

## Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social

ISSN-e: 1988-8309

<http://dx.doi.org/10.5209/arte.66462> EDICIONES  
COMPLUTENSE

### Una contribución al aprendizaje del futuro a través de la mediación artística

Vanesa Cejudo Mejías<sup>1</sup>, Sara Gallego Trijueque<sup>2</sup>, Raquel Vinader-Segura<sup>3</sup>

Recibido: 06 de abril 2020 / Aceptado: 5 de mayo 2020

**Resumen.** La práctica del arte contemporáneo puede ser un ejercicio para el pensamiento de lo visual y, al mismo tiempo, una herramienta para explorar lo inexplorado y establecer relaciones con el mundo. El presente trabajo presenta un prototipo de innovación educativa: Making Art Happen, que consiste en la creación de equipos de trabajo multidisciplinares, compuestos por un artista contemporáneo, un mediador cultural y un profesor universitario, que planifica situaciones experienciales en el aula, en las que practicar el proceso creativo, como posible material para fabular, reflexionar, y aprehender sobre la asignatura a tratar. Estas situaciones artísticas son diseñadas en función de la temática propia de una materia determinada perteneciente a un plan de estudios universitario. El objetivo de esta propuesta es evaluar el impacto de estas experiencias como medio para que el alumnado se exprese y aprenda de una manera crítica, única y personal en un mundo altamente visual, cambiante y dinámico. Para ello, se aplicaron una combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas. Las experiencias recogidas en las asignaturas “Introducción a la Sociología” del primer curso del Grado de Criminología y Doble Grado de Criminología y Psicología; y “Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información” del primer curso del Grado de Comunicación Audiovisual, ambas pertenecientes a estudios de la Universidad Rey Juan Carlos, nos revelan una alta aceptación del método en todos los agentes implicados en el proceso: profesorado, estudiantes y artistas visuales. Sobre este punto de partida se persigue crear a largo plazo una batería de acciones artísticas en asignaturas transversales pertenecientes a diferentes disciplinas universitarias; y conseguir, de esta manera, incorporar las situaciones artísticas diseñadas, como una herramienta contemporánea para los actuales docentes.

**Palabras clave:** Mediación artística, arte aplicado al aprendizaje, pensamiento visual, art thinking, motivación en procesos de aprendizaje.

#### [en] A contribution to learning of the future, through art mediation

**Abstract.** The contemporary visual art can be the tool to think about the visual environment, also an excuse to explore the unexplored and establish relationships with the world. The present work describes and analyzes the prototype of educational innovation: Making Art Happen, and mainly it consists of the creation of multidisciplinary work teams, composed of: a contemporary artist, a cultural mediator and a university professor, who design experiential situations in the classroom, in which to practice the creative process, as a possible material to fabulate, reflect, and apprehend about the subject to be treated. These artistic situations are designed according to the subject matter of university study plan. The goal of this research is to evaluate the impact of these experiences as a means for students to express and learn in a critical, unique and personal way in a highly visual, changing and dynamic world. A combination of quantitative and qualitative techniques was applied for this study.

The students were able to access the subject matter through the creative process learned with the artist. So, according to our impact studies, was a successful way to learn, a reason to intended to create a long-term database of artistic actions in transversal subjects belonging to different university disciplines; and to achieve, in this way, incorporate the artistic situations designed, as a contemporary tool for current teachers.

**Keywords:** Mediation through art, art applied to learning, visual thinking, art thinking, motivation in learning process.

**Sumario:** 1. Introducción: La necesidad del ejercicio crítico de nuestro entorno visual perceptivo. 2. La innovación docente a través del arte. 3. Metodología Making Art Happen. 4. Resultados. 5. Conclusiones. Referencias bibliográficas

**Cómo citar:** Cejudo Mejías, V.; Sara Gallego Trijueque S.; Vinader-Segura, R. (2020) Intervenciones psicológicas basadas en el arte para acompañar procesos de duelo: un estado del arte, *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 15, 107-119.

