por la observadora participante siguen el orden establecido del ejercicio. Para referirse a las distintas actitudes que se observan se han asignado a los grupos los nombres de las temáticas.

En la primera fase, la visita virtual al Museo Sorolla, las alumnas se entusiasman con varias ideas:

- La nueva disposición del mobiliario del aula.
- El cambio de metodología con respecto a la que están acostumbradas a trabajar.
- El ver un museo virtual, cosa que muchas ni sabían que existían.
- El poder manipular el ordenador, el nerviosismo por poder ser la elegida para realizar la visita.
- El hacer un ejercicio propuesto por una persona distinta que no fuera la profesora habitual.

Sin embargo, hay ciertos aspectos que les inquietan:

- Algunas están preocupadas por la entrega de otro ejercicio antiguo y quieren el tiempo para continuarlo.
- A otras no les gusta la idea de visitar un museo.
- Unas pocas se preguntan el porqué del ejercicio y si cuenta para la nota.

Durante la visita virtual, se observan una serie de hechos sobre todo relacionados con el cambio de actitud en el alumnado:

- Alumnas que ni se mueven de sus sillas para acercarse a la pantalla con el resto.
- Alumnas que lo único que les interesa es mover el ratón y dirigir la visita.
- Alumnas que se desinteresan por completo cuando no son elegidas.
- Alumnas que se mofan de lo que dicen sus compañeras al ir explorando y explicando el museo al resto.
- Alumnas que sólo preguntan la finalidad de la visita.
- Alumnas que desean estar más tiempo visitando el Museo Sorolla.
- Alumnas que se muestran cada vez más interesadas de lo que van viendo.

En la segunda fase tiene lugar la realización del ejercicio práctico según las temáticas ya mencionadas. Se pueden constatar los siguientes hechos que se observan durante su ejecución. Estos son corroborados por las otras dos profesoras:

- En general:
 - A las alumnas les encanta trabajar en grupo.
 - Las alumnas no están acostumbradas a realizar trabajos libres.
 - Incapacidad para poder relacionar acontecimientos de su vida con las temáticas asignadas menos en uno o dos casos por grupo. Más acusada en el grupo Paisaje.
 - Se constata una falta de tiempo para la realización de los dibujos.
- Grupo Mar:
 - No quieren trabajar en grupos libres, quieren que estos se formen al azar.
 - Doble explicación porque una de ellas no comprende el ejercicio y sus compañeras no se lo explican bien. Hay que adecuárselo a la temática y poner ejemplos.
 - Preocupación por el hecho de que se pueda evaluar colectivamente.
 - Preocupación porque la idea de una de ellas no es buena.
 - Preocupación por el tiempo de realización en general.
 - Una de ellas busca la aprobación constante de la profesora: tiene mucha creatividad pero también inseguridad y poca habilidad técnica. Al contrario que el resto del grupo, no destaca por sus trabajos y normalmente no comprende los conceptos explicados por la profesora.

- Grupo Playa:

- Varias explicaciones porque dos de ellas no comprenden el ejercicio y no se fían de las compañeras.
- Incredulidad ante la idea de poder hacer lo que una quiera.
- Incredulidad ante la idea de poder hacer collage y usar muchos materiales distintos.
- Preocupación por el hecho de que se pueda evaluar colectivamente.
- Preocupación porque la idea de dos de ellas no sea buena.
- Confusión con los límites de representación en cuanto a mar y playa.
- Preocupación por tener que hacer un trabajo en grupo, es decir, que cada composición libre esté de alguna manera relacionada con la del resto de los miembros.
- La mitad de las alumnas tienen mucha creatividad pero mucha inseguridad.
- La otra mitad son alumnas con grandes habilidades técnicas pero poca creatividad.

- Grupo Paisaje:

- Doble explicación porque dos de ellas faltaron el primer día.
- Incredulidad ante la idea de poder hacer lo que una quiera.
- Preocupación porque la idea no sea buena en general.
- Preocupación por el tiempo de realización en general.
- Dos de ellas buscan la aprobación constante de la profesora.
- Alumnas aburridas que no saben qué hacer.
- Una alumna hace un dibujo que todas versionaron.

- Grupo Jardines:

- Incredulidad ante la idea de poder usar el soporte que quieran.
- Gran amistad entre todas ellas.
- Disputas por el uso de los materiales: sólo una de ellas se trae unas ceras para todas. Al ser obra colectiva, se enfadan con ella porque no los presta, por lo que los tonos no son los mismos en todos los dibujos.

- Interés por tener que hacer un trabajo en grupo, es decir, se preocupan porque cada composición libre esté de alguna manera relacionada con la del resto de los miembros.
- Son las alumnas más críticas con la visita al Museo Sorolla y las que mostraron un mayor desinterés.
- Son las que mejor captan el ejercicio. Piensan y planifican una composición colectiva compuesta por cada uno de los dibujos realizados de manera individual, lo cual les motiva mucho más con la realización del ejercicio.
- Es el que más disruptivas en el aula provoca.
- Alumnas con mucha capacidad creativa pero poca habilidad técnica, en general.

Cabe destacar que la realización del ejercicio tiene lugar en varias sesiones, y que hay alumnas que faltaron a la visita virtual y otras que no pudieron completar el ejercicio. También mencionar que todas las características observadas más negativas, por así decirlo, se presentan comúnmente en una o dos alumnas por grupo. Sin embargo, estas mismas características desaparecen progresivamente de todos los grupos con excepción de algunas que siguen obcecadas con la idea de que no saben dibujar nada. Se reitera el hecho de que se observa un sentimiento general de querer tener la aprobación de la profesora en todo momento así como una preocupación poco común a esa edad por las notas.

En la tercera fase, durante la exposición conjunta de los trabajos, se observaron varios comportamientos:

- Grupo Mar:
 - Son las que acaban antes y las que colocan los dibujos sin pensar en el espacio que están dejando para el resto de los grupos.
 - Alumnas que asumen el liderazgo a la hora de colocar y pensar la disposición.
 - Poca conexión entre los dibujos.
 - Originalidad a la hora de relacionar la temática, ofreciendo a las compañeras buenas explicaciones.

- Dos de ellas muy participativas opinando de las obras de las compañeras, a pesar de que es el grupo que cuenta con alumnas más introvertidas.

- Grupo Playa:

- Alumnas preocupadas por la falta de espacio.
- Se preocupan por lanzar un mensaje común.
- Planean cuidadosamente la formación conjunta que tendrá la composición.
- Conexión en cuanto a técnicas, tono y saturación de los dibujos.
- Menos originalidad pero sí representaciones más personales, más adecuadas a sus propias observaciones de la realidad.
- Muy participativas opinando de las obras de las compañeras.

- Grupo Paisaje:

- Alumnas preocupadas por la falta de espacio.
- Alumnas que no muestran interés alguno en esta fase.
- Alumnas que se desentienden alegando falta de criterio estético.
- Obras conectadas entre sí por técnicas y gamas cromáticas empleadas.
- Dibujos muy repetitivos, poca originalidad, poca conexión con sus realidades. Copias del de una de ellas.
- Sólo una de ellas se muestra verdaderamente participativa y quiere compartir con sus compañeras el paisaje que tiene en su memoria de un viaje que hizo con sus padres. Trae fotografías y las compañeras se quedan impresionadas.

- Grupo Jardines:

- Alumnas preocupadas por la falta de espacio.
- Alumnas que no muestran interés alguno en esta fase.
- Alumnas que se desentienden diciendo que no tienen ningún criterio estético, haciendo que otras hagan el trabajo resignadas.
- Preocupadas desde el principio por lanzar un mensaje común y conectado al Museo Sorolla.

- Aunque el desarrollo formal del mismo es el más descuidado de todos, respetan un formato y técnicas comunes a todos. Los dibujos de manera individual son muy descuidados pero dentro de la composición colectiva, cobran mucha fuerza.
- Son las que más ridiculizan el hecho de tener que hablar de sus propias ideas y se ríen de sus compañeras cuando exponen o hacen comentarios más expresivos.

En el Anexo C se adjuntan algunas imágenes de los resultados finales de los dibujos.

Lo que se observa en el aula se ha ratificado con los cuestionarios realizados por las alumnas, que son sin duda los que ofrecen datos de mayor relevancia a la investigación. Los resultados de los mismos se analizan según la tipología de las preguntas, expuesta en el apartado 5.6. Para mayor conocimiento de las mismas, ver el apartado Anexo D: Cuestionarios.

En la Tabla 3 se recogen los datos de las preguntas lanzadas sobre los contenidos relacionados con la Unidad Didáctica:

Tabla 3

Datos sobre las preguntas relacionadas con la Unidad Didáctica (nº1-nº10)

Preguntas	Respuestas (en porcentajes)		
	Correcta	Incorrecta	NS/NC
1	82,6%	17,4%	-
2	78,3%	13%	8,7%
3	21,75%	78,25%	-
4	95,65%	4,35%	-
5	95,65%	4,35%	-
6	43,5%	56,5%	-
7	43,5%	56,5%	-
8	73,9%	26,1%	-
9	69,56%	30,44%	-
10	100%	0	-

Elaboración propia.

De los datos aquí mostrados cabe destacar tres aspectos. Por un lado, en la pregunta número 3, sólo el 21,75% de la muestra recuerda la explicación de una serie de obras en las que aparece retratada la familia del pintor. Esto resulta bastante

significativo, ya que a día de hoy todas saben perfectamente identificar los personajes de la obra *La Madre* (1890) como la mujer e hija recién nacida del pintor. El segundo aspecto a comentar es el hecho de un 8,7% de la muestra no sepa responder a la segunda pregunta después del ejercicio realizado, así como que un 13% no pueda decir al menos dos temáticas, ya que se han puntuado como incorrectas aquellas en las que sólo han puesto una. Esto indica que no prestaron atención a la exposición final colectiva. El tercer y último aspecto con respecto a esta tabla es el hecho de que menos del 50% de la muestra, no ha comprendido algunos aspectos conceptuales de la Unidad Didáctica. Como se verá a continuación, en el resto del cuestionario queda claramente reflejada la importancia que las alumnas le dan a las habilidades técnicas y plásticas, que parece ser la marca por la que diferencian un buen dibujo de uno malo.

El siguiente bloque de preguntas es una pequeña autoevaluación de lo aprendido en clase (preguntas 11 a la 17). Para la exposición de los datos se han elaborado las Tablas de la 4 a la 10. Todas se han ordenado siguiendo una rúbrica semejante: las respuestas han sido agrupadas en unas categorías o aspectos con las que dichas respuestas están relacionadas.

Tabla 4

Datos obtenidos de la pregunta nº 11

Preguntas	Respuestas por categorías (en porcentajes)			
	Museo Sorolla	Trabajo en equipo	Imaginación, la idea	Técnica
11	69,55%	17,4%	4,35%	8,7%

Elaboración propia.

Aquí resulta significativo y positivo que casi el 70% del alumnado esté de acuerdo con el hecho de que la visita virtual y el Museo Sorolla es lo que más les ayudó a la hora de realizar la representación gráfica. Sin embargo, las explicaciones relacionadas con los contenidos didácticos en torno a la EPV no parecen tan relevantes para este punto.

Tabla 5

Datos obtenidos de la pregunta nº 12

Pregunta	Respuestas por categorías (en porcentajes)		
	Técnica	Imaginación, la idea	Falta de conexión con la visita virtual
12	69,55%	21,75%	8,7%

Elaboración propia.

Aquí se ve la importancia que le siguen dando a algunos aspectos técnicos, como son los contrastes y las sombras, que son contenidos que para esta actividad deberían haber adquirido ya, y que son los que se pretendían evaluar de manera significativa con la misma. Un 8,7% no veía la relación entre las dos partes del ejercicio, que puede que se corresponda con el porcentaje de alumnas que no asistió a la visita virtual.

Tabla 6

Datos obtenidos de la pregunta nº 13

Pregunta	Respuestas por categorías (en porcentajes)				
	Técnica	Imaginación, la idea	Trabajo en equipo	Interés cultural y en museos	NS/NC
13	26,1%	13,05%	30,4%	26,1%	4,35%

Elaboración propia.

Aunque la Unidad Didáctica se planteó para profundizar en aspectos técnicos además de lo relacionado con la presente propuesta de mejora, lo más positivo que sacan las alumnas es el haber podido trabajar en equipo, cosa que les motiva y divierte. Destacan comentarios muy positivos como "sí, aunque parezca difícil, si tienes voluntad puedes hacerlo". Es significativo que sólo una 4,35% de la muestra no sacara nada bueno del ejercicio planteado, que se piensa se corresponde con las alumnas que no asistieron a la visita virtual.

Tabla 7

Datos obtenidos de la pregunta nº 14

Pregunta	Respuestas por categorías (en porcentajes)					
	Técnica/ Planificación del ejercicio	Imaginación, la idea	Interés artístico y en Sorolla	Trabajo en equipo	Interés en museos virtuales	NS/NC
14	56,55%	8,7%	13,05%	8,7%	8,7%	4,35%

Elaboración propia.

De esta pregunta mencionar tres tipos de comentarios que destacan aunque estén dentro de los porcentajes más bajos con respecto a la muestra. Primero, el hecho de que hay alumnas que exponen que han aprendido a planificar el trabajo previa a la puesta en marcha; segundo, el hecho de que algunas les interesa realmente la visita virtual a un museo y quieran profundizar en ella; y por último,

comentarios dirigidos a la importancia que a partir de ahora le van a dar a la imaginación y a todo lo que ésta permite.

Tabla 8

Datos obtenidos de la pregunta n° 15

Pregunta	Respuestas por categorías (en porcentajes)					
	Técnica/ Habilidades expresivas	Imaginación, la idea	Aplicación práctica a vida diaria	Interés cultural	Trabajo en equipo	NS/NC
15	30,4%	21,75%	4,35%	21,75%	13,05%	8,7%

Elaboración propia.

Se vuelve a prestar mayor importancia a la técnica, a sus posibilidades y a las habilidades expresivas más que a la parte creativa, a la cual estaba enfocada el ejercicio. Sin embargo, si se comparan las Tabla 7 y 8, que se corresponden con el qué has aprendido y con el de lo que has aprendido, qué usarás en el futuro respectivamente, se obtiene la sensación de que después de este ejercicio las alumnas le prestarán más atención a los aspectos creativos e imaginativos de los trabajos de al menos, la materia EPV.

Tabla 9

Datos obtenidos de la pregunta n° 16

Pregunta	Respuestas (en porcentajes)		
	Significativa/ Relacionada con su vida diaria	No significativa	NS/NC
16	47,8%	39,15%	13,05%

Elaboración propia.

Con esta tabla se quiere reflejar que no a todas las alumnas se les ocurrieron ideas originales relacionadas con las temáticas. Un porcentaje muy alto de casi el 50% pensó simplemente en la temática, no en la relación que tenía ésta con su vida diaria. Destacan pues comentarios como “quería hacer algo muy colorido y muy vivo”, “castillos de arena” o “una especie de acantilado que vi el año pasado”. Un 13,05%, no asociaron directamente nada.

Tabla 10

Datos obtenidos de la pregunta n° 17

Pregunta	Respuestas (en porcentajes)			
	Sí	No	Significativa	No significativa
17	47,8%	52,2%	30,4%	69,6%
	100%		100%	

Elaboración propia.

En cuanto a esta tabla destaca el hecho de que un 52,5% de las alumnas directamente diga que no son creativas porque no tiene ningún tipo de imaginación, de las cuales sólo una respuesta se podría considerar significativa "porque no me gusta mucho el arte". La mayoría del porcentaje positivo se refiere en sus comentarios a la capacidad para poder creer en lo irreal y a la satisfacción de poder crear algo original que a nadie más se le ocurre.

El tercer bloque de preguntas (menos la número 31) está relacionado con la opinión y el grado de satisfacción de las alumnas. Para su exposición se ha optado por elaborar la Tabla 11 ya que todas las preguntas son dicotómicas. Algunas presentan un carácter más abierto puesto que indagan en el porqué de la respuesta. La opinión subjetiva de las alumnas se ha recogido en función de si el comentario, cuando procede, es significativo o no a la pregunta.

Tabla 11

Datos obtenidos de las preguntas de opinión y grado de satisfacción (nº 17-nº 30)

Preguntas	Respuestas (en porcentajes)				
	Sí	No	NS/NC	Significativa	No significativa
18	73,9%	17,4%	8,7%	39,1%	60,9 %
19	95,65%	4,35%	-	26,1%	73,9%
20	95,65%	4,35%	-	52,2%	47,8%
21	47,8%	43,5%	8,7%	47,8%	52,2%
22	69,6%	30,4%	-	43,5%	56,5%
23	69,6%	30,4%	-	-	-
24	69,6%	30,4%	-	-	-
25	87%	13%	-	-	-
26	91,3%	8,7%	-	39,1%	60,9%
27	73,9%	21,75%	4,35%	-	-
28	30,4%	69,6%	-	-	-
29	47,8%	52,2%	-	56,5%	43,5%
30	34,8%	65,2%	-	30,4%	69,6%
	100%			100%	

Elaboración propia.