<sup>1</sup> Cofundadora de Pensart.org y Exprimiento Limon AC. Vicepresidenta de MAV, Mujeres en las Artes Visuales, y profesora en Facultad de Ciencias y Humanidades de la UNIR, Universidad Internacional de la Rioja y Subdirectora de Brit-Es Magazine.  
E-Mail: vanesa.cejudo@unir.net

<sup>2</sup> Universidad Rey Juan Carlos - Fac. Ciencias de la Comunicación. Departamento de Ciencias de la Comunicación y Sociología.  
E-mail: sara.gallego@urjc.es

<sup>3</sup> Universidad Rey Juan Carlos - Fac. Ciencias de la Comunicación. Departamento de Ciencias de la Comunicación y Sociología.  
E-Mail: raquel.vinader@urjc.es

## 1. Introducción: La necesidad del ejercicio crítico de nuestro entorno visual perceptivo

En los países más desarrollados, vivimos en un entorno perceptivo de contenido visual construido e intencionado, que se difunde rápidamente a través de dispositivos interconectados. Desde finales del siglo XX algunos autores ya apreciaban este hábitat repleto de imágenes. De hecho, esta circunstancia, afirmaba Debray (1995, p.69) hace que nos relacionemos día a día con un contexto de imágenes que podría ser entendido a modo de *videosfera*, en donde el artificio visual atraviesa todos los ámbitos de nuestra vida. Además, la inmediatez con la que se producen y se consumen estas imágenes, no permite siquiera una crítica reflexiva de las mismas (Melot, 2007).

Esta situación supone recibir y construir a diario un tejido visual, no reflexionado, que deriva en confundir lo real con la realidad de los relatos diseñados a través de las narrativas de estas imágenes.

Según Ranciere “la imagen es un juego complejo de relaciones entre lo visible y lo invisible, lo visible y la palabra, lo dicho y lo no dicho” (2008, p.77). Es decir, un complejo entramado de significados, interpretaciones, transmisores de referentes, aprendizajes y valores, a los que debemos atender con la dedicación proporcional a las consecuencias de las mismas. Y es que la imagen, precisamente por la inmediatez de su apariencia, genera impresiones que impactan en nuestra conducta, porque detrás de una imagen existe todo un constructo de intenciones, referentes, lenguajes y códigos. En los noventa Sartori apuntaba que “todo acaba siendo visualizado. Pero ¿qué sucede con lo no visualizable (que es la mayor parte)?” (1998, p.11). Esa parte, no visualizable, es la que nos interpela en este estudio.

Si atendemos a los procesos tradicionales de construcción de referentes y los agentes activos del proceso de socialización (González-Anleo, 1991), vemos cómo cambian o dan paso a otras instituciones mediáticas, corporizadas en dispositivos, y que permiten la interacción humana en sus múltiples facetas: la personal, la educacional, la profesional, la informal, la del ocio, etc. Aquello que hace no mucho tiempo, estuvo categorizado en un espacio y un horario concreto se diluye, ahora, para posibilitar la inmediatez de ejercer diferentes roles en un espacio - tiempo indeterminado, es decir:

El sistema se pervierte poniendo en juego dos ganancias sustanciales: el poder sobre la gestión tecnológica de la visibilidad como garantía de existencia y valor (ojos como nueva moneda); y la implicación en lo que entregamos en las redes, de manera más o menos consciente, contribuyendo a nuevas formas de dominación y colonización de la mirada (Zafra, 2015, p. 5).

Por lo tanto, se considera que la imagen, al ser dialéctica en reposo (Benjamín, 2005), debe ser pensada, al menos, en la proporción que se piensa y se lee un texto. Desde esta reflexión surge la pregunta, ¿cómo podemos pensar la imagen de una manera crítica? Una de las fórmulas que se plantean para poder reflexionar sobre esta imagen es acudiendo directamente a su fuente natural de creación y producción: el arte visual contemporáneo, y sus propios protagonistas, los artistas contemporáneos.

Y es que más allá de la importancia en el ámbito de lo estético, el arte visual es relevante como un ejercicio de pensamiento de lo visual Alonso (2014). De ahí que consideremos el arte como “una práctica para dominar lo inexplorado” (Fischer, 1970, p. 13), que abarca cuestiones trascendentales para habitar nuestra sociedad tales como la libertad, la particularidad, la universalidad, etc. (Eagleton, 2006). Y también como marco de referencia crítico para diferenciar entre la realidad y la hiperrealidad (Acaso, 2009).

Por todo ello, se entiende que se recurra al campo del arte visual contemporáneo como ejercicio para aprehender sobre el lenguaje visual que recibimos y que construimos porque “el arte contemporáneo, bajo el paraguas de la estética relacional, abandona la producción de objetos para ver, para crear relaciones con el mundo” (Bourriaud, 1998, p. 29).