Lo primero a comentar es que la mayor parte de las alumnas responden a las indagaciones más profundas con comentarios del tipo "porque es muy bonito" o "porque no tengo imaginación", "no se me ocurre nada" o "porque no pinto bien", lo cual se asocia a una actitud muy negativa con respecto a EPV. A la hora de mostrar los resultados a las preguntas, este tipo de comentarios han sido considerados como

irrelevantes en el sentido de que no aportan nada relacionado a la visita virtual, sino que como ya se ha dicho, contribuyen a conocer la actitud general del aula.

Con respecto a la pregunta nº18, destaca el hecho de que a un 52,2% no le ha gustado visitar un museo online porque “prefiero verlo en persona”. Los comentarios positivos giran también en torno a la misma idea, pero ofreciendo una versión más optimista, como “porque si no puedes ir, al menos podemos ver los cuadros virtualmente [sic]”. Estos porcentajes chocan con los resultados de la pregunta nº 19, ya que un 95,65% afirma que le ha gustado el Museo Sorolla y que adoran la obra del pintor, que muchas afirman que conocían. Destacan comentarios como “porque me ha gustado ver sus logros a pesar de que parezca imposible llegar a ese nivel” o “porque, habían cuadros, era su casa es como la decoró [sic]”, lo cual sigue reflejando la importancia que le dan a la técnica.

Aunque el porcentaje afirmativo de la pregunta nº 20 es igual al de la anterior, en este caso existen muchos más comentarios significativos al respecto, todos relacionados con el hecho de que teniendo más tiempo para pensar y con referentes más directos, las ideas que se les ocurren son mejores, aprenden a descartar lo primero que se les viene a la cabeza. También se observan esbozos de positividad: “Porque he visto en mí un toquecillo de imaginación”.

En la pregunta nº 21, aunque un 47,8% repetiría el ejercicio, pesan más los comentarios negativos ya que le dan un aporte más significativo al resultado. Las alumnas no le ven el sentido a profundizar en los ejercicios ya realizados porque creen que no van a aprender nada nuevo, lo cual también se asemeja a los resultados de la pregunta nº 22. Sin embargo, en esta última, el porcentaje positivo aumenta. En este caso, algunas de las alumnas que respondieron negativamente a la anterior, rectifican diciendo que así valorarían más la puesta en práctica de la imaginación o porque así podrían trabajar en equipo más tiempo.

Las siguientes tres preguntas tienen que ver con la relación museo-dibujo y los estímulos proporcionados. Las respuestas a las dos primeras preguntas se pueden relacionar con los resultados de la pregunta 11, donde ya se identificó que el Museo Sorolla y lo que allí vieron fue lo que más les ayudó a la hora de abordar los ejercicios. Sin embargo, en la pregunta nº 25, las alumnas afirman que un 87% ha empleado los estímulos, lo cual en la gran mayoría de los dibujos realizados no queda al menos directamente evidenciado (ver el Anexo C).

Las preguntas nº 26 y nº 27 giran en torno al trabajo en equipo. Aunque a un 91,3% de la muestra le ha gustado la experiencia de trabajar en grupo, hay alumnas que rectifiquen cuando se les pregunta si repetirían la experiencia, ya sea por las relaciones sociales que tienen con sus compañeras o porque prefieren trabajar solas. Aún así, hay que destacar comentarios de otras preguntas donde hay alumnas que han aprendido a valorar las ideas de otras.

Con respecto a las dos últimas cuestiones que aparecen en la Tabla 11, destacar el hecho de que hay alumnas que hubiesen preferido elegir la temática o que basan la facilidad en el hecho de que al ser un dibujo fruto de su imaginación, saben que nunca podría estar mal. Sin embargo, un 52,2% afirma, en la pregunta nº 29, que el ejercicio era muy difícil y liso, y que les costó entenderlo y comprenderlo bien, lo cual se ratifica con los porcentajes de la pregunta nº 30.

La última pregunta del cuestionario es la más personal puesto que demanda el cómo se podría mejorar el ejercicio. Las respuestas se han agrupado en la Tabla 12 en función de si son significativas o no para evaluar la valoración que éste ha tenido por el alumnado.

Tabla 12

Datos obtenidos de la pregunta nº 31

Pregunta	Respuestas (en porcentajes)	
	Significativa	No significativa
31	47,8%	52,2%

Elaboración propia.

De las respuestas significativas, se ha elaborado la Tabla 13 recogiendo las distintas categorías que han surgido, las cuales están bastante igualadas, sin que haya ninguna que sobresalga al resto.

Tabla 13

Datos obtenidos de la pregunta nº 31, relación de respuestas significativas

Pregunta	Respuestas significativas (en porcentajes)					
	Trabajo grupal	Trabajo individual	Visita real al Museo Sorolla	Aumentar el tiempo de realización	Mayor especificación técnica	Mayor información artística de Sorolla
31	8,7%	8,7%	8,7%	8,7%	8,7%	4,3%

Elaboración propia.

7. DISCUSIÓN

La metodología de investigación-acción no puede derivar en la innovación y en el cambio si no existe un conocimiento profundo y reflexionado sobre lo que ha sucedido en el aula tras la puesta en marcha de la propuesta (Latorre, 2012). A continuación se reflexionará sobre toda la información recogida durante la ejecución de la misma, valorando lo que con ésta se ha mejorado en el aula. Para ordenar más claramente esta discusión, se cree necesario enfocar este apartado en tres grandes hechos observados:

- ¿Por qué en el aula hay un autoconcepto tan negativo por parte del alumnado?
- ¿Cómo se está enfocando realmente la asignatura de EPV en las aulas?
- ¿Es el museo virtual un buen recurso didáctico para fomentar la creatividad?

Como ya se dejó claro en el apartado 2, son varios los autores citados que defienden la idea de que a pesar de que las demandas actuales de la sociedad son el trabajo en equipo y la existencia de personas con grandes dotes de creatividad, las escuelas no se esfuerzan por mejorar lograr estos aspectos (Punset, 2011; Robinson y Aronica, 2009). Aunque la problemática que engloba este trabajo se justificara en un principio en las observaciones realizadas durante el Prácticum del presente máster, éstas se han de rectificar y concretar un poco más. No es que las alumnas sólo tengan más problemas con la idea que con su representación; las alumnas tienen problemas con representar todo aquello que no tienen delante en ese momento. Y esto se ha visto corroborado con los estudios aquí realizados: más que con la idea, la mayoría de las alumnas ha parecido tener problemas con la técnica y el procedimiento con el cual realizaban la actividad. Esto contrasta con comentarios de otras que afirman que estaba bien variar de ejercicios donde no hubiera sólo que copiar.

Habría que preguntarse si esto se trata de un problema presente en el centro educativo donde se ha realizado la investigación o si se trata de un problema mucho más general, tal y como cree la autora. Esto se puede evidenciar por la cantidad de escritos que le dan la relevancia tan merecida al tema. Es una realidad del aula, comprobada ahora de primera mano, que los profesores no fomentan el potencial creativo del alumnado. A pesar de que Eisner (1995) dijera que con la edad la capacidad creativa del niño disminuye, esto no quiere decir que directamente no

exista, sino que el profesorado tiene que saber cómo desarrollarla (Gutiérrez, 2002). Resulta curioso que las alumnas asocian la creatividad por un lado, a no tener ideas e imaginación, y por otro, a no saber pintar. En este sentido surge una pregunta, ¿ayudan los profesores a que los alumnos sean conscientes de que todos poseen ese potencial? ¿Conocen las estrategias para poder hacerlo?

Esta importancia que las alumnas parecen darle a la técnica puede arrojar luz sobre la lectura e interpretación que se da en las aulas del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre. El doble objetivo que tiene esta materia, saber ver y saber hacer parece aplicarse sólo en la mitad. Ha quedado ya ampliamente justificado que la observación es un factor clave para el desarrollo de la creatividad, pero queda en entredicho si se le da la misma importancia que a su aplicación práctica. Este frenesí por copiar lo que tienen al lado elimina todo tipo de actividad mental en la que pueda basarse el dibujo, lo cual ha quedado claro con esta investigación.

Durante su ejecución, las alumnas querían la aprobación constante del profesorado, prestando más atención a sus valoraciones que a las suyas propias. No se sentían satisfechas con sus ideas si no contaban con la aceptación correspondiente. Por un lado, resalta que a pesar de estar todavía en el primer curso de la ESO, ya están pensando solamente en el resultado académico; pero por otro, este ejercicio ha servido para que se den cuenta de esto mismo. En sus comentarios, son muchas las que opinan que la planificación previa ayuda a llegar a ideas originales y que muchas veces sólo hacen lo primero que se les ocurre, sin pensar en todas las posibilidades que su imaginación les ofrece.