A partir de estos sustentos teóricos, se propone la construcción de un prototipo de innovación docente que se basa en tendencias y movimientos artísticos, como el de Joseph Beuys, que invitan a practicar un arte expandido afectando incluso a la práctica científica (Stachelhaus, 1990). Se busca así el diseño de experiencias artísticas dentro de las aulas, concretamente en materias cuyo contenido está alejado en un principio de las temáticas artísticas. La intención no es convertir a los estudiantes en profesionales de las artes, como se haría en una facultad de Bellas Artes, sino en incorporar el proceso creativo del artista contemporáneo dentro de la metodología de aprendizaje de asignaturas ajenas al arte. De este modo, los estudiantes pueden asimilar herramientas del proceso artístico, como elementos de expresión propia y como práctica del pensamiento crítico de la hiperrealidad. Como defiende la investigadora López Fdez-Cao:

El arte como reflexión y vínculo con el otro, como proceso creador que nos de-re-construye en cada creación, que revela nuestra impotencia y nuestras posibilidades, nuestros límites, nuestra vulnerabilidad y nos confronta con lo humano que nos constituye (López, 2006, p.10).

El arte como herramienta cotidiana que nos permita pensar, experimentar y crear narraciones diversas de una misma realidad.

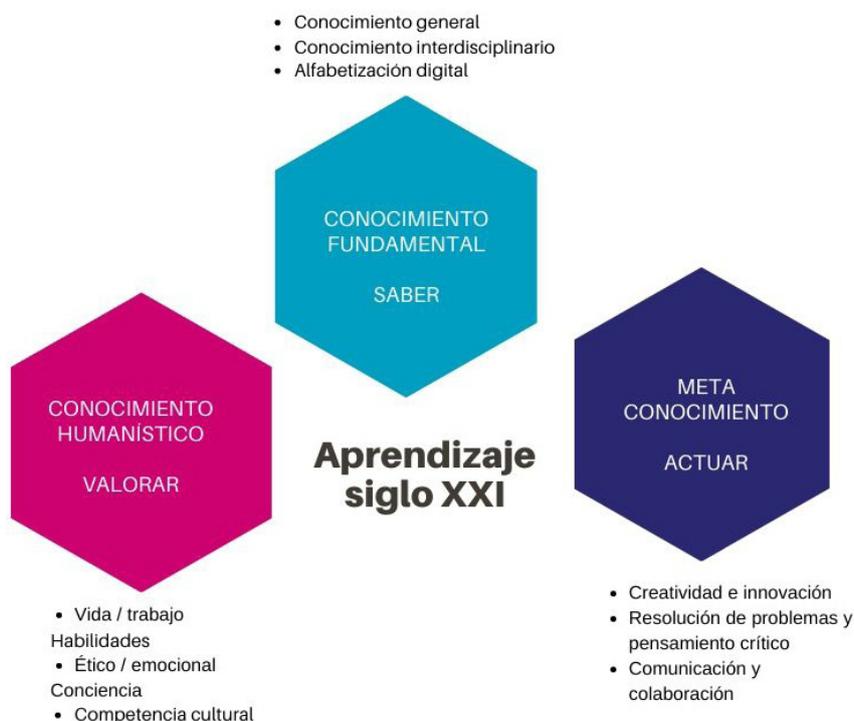
Esta filosofía es defendida por diferentes corrientes que quieren transformar la forma de enseñar y aprender en las aulas de pedagogía del arte. El matiz, en este caso, es ofrecer al alumno no especializado en arte unas herramientas

para poder pensar críticamente sobre cómo estas imágenes interfieren en la reconstrucción de la realidad percibida (Gruzinski, 1994). De esta manera, al experimentar el arte como un proceso de problematización que coloca a los espectadores en el nivel del artista, les permite embarcarse en la misma investigación y se comienza a establecer espacios de diálogo creativo (Camnitzer, 2015).

No debemos dejar de considerar las particularidades del alumnado del siglo XXI. Esta Generación Z que Mascó (2012) define como aquellos individuos que no se sienten forzados a cumplir los deseos de sus padres, sino que, por el contrario, sus padres son los que les ayudan a conseguir y hallar sus anhelos y ambiciones. De hecho, su forma de interactuar con el mundo está dando qué pensar sobre la necesidad de ampliar las herramientas educativas para el profesorado (UNESCO, 2011) y así poder dar respuesta a las demandas de estos estudiantes tecnológicos (Fernández, y Fernández, 2016). Por este motivo es vital emprender nuevas fórmulas “de hacer el aula” porque sólo “en lo cotidiano, podremos seguir inventando maneras de cazar furtivamente” (De Certeau, 1996, p.108).