También es cierto cómo algunas no ven la relación existente entre todos los proyectos que se hacen durante el curso: la línea de conocimientos que sigue la programación, ese saber observar y saber representar gráficamente lo observado que defiende Mossi (1999).

El principal objetivo de esta investigación es descubrir si el museo virtual puede ser un buen recurso didáctico para fundamentar estrategias que fomenten la creatividad en el aula de EPV. En relación con lo que se acaba de comentar, cabe plantearse si el presente ejercicio la ha fomentado por el empleo del museo o bien por el hecho de que pudieran realizar una composición libre. Se tendría que reflexionar si los resultados habrían sido los mismos empleando otro recurso semejante, como los propuestos por Wilson et al. (2004), o si se hubiese empleado

otro museo que no fuera el Museo Sorolla y con el cual las alumnas no estuvieran familiarizadas.

Tal y como demuestran tanto los datos obtenidos en los cuestionarios como los dibujos realizados, se ratifica la influencia positiva que la metodología propuesta por Wilson et al. (2004), a través de la cual se constituyen una serie de estrategias para favorecer al pensamiento y reflexión creativa a partir de la observación de obras de arte.

No obstante, la puesta en práctica siguiendo el compendio de técnicas propuestas por VanGundy (2005), seleccionado en el punto 5.3, parece no haber sido tan efectiva, puesto que para muchas alumnas, el ser un ejercicio tan complejo a la vez que inusual para ellas, hace que se les escape la comprensión total del mismo. Las técnicas propuestas por este autor son mucho más concretas y con una duración mucho más corta, por lo que el nuevo diseño mediante el cual se pusieron en práctica habría que modificarlo. No queda claro por los resultados si se trata de un problema de complejidad o por una mala explicación, por lo que sería necesario profundizar en este aspecto de cara a su mejora.

Otro aspecto importante que se tendría que haber examinado previamente a su puesta en marcha es la relación del alumnado con el uso de recursos digitales, no ya como herramientas a disposición del alumno, sino como parte de las estrategias de aprendizaje. Se considera que la novedad puede haber cubierto o matizado las intenciones del ejercicio, ya que como se ha dicho, a algunas alumnas les importaba más manejar el ratón que prestar atención a la visita. Por lo tanto, si se quiere que el museo virtual pueda llegar a ser un recurso digital útil, beneficioso y aplicable al aula, se ha de realizar un estudio en profundidad del alumnado. En conexión con esta idea, el trabajo previo del profesor ha de ser mucho mayor, puesto que tendría que seleccionar con un mayor criterio que el aquí empleado, el museo a visitar.

Como última reflexión, decir que se estima que el museo virtual no ha sido en la práctica el que más ha catalizado y fomentado la actitud creativa de las alumnas, cuando la ha habido, sino que más bien se considera que el hecho de poder hacer un ejercicio libre ha influido más, siendo el museo y las temáticas propuestas el punto de partida para el mismo, algo complementario, como apuntaba Hernández (2009). Se piensa que el diseño en mayor profundidad del mismo traerá consigo beneficios mayores, puesto que la práctica ha quedado un poco inconexa de esa primera

observación que debían hacer las alumnas. Si tal y como se dijo en el apartado 6 las alumnas parecen haber apreciado en profundidad la visita virtual, una de mayor duración o mejor dirigida podría tener para ellas una mayor significación.

8. CONCLUSIONES

En la actualidad de las aulas reina una paradoja, un gran contraste de actitudes. Mientras que por un lado, la legislación educativa vigente le otorga ese rango de importancia a la creatividad, por otro, las horas lectivas que se le dan a la materia que más fácil lo tiene para desarrollarla disminuyen progresivamente.

Quizás, para que EPV se sitúe en un puesto relevante dentro de la programación de cada curso, sea necesario reinventarla. Tal y como los exponentes de las disciplinas artísticas y educativas abogan, es necesario centrarse en el desarrollo de una de las capacidades fundamentales y más influyentes en la creatividad: la observación. Además, el empleo de los recursos TIC, propios de la sociedad contemporánea y fruto de la misma, hace entrar en las aulas esta realidad que se vive a diario fuera de las mismas. ¿Por qué no una combinación de ambos?

El museo virtual puede llegar a ser uno de estos recursos didácticos para que el desarrollo de la imaginación y de la capacidad creativa tenga lugar. Se reafirma con esta investigación que la materia de EPV aún gira en torno al desarrollo de las habilidades procedimentales y no mentales, por lo que este recurso TIC puede servir de ayuda para demostrarle al alumnado que ha nacido con la capacidad de poder observar. Y sobre todo, fomentar que la observación ocurra antes que la acción, para que por un lado, lo que ocurra después sea creativo, a la vez que por otro, se contribuya a la mejora de la técnica. Si es el museo virtual el que favorece a que se desarrollen las competencias relacionadas con el saber ver, se estarán aunando ambas demandas.

Tras esta investigación se puede incluir el empleo del museo virtual como recurso didáctico dentro de las estrategias que favorecen al desarrollo de la creatividad, al menos en la materia EPV. Se pone en evidencia una clara influencia en el aprendizaje gracias a la observación de otras obras de arte, que se produce con la elaboración de actividades en torno a ésta y que la ponen en práctica.

Aún así, se habla de influencia porque no hay datos suficientes para establecer una relación directa y clara entre ambos conceptos. Como se dice en otros apartados, es necesario profundizar en el estudio y en la investigación para poder autentificarla, ya que han sido varias las limitaciones con las que se ha contado.

Además, incluir en este punto el hecho de que la puesta en práctica de la misma no ha sido satisfactoria en su totalidad, puesto que parte de la muestra no comprendió la intervención planteada en el aula. Trabajar más con el recurso así como conocer en mayor profundidad al alumnado puede favorecer a solventar los inconvenientes surgidos.

No obstante, el resultado de esta propuesta ha sido claramente positivo porque ha arrojado luz sobre la perspectiva actual de ambos conceptos en la materia de EPV a la vez que ha demostrado que evidentemente es necesario desarrollar ambas capacidades en el alumnado.

9. LIMITACIONES DEL TRABAJO

Las principales limitaciones que han caracterizado el presente Trabajo Fin de Máster se encuentran ligadas a la puesta en práctica del plan de acción diseñado para la propuesta y a las condiciones derivadas del centro educativo donde se llevó a cabo la investigación.

Primero, hay que reiterar el hecho de que la oferta educativa del centro educativo al cual se tuvo acceso, que fue el mismo que donde se realizó el Prácticum, era diferenciada, es decir, se trató de un centro femenino. Por este motivo, no se ha podido valorar la participación del sexo masculino. Se desconoce pues, si los resultados de la investigación hubiesen variado significativamente. Tal y como ya se comentado, se pretende poder adaptarla a cualquier contexto educativo, aunque como se ha visto con los resultados, es necesario hacer un pequeño estudio del alumnado antes de su puesta en marcha.

Sólo se pudo aplicar la investigación a una pequeña muestra de 23 alumnas. Al ser una investigación de corte empírico, cabe reflexionar si los resultados obtenidos pueden repetirse en los otros dos grupos del curso para establecer conclusiones más claras. Debido a que la autora no ejerce la profesión docente en ningún otro centro, tampoco se pudo llevar a cabo en más escuelas, lo cual ha hecho que no se puedan contrastar los resultados obtenidos con los de otras escuelas.

En el centro educativo, las clases de EPV tienen lugar los martes y los viernes a última hora, cuando las alumnas están más cansadas y pensando en llegar a casa, y se corresponden con los módulos con menor tiempo asignado.

El alumnado adquiere un papel protagonista, puesto que sin él ésta investigación no se sostendría. Volver a destacar el hecho de que el centro cuenta con una norma de protección de datos de las alumnas, por lo que aunque se hicieron fotografías, vídeos o grabaciones de voz, no pueda usarse.

Por último, mencionar el hecho de que al trabajar con personas, no se pueden dar por hecho los resultados, y que la conducta, actitud y disposición diaria de las alumnas influyó en todo momento de la puesta en práctica.

10. PROSPECTIVA

En esta propuesta de intervención se ha intentado acercar al aula de EPV una de las tantas posibilidades que ofrece la web 2.0, en este caso un museo virtual, no como una herramienta más, sino como un posible recurso didáctico para fomentar la creatividad.

Sin embargo, se considera que para que se convierta en una verdadera propuesta de mejora que dé lugar a un cambio, se ha de repetir el presente estudio en diversas situaciones contextuales, así como con un mayor rango de museos, para ver si todos influyen en la creatividad del alumnado de la misma manera.

En un mundo donde la creatividad es uno de los factores que pueden resultar determinantes para disponer la balanza a favor de uno mismo, se cree necesario su desarrollo directo en las aulas, sobre todo en materias donde éste es más fácil. Que los docentes conozcan las diferentes estrategias para desarrollarla dentro del aula es vital, y para ello deben encontrar el tipo de recurso que lo facilite y que esté en conexión con cada uno de los alumnos que asista.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acaso López - Bosch, M. (2000). Simbolización, expresión y creatividad: Tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 12, 41-57.

Acaso López - Bosch, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y cultura visual*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

De Azúa, F. (2013). La filosofía y el arte no requieren excesivo talento. Requieren coraje. *El Cultural*. Recuperado de <http://www.elcultural.com/revista/letras/Felix-de-Azua/32126>

Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/profesion25.htm>

Brea, J. L. (2006). Estética, Historia del Arte, Estudios Visuales. *Estudios visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, 3, 8-25. Recuperado de http://www.estudiosvisuales.net/revista/pdf/num3/brea_estetica.pdf

Caja Castilla-La Mancha (2005). *Sorolla y Castilla*. Madrid: Artes Gráficas Campillo Nevado.

Consejo Internacional de Museos (ICOM) (2010-2012). Definición del Museo. Recuperado el 23 de mayo de 2015 de <http://icom.museum/la-vision/definicion-del-museo/L/1/>

Dondis, D. A. (2008). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili S. L.

EducaThyssen (2013). Programa educativo. Recuperado el 29 de mayo de 2015 de <http://www.educathyssen.org/>

Eisner, E. W. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

Eisner, E. W. (2009). El museo como lugar para la educación. En Arnaldo, J. (Dir.), *I Congreso Internacional Los Museos en la Educación. La formación de los educadores* (pp. 12-23). Madrid: Fundación Colección Thyssen-Bornemisza.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Elliott, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Fundación Museo Sorolla y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Sorolla, el color del mar*. Madrid: Artes Gráficas Palermo.

García Córdoba, F. (2002). *El cuestionario. Recomendaciones metodológicas para el diseño de un cuestionario*. México D. F.: Editorial Limusa, S.A.

Gardner, H. (2014). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Gatto, J. T. (2002). *Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*. Gabriola Island, B. C.: New Society Publishers.

Gerver, R. (2012). *Crear hoy la escuela del mañana: la educación y el futuro de nuestros hijos*. Madrid: SM.

Google Cultural Institute (2015). *Google Art Project. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía*. Recuperado el 29 de mayo de 2015 de <https://www.google.com/culturalinstitute/collection/museo-reina-sofia?projectId=art-project&hl=es>

Gutiérrez Pérez, R. (2002). Educación artística y desarrollo creativo. *Arte, Individuo y Sociedad, Anejo I*, 279-288.

Hernández Ledesma, M. A. (2009). El museo en la cultura digital. En Arnaldo, J. (Dir.), *I Congreso Internacional Los Museos en la Educación. La formación de los educadores* (pp. 165-169). Madrid: Fundación Colección Thyssen-Bornemisza.

Hooper-Greenhill, E. (1998). Capítulo 8: Los museos y sus visitantes. En *Museos: ámbitos perfectos de aprendizaje* (pp. 189-196). Madrid: Tea.

International Visual Literacy Association (IVLA) (2015). *What is Visual Literacy?* Recuperado el 23 de mayo de 2015 de <http://ivla.org/new/what-is-visual-literacy-2/>

Juanola Terradellas, R. (2009). Importancia de los museos en la educación artística. En Arnaldo, J. (Dir.), *I Congreso Internacional Los Museos en la Educación. La formación de los educadores* (pp. 242-257). Madrid: Fundación Colección Thyssen-Bornemisza.

Latorre, A. (2012). *La investigación-acción*. Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S.L.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.

Marco Tello, P. (1995). Educación artística y preadolescencia. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24, 99-111.

Martín Prada, J. (2010). La condición digital de la imagen. En Mogollón, P. (Coord.), *Lumen_ex. Premios de Arte Digital Universidad de Extremadura* (pp. 41-53). Cáceres: Universidad de Extremadura. Recuperado de http://www.eweb.unex.es/eweb/premiosartedigital/catalogo_lumen_ex_2010.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (s. f.). *Visita Virtual al Museo Sorolla*. Recuperado el 23 de mayo de 2015 de http://museosorolla.mcu.es/visita_virtual/visita_virtual.html

Mossi, A. F. (1999). *El dibujo: enseñanza, aprendizaje*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Museo Guggenheim de Bilbao. (2015). Aprende. Recuperado el 29 de mayo de 2015 de <http://www.guggenheim-bilbao.es/aprende/>

Museo Thyssen-Bornemisza. (2009). *Visita Virtual*. Recuperado el 29 de mayo de 2015 de http://www.museothyssen.org/thyssen/visita_virtu

Orden de 10-8-2007, por *la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 171, de 30 de agosto de 2007.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Lisboa: UNESCO.

Peel, E. (1996). *Joaquín Sorolla*. Barcelona: Ediciones Polígrafa, S.A.

Punset, E. (2011). *Viaje al optimismo: las claves del futuro*. Barcelona: Destino.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, 5, de 5 de enero de 2007.

Real Decreto 1150/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 3, de 3 de enero de 2015.

Robinson, K. y Aronica, L. (2009). *El elemento*. Barcelona: Grijalbo.

Santibáñez Logroño, J. (2006). Los museos virtuales como recurso de enseñanza - aprendizaje. *Comunicar*, 27, 155-162.

Sternberg, R. J. (2011). *Inteligencia aplicada*. Madrid: Tea.

Uhl, S. (2006). Fundamentos filosóficos y empíricos de la investigación en ciencia de la educación. *Educación* XX1, 9, 149-164. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70600907.pdf>

VanGundy, A. B. (2005). *101 Activities for Teaching Creativity and Problem Solving*. San Francisco, E.E.U.U.: Pfeiffer.

Willsdon, C. A. P. (2010). *Impressionist Gardens*. London: Thames & Hudson.

Wilson, B., Hurwitz, A. y Wilson, M. (2004). *La enseñanza del dibujo a partir del arte*. Barcelona: Paidós.

Younis Hernández, J. A. (1993). *El aula fuera del aula. La educación invisible de la cultura audiovisual*. Las Palmas de Gran Canaria: Librería Nogal Ediciones.

12. ANEXOS

12.1. Anexo A: Diseño de la Unidad Didáctica

A continuación se expone en una tabla el diseño de la propuesta de intervención en el aula de EPV para las alumnas de 1º de la ESO y que se elaboró previa a la puesta en marcha de la misma.

Título de la Unidad Didáctica: *Sorolla en mi vida*.

Introducción y Justificación
<p>La siguiente Unidad Didáctica (U.U.D.D.) se ha basado en la legislación vigente que regula las actuaciones en la materia de EPV para el primer curso de la ESO: el Real Decreto 1631/2006, de 26 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. En la Orden de 10-8-2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía no aparece desarrollado en mayor profundidad.</p> <p>Además se han tenido en cuenta los documentos propios del centro, como el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y Programación Anual para la materia de EPV. Por último comentar que la presente U.U.D.D. se enmarca dentro de una propuesta de investigación con base empírica para el Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria, y que por lo tanto, su diseño obedece a dicha investigación, estando en todo momento correlacionado a ésta. Es por ello que toda esta U.U.D.D. esté basada en las actividades propuestas por VanGundy (2005) para fomentar la creatividad, puesto que se quiere estudiar si la visita virtual, en este caso al Museo Sorolla, contribuye a aumentar esta capacidad, tomando de referencia las técnicas propuestas por el autor.</p> <p>Se justifica la proyección de esta U.U.D.D. sabiendo que se han tenido en cuenta por un lado, las características y necesidades de las alumnas de 1º de la ESO, y por otro, el hecho de que las alumnas habían trabajado ya durante el curso con las obras del pintor Sorolla.</p>
Vinculación con las competencias básicas
<p>Con la siguiente U.U.D.D. se pretende contribuir a la adquisición de una serie de competencias básicas que aparecen recogidas en la LOE (2006). Se citan en orden de aparición en dicha ley:</p> <ul style="list-style-type: none">- Competencia en el Tratamiento de la información y competencia digital, ya que el recurso principal que la presente U.U.D.D. empleará será un museo virtual, en el cual las alumnas deberán interactuar con la propia plataforma que será la que les aporte el conocimiento necesario para realizar la actividad.- Competencia social y ciudadana, puesto que por un lado las alumnas deberán turnarse para interactuar en común con el museo virtual; y por otro, tendrán que hacer la segunda parte de la actividad en grupos.- Competencia cultural y artística, al ser parte de la materia EPV, conocerán las obras del artista, además de representar gráficamente lo observado.- Competencia para aprender a aprender, porque dicha materia es la suma de dos procesos, saber ver y saber hacer, y que mediante la presente U.U.D.D. se intentará que las alumnas adquieran de manera significativa.- Competencia en la Autonomía personal, ya que aprovechando los recursos TIC se favorece a la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje, además