La educación en el entorno audiovisual es un factor innegable para la socialización y la capacidad de aprender a aprender (Pérez, 2011). El aprendizaje digital se basa en que el alumno ocupa la posición central y deja de ser un receptáculo de información pasivo para convertirse en editor y divulgador de información a través de la participación, el intercambio y la retroalimentación. Silva (2009), esclarece aún más estas ideas cuando hace referencia a la transición de la lógica informacional del modelo transmisivo, «uno-todos», a la lógica de la comunicación «todos-todos», propia del modelo interactivo.

Ilustración I. Aprendizaje del Siglo XXI



Fuente: punyamishra.com , 2016.

Las potencialidades del arte visual como herramienta educativa no han sido consideradas por el actual sistema educativo, que supone una barrera para su desarrollo integral. La aprobación de la Ley orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) limitó la presencia y el papel de las artes en las escuelas, a pesar de que los profesores defienden que estas materias son vitales para que los niños creen, sean críticos, decidan, piensen, y se comuniquen.

La presente investigación desarrolla un proyecto de innovación docente cuyo objetivo es testar la práctica del arte contemporáneo como herramienta útil para capacitar a los estudiantes a ser individuos más críticos y responsables en una sociedad altamente visual e interactiva. Más concretamente, podemos establecer como objetivos específicos los siguientes:

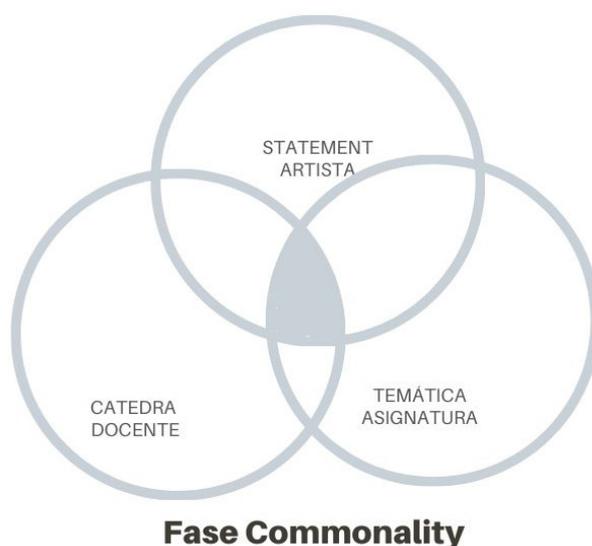
- Comprobar si practicar el arte visual contemporáneo facilita herramientas de aprendizaje y expresión propias.
- Testar si el arte contemporáneo puede ser una herramienta útil en la práctica pedagógica del aula.
- Probar que el acceso cognitivo y emocional a ciertas materias por parte de los alumnos de las mismas puede ser explorado satisfactoriamente desde un proceso creativo.
- Analizar el grado de satisfacción del alumno, cuando es un agente creativo activo (en el aula).

## 2. La innovación docente a través del arte.

Making art Happen es un proyecto de innovación educativa formado por cuatro grupos de trabajo compuestos cada uno de ellos por: un/a artista contemporáneo, un/a mediador cultural y un/a docente. Cada equipo diseña situaciones experienciales para ser aplicadas en las aulas con el objetivo de practicar el proceso creativo como posible material para fabular, reflexionar, y aprehender sobre la asignatura a tratar. El requisito es que estas situaciones artísticas se construyan en torno a la temática propia de la materia.

El propósito de este prototipo es testar cómo el proceso creativo del artista puede ser un medio para aproximarnos a los contenidos de las asignaturas regladas en los planes de estudio oficiales. Por esta razón, se considera necesario que el método a seguir sea un lugar común entre la libertad de cátedra del/a docente en su asignatura, la trasmisión de un proceso creativo, por parte del artista, y la actividad versus situación, que permitirá experimentar a través del proceso creativo unos contenidos de una asignatura concreta. Por lo tanto, el método consistirá en construir de manera particular en cada una de las asignaturas, la forma de encuentro de estos puntos de tensión: contenidos de la asignatura, proceso creativo, y actividad vs. situación, que resuelva la manera de interpelar activamente a los/as estudiantes.