<p>de a la individualización del alumnado. Se adapta a los ritmos de aprendizaje de cada uno y favorece a la intuición e interacción de cada una de ellas.</p>
Objetivos
<p>Los objetivos de esta Unidad Didáctica son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a analizar la realidad de cada uno de los contextos cotidianos que se presentan, ya sean reales o virtuales, puesto que cualquiera de ellos puede servir de inspiración para actividades posteriores. - Saber manejar libremente un museo virtual. Comprender que las obras de arte no sólo se encuentran en los museos reales sino que gracias a Internet hay miles de recursos que nos facilitan su acceso. - Saber emplear las distintas técnicas que se han visto durante el curso para poder expresarse creativamente: gouache, rotuladores acuarelables, ceras y su combinación. - Ser capaz de relacionar la creatividad y las Artes Plásticas con otras áreas del conocimiento. - Comprender que todo proceso artístico, sobre todo si se aborda en equipo, necesita de una planificación y análisis previo para que aquello que se quiera realizar pueda comunicar intencionadamente lo que el alumno quiera. - Aprender a trabajar en equipo a través de la relación con los otros miembros del mismo, para que los resultados sean fruto de la participación y del diálogo.
Contenidos
<p>Los contenidos se desarrollarán a partir de tres bloques:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bloque 1: El Museo Sorolla, visita virtual <ul style="list-style-type: none"> - Familiarización con los museos virtuales - Compresión del concepto de museo virtual - Aprendizaje de su funcionamiento para que se pueda dar la interacción de las alumnas con la misma - Estudio y exploración del Museo Sorolla - Identificación de las temáticas presentes en la obra de Sorolla - Conocimiento de la terminología para poder expresar oralmente lo observado - Comprensión del uso de los colores para representar luces y sombras a través de la obra de Sorolla - Bloque 2: Ejercicio práctico <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de formar grupos de manera equitativa y heterogénea - Capacidad para incluir lo observado (Museo Sorolla y estímulos) en sus dibujos - Capacidad crítica para seleccionar la técnica apropiada para la representación entre las vistas durante el curso: gouache, rotuladores acuarelables, ceras, mixta - Capacidad de representar libremente lo observado - Expresión correcta de luces y sombras, así como de correlación entre los distintos planos del dibujo - Comprensión de que el dibujo puede servir para expresar el bagaje visual - Bloque 3: Puesta en común <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de que la disposición de las obras puede influir en la percepción de los demás - Elección conjunta, en cada grupo, de los criterios que han decidido usar para exponer los dibujos - Comprensión de la importancia de crear el ambiente apropiado para que se de un grupo de discusión libre - Capacidad autocritica para reflexionar sobre el trabajo propio realizado y el de los demás - Capacidad de manifestar oralmente con la terminología adecuada

sentimientos y sensaciones	
Actividades y Temporalización (cada sesión se corresponde con una hora)	
Visita virtual al Museo Sorolla: Se interactuará por turnos con la plataforma online. Se prestará más atención a aquellos puntos que les sea de mayor interés a las alumnas que tendrán que expresar oralmente lo que opinan de las obras del pintor. Análisis de las temáticas que observan y de los contrastes que se producen por las luces y sombras. Reconocimiento de algunas obras.	1 sesión
Explicación del ejercicio que consistirá en la representación gráfica de la temática asociada a cada grupo: Se formarán grupos en los que se realizará un dibujo libre pero con una temática común a todos los miembros del mismo. Se les dará una serie de objetos que podrán funcionar como estímulos directos o indirectos de la obra de Sorolla. Se podrá realizar en cualquier técnica vista. Aquello que realicen estará relacionado con lo que ellas sientan o piensen sobre la temática dada, e importará más la creatividad de las propuestas que la realización técnica de las mismas. Planificación conjunta en cada grupo de cómo van a abordar el ejercicio.	1 sesión
Representación gráfica del ejercicio en el Aula de Plástica: Tienen dos sesiones para realizar el trabajo. Se han de preocupar de que en todas las obras del grupo exista una correlación. Colaboración y cooperación entre todas para conseguirlo.	2 sesiones
Puesta en común de los trabajos: Se colgarán los trabajos por temática, es decir, por grupo, en el corcho/mural de la clase. Serán las alumnas las que decidan la composición que éstos tendrán con respecto a los de otros grupos. Una vez expuestos, tendrán que analizar en grupo y de manera oral las composiciones de sus compañeras, expresando si observan o no rasgos identificativos de la obra de Sorolla.	1 sesión
Relación con las enseñanzas transversales y otras áreas	
Con esta U.U.D.D. se pretende evaluar si el museo virtual puede ser un buen recurso didáctico para fomentar la creatividad de las alumnas. La creatividad es una cualidad humana que a día de hoy se exige continuamente. A pesar de ello, los centros educativos no parecen emplear las suficientes estrategias para desarrollarla. Aunque no todo el mundo posea cualidades artísticas objetivas, la imaginación	

tiene que ser una aptitud transversal a todos los aspectos de la vida, y por lo tanto se cree que con su desarrollo en EPV, también se contribuirá a su fomento en otras materias.

Metodología

La metodología que guiará la acción educativa estará en todo momento de acuerdo con los principios del centro escolar.

Debido a que la materia EPV se puede dividir en dos procesos, saber observar y saber representar gráficamente lo observado, se establece que el principio de la enseñanza activa debe ser fundamental para lograr ambos. La metodología operativo-participativa debe ser la que impere en el aula ya que con las actividades planteadas en la presente U.U.D.D. se busca que las alumnas tengan la iniciativa suficiente como para poder crear de manera autónoma, favoreciendo a que el aprendizaje sea significativo.

Siguiendo con esto, se busca comprobar si la estrategia didáctica aquí presentada puede fomentar al desarrollo de la creatividad en el alumnado de 1º de la ESO, basándose no sólo en las técnicas comentadas de VanGundy (2005), sino también en aquellas más relacionadas con la materia, como puede ser la observación de otras obras de arte, etc. (Wilson et al., 2004).

Es por ello, que los pasos a seguir dentro de aula estarán relacionados con:

- Observación e interacción con la plataforma online del Museo Sorolla.
- Valoración del proceso previo a todo acto creador. Importancia de pensar en equipo y poder concretar qué es lo que se quiere transmitir.
- Manipulación y expresión con las distintas técnicas que se han visto durante el curso para poder representar lo que se quiere de la manera más exacta posible.
- Comunicación final y puesta en común de lo realizado. Evaluación conjunta.

Recursos

Los recursos que se emplearán en la ejecución de la Unidad Didáctica se pueden dividir en humanos, materiales y espaciales:

- Recursos humanos:
 - Profesora de la asignatura
 - Profesora en prácticas
 - Alumna delegada del ordenador y equipos informáticos
 - Alumna delegada del aula encargada de los materiales
- Recursos materiales:
 - No fungibles:
 - Ordenador de mesa
 - Sistema de audio y altavoces
 - Proyector
 - Pizarra blanca a modo de pantalla
 - Conexión WiFi
 - Mobiliario del aula (mesas, sillas, corcho/mural)
 - Fungibles:
 - Objetos a modo de estímulos
 - Soporte material para realizar los dibujos: libre, pero común a todo el grupo
 - Herramientas y recursos materiales propios de EPV: rotuladores, lápices, pinturas, pinceles, botes para agua, trapos, rollos de papel, pegamento, elementos para hacer collage, etc.
 - Chinchetas
- Recursos espaciales:
 - Aula normal de clase que cuenta con los recursos informáticos y plásticos suficientes para la realización de los trabajos.

Atención a la diversidad

Entre las destinatarias de esta Unidad Didáctica no existe ninguna alumna con necesidades específicas de apoyo educativo que sea necesario tener en cuenta para

esta asignatura.

Sólo habrá que prestar atención a los posibles conflictos que surjan de la interacción entre ellas y a la hora de formar los grupos, puesto que los subgrupos y las relaciones entre ellas son muy complejas.

Sin embargo, a pesar de que lo aconsejable sería formar los grupos de manera imparcial, se ha optado por que sean ellas las que los hagan, ya que esa libertad puede influir de alguna manera en la creatividad de las alumnas.

Evaluación

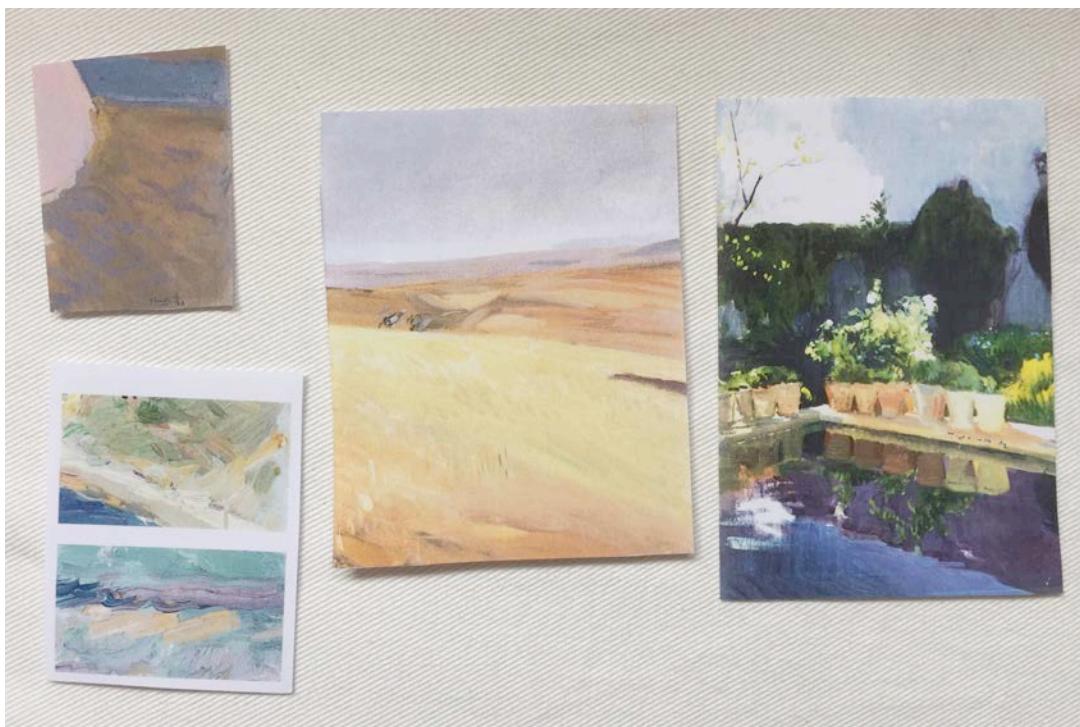
A pesar de que la autora de esta U.U.D.D. es la alumna en prácticas y no debe ser la que califique la acción educativa, se esbozan los siguientes criterios de evaluación así como cuestiones a observar para poder evaluar:

- Evaluar durante la exposición oral de los trabajos qué referente ha tomado la alumna para realizar la representación gráfica.
- Comprobar mediante el bloque de preguntas destinadas a ello en los cuestionarios si la alumna ha aprendido los contenidos más relevantes relacionados con el museo virtual.
- Analizar si las alumnas han planificado el trabajo de manera conjunta y si la decisión que han tomado en cuanto a la disposición general final de sus dibujos sigue unos criterios razonados o no.
- Valorar si la alumna ha empleado las distintas técnicas de representación gráfico-plástica que han visto durante el curso: gouache, rotuladores acuarelables y ceras.
- Valorar si la alumna ha tenido la capacidad autocrítica para escoger la técnica más adecuada para su dibujo.
- Valorar si la alumna ha combinado las distintas técnicas en su dibujo de manera adecuada.
- Considerar si alumnas del mismo grupo han sabido establecer la técnica escogida como nexo de unión de sus trabajos.
- Comprobar mediante los cuestionarios si la alumna ha comprendido la necesidad de la creatividad en el mundo actual.
- Ver si las alumnas han sido capaces de representar distintos planos en sus dibujos, así como crear contrastes a través de luces y sombras.
- Analizar si las alumnas han planificado el trabajo de manera conjunta y si la decisión que han tomado en cuanto a la disposición general final de sus dibujos sigue unos criterios razonados o no.
- Evaluar si las alumnas han resuelto el ejercicio creativamente.
- Comprobar si las alumnas han sido capaces de dar respuesta original al ejercicio planteado.
- Valorar si las representaciones son fruto de la imaginación o toman referentes directos de la realidad.
- Comprobar si las alumnas han sido capaces de realizar los ejercicios colaborando con el resto de compañeras de sus grupos.
- Verificar si en los dibujos se ha respetado la temática asignada a cada grupo.
- Ver si el resultado final de los dibujos del grupo guarda una interrelación mayor que el hecho de compartir temática.

12.2. Anexo B: Estímulos

En el presente Anexo se adjuntan algunos de los objetos que se emplearon a modo de estímulo para el ejercicio de clase. Todos ellos fueron sacados de libros de exposiciones de Sorolla de la autora de la presente investigación (Caja Castilla-La Mancha, 2005; Fundación Museo Sorolla y Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2013; Peel, 1996; Willsdon, 2010), de uno sus epistolarios, folletos y entradas a dichas exposiciones, y de las cartas de colores de la casa de pinturas de Acrylicos Vallejo.

A continuación se adjuntan algunas imágenes de lo citado.



Partes de cuatro obras de Sorolla de cada una de las temáticas escogidas.

Un ejemplo de los fragmentos escogidos puede ser “un color en las aguas de una limpieza y un verde brillante puro, una esmeralda colossal” (Fundación Museo Sorolla y Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2013, p. 54)



Varios folletos de exposiciones de Joaquín Sorolla.



Algunos colores empleados por el artista (Carta de Acrylicos Vallejo).

12.3. Anexo C: Trabajos realizados por las alumnas

A continuación se adjuntan algunas imágenes con los resultados finales de los dibujos realizados en clase.



Imagen del resultado final de los dibujos agrupados por temática.



Imagen del resultado final de los dibujos del Grupo Paisaje.



Imagen del resultado final de los dibujos del Grupo Jardines.

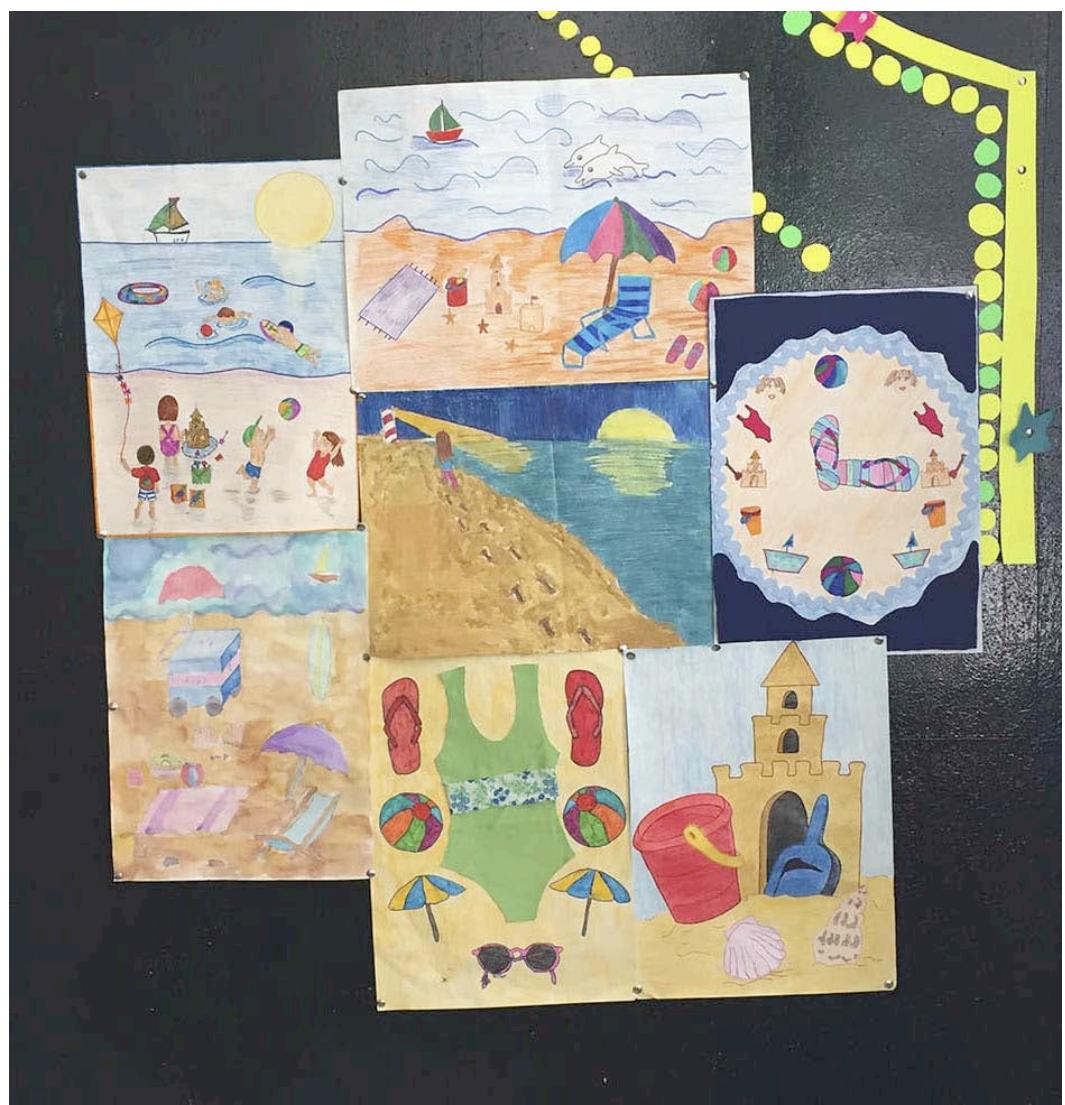


Imagen del resultado final de los dibujos del Grupo Playa.

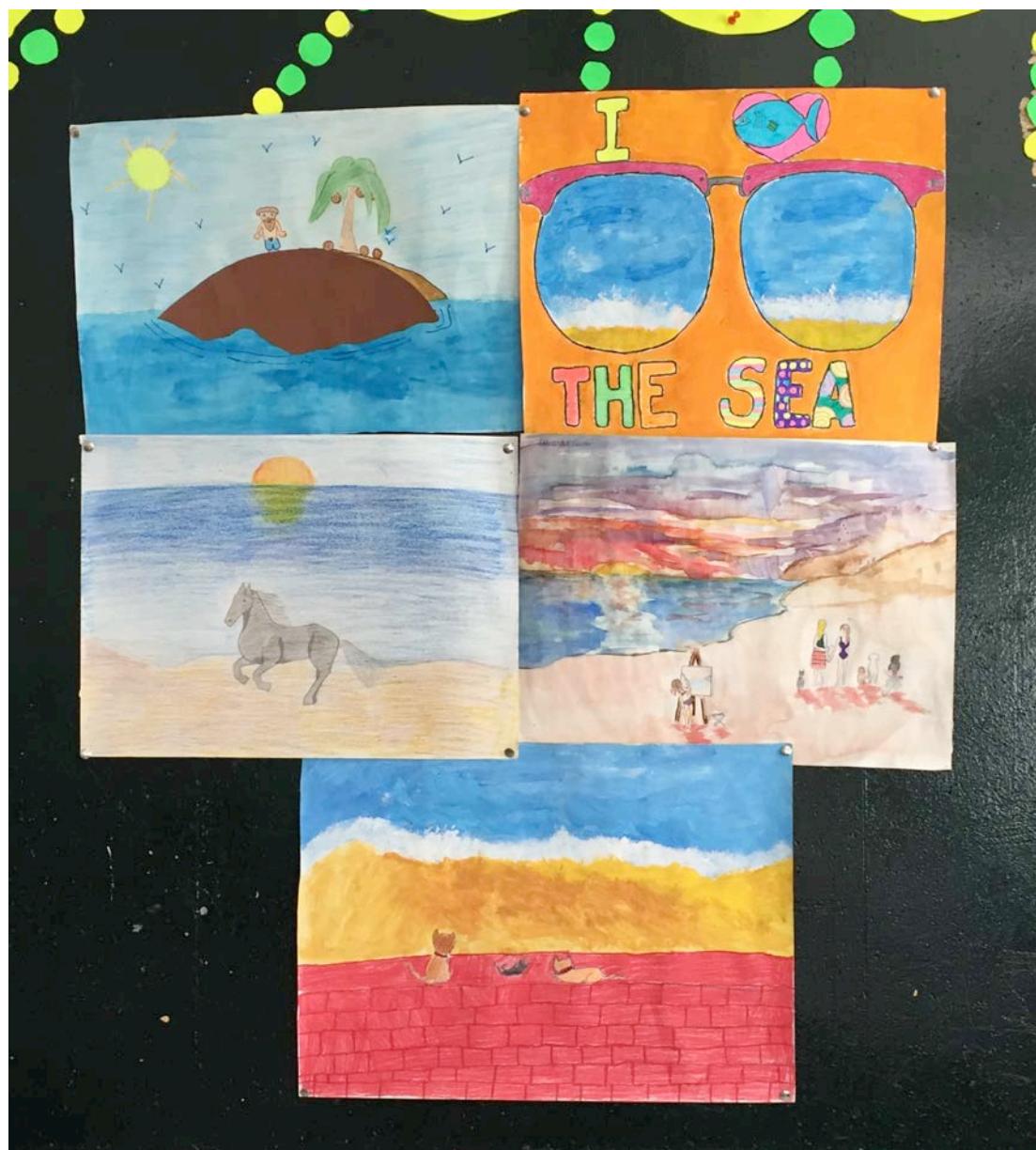


Imagen del resultado final de los dibujos del Grupo Mar.

12.4. Anexo D: Cuestionarios

En este anexo se adjuntan las preguntas de las hojas de cuestionarios que se pasaron a las alumnas una vez se terminó el ejercicio práctico de la propuesta:

ACTIVIDAD DEL MUSEO SOROLLA

Fecha y hora:

Os pido a todas vuestra colaboración rellenando de forma anónima y lo más objetivamente posible las preguntas de este cuestionario. Lo que contestéis me ayudará mucho con las conclusiones de la investigación del Trabajo Fin de Máster. Las respuestas no cuentan para la nota de clase.

1. El Museo Sorolla fue la casa donde vivió el pintor: Sí/No
2. Dime dos temas que se usen mucho en la pintura de Sorolla:
3. El pintor nunca retrató a su familia: Verdadero/Falso
4. Para visitar un museo virtual hay que pagar entrada: Sí/No
5. Hace falta estar conectados a Internet para visitar un museo online: Sí/No
6. Para dibujar la sombra de un color siempre hay que usar el negro: Sí/No
7. Para pintar el fondo de un paisaje hay que usar colores llamativos: Sí/No
8. Para hacer contrastes siempre hay que usar el blanco y el negro: Sí/No
9. El blanco es el único color que da luz en la pintura: Sí/No
10. La obra Paseo a orillas del mar (1909) está en el Museo Sorolla: Sí /No



11. ¿Qué fue lo que más te ayudó para realizar el ejercicio?

12. ¿Qué fue lo más complicado?

13. ¿Has sacado algo positivo? ¿El qué?

14. ¿Qué has aprendido?
15. De lo que has aprendido, ¿qué podrás usar en el futuro?
16. Despues de ver el Museo Sorolla, ¿qué ideas se te ocurrieron en relación a tu temática (playa, mar, jardín o paisaje)?
17. ¿Te consideras una persona creativa? Sí/No
a. ¿Por qué?
18. ¿Te ha gustado visitar un museo virtual? Sí/No
a. ¿Por qué?
19. ¿Te ha gustado el Museo Sorolla? Sí/No
a. ¿Por qué?
20. ¿Te ha parecido un buen ejercicio para desarrollar la creatividad? Sí/No
a. ¿Por qué?
21. ¿Te gustaría repetirlo en más ocasiones? Sí/No
a. ¿Por qué?
22. ¿Crees que ayudaría más si se repitiera este ejercicio? Sí/No
a. ¿Por qué?
23. ¿Te ha servido la visita al museo para hacer el dibujo de después? Sí/No
24. ¿Crees que lo que has tenido que dibujar tenía relación con la visita al museo? Sí/No
25. ¿Has usado los objetos que te dio la profesora para hacer el ejercicio? Sí/No
26. ¿Te ha gustado hacer un trabajo en equipo? Sí/No
a. ¿Por qué?
27. ¿Te gustaría que en Plástica se hicieran más trabajos en grupo? Sí/No
28. ¿Te hubiese gustado visitar el museo más tiempo? Sí/No
29. ¿Te pareció fácil el ejercicio? Sí/No
a. ¿Por qué?
30. ¿Comprendiste bien desde el principio lo que había que hacer? Sí/No
a. ¿Por qué?

31. ¿Cómo crees que se podría mejorar el ejercicio?

¡Muchas gracias! ☺