Ilustración II. Diseño de la experiencia en el aula.



Fuente: elaboración propia.

Para la elaboración de este prototipo de trabajo se ha desarrollado un análisis que pretende responder a las siguientes preguntas:

- ¿Puede la práctica del arte contemporáneo ser una herramienta de educación en el aula?
- ¿Pueden los alumnos aprehender herramientas creativas a partir del arte contemporáneo e incorporarlas en un mundo altamente visual e interactivo?
- ¿Puede practicarse el arte contemporáneo fuera de los espacios creados para el mismo? ¿puede practicarse en el aula?
- ¿Es el arte susceptible de aprenderse como herramienta de expresión propia?

La aplicación del prototipo sigue el mismo proceso de creación en todas las materias de acuerdo a las siguientes etapas:

1. *Commonality*. En esta fase, se estudian los lugares comunes y las intersecciones de todos los campos afectados para poder generar el diseño de la experiencia artística en el aula. Se comienzan las sesiones de trabajo en grupo, la primera sesión se invita a todos los participantes: todo el profesorado, y todos los artistas, junto con el mediador cultural y se genera una información general del proyecto con objetivos y metodología. Finalmente, se consensua las herramientas colaborativas que se van a utilizar en el grupo de trabajo.
2. *Assembling*. Las siguientes sesiones son del grupo cerrado por asignatura, en donde coinciden: el profesor de la asignatura, el artista que tiene una práctica acorde a la asignatura y el mediador. Se establecen los puntos de encuentro. Se trabaja en las siguientes reuniones con la temática específica consensuada. Se genera un material de evaluación post experiencia en el aula, por parte del grupo de trabajo de la asignatura.
3. *Getting ready*. Se lleva a cabo la experiencia, teniendo en cuenta los siguientes criterios comunes: se realizará con los recursos del aula, se dispondrá de materiales extra básicos, se generará en el espacio del aula, en el horario de la asignatura. A continuación, se genera la experiencia en el aula, con la presencia de los tres agentes implicados:

el profesor de la asignatura, el artista y el mediador. Tras una presentación breve del proyecto a los alumnos se les propone la actividad diseñada previamente de acuerdo a los contenidos de la materia. Se registran las sesiones en dos formatos: fotografía y vídeo, para la investigación (observación directa) y para su posterior comunicación y difusión de resultados. Para completar la sesión se invita a los alumnos a evaluar la experiencia.

A partir de la aplicación, se pretende generar un material didáctico para su futura implementación en centros educativos para el profesorado sensible a estas experiencias formativas.

Tabla I. Fases de desarrollo de la etapa *Assembling*.

	Agentes	Actividades	Descripción
	Agente activo mediador	Genera el encuentro entre un artista y un profesor afin según temática de la asignatura y práctica artística	El mediador debe de disponer del conocimiento suficiente del arte contemporáneo, como para poder conocer qué artistas son los más adecuados para la práctica.
	Agente activo docente	Se disecciona la asignatura y se analiza constructivamente por el artista y el mediador.	El profesor debe de exponer todos los aspectos de la asignatura, así como otros, que no se recogen en el programa, como su práctica educativa, rutinas, debilidades y fortalezas del grupo, etc,
	Agente activo artista	Se explica la práctica artística y se piensa y cuestiona desde el rol del docente y el mediador.	El artista explica cuál es su intención creativa, de qué elementos se vale, cuáles son sus proyectos y creaciones anteriores, etc.
<b>FASE DE DIVERGENCIA</b>	Agentes activos: docente, artista, mediador	Se identifican y seleccionan los puntos en común entre la práctica artística y la temática de la asignatura	Se van marcando en una lista todos aquellos aspectos que se han ido dando en las reuniones previas, que coincidan en la práctica artística y educativa.
	Agentes activos: docente, artista, mediador	Sesiones donde se plantean acciones en el aula	Se genera a modo de <i>brainstorming</i> una serie de ideas, situaciones, performance y acciones posibles a realizar en el aula en torno a la temática de la asignatura.
	Agentes activos: docente, artista, mediador	Sesiones para definir una práctica final. Se detallan recursos humanos, materiales, ambientales, y evaluación.	Se diseña la experiencia creativa en el aula, teniendo en cuenta todos los aspectos ambientales, cognitivos y emocionales que se pondrán en acción.

Fuente: elaboración propia.

Este proyecto de innovación pedagógica se inició en Watermans Art Center de Londres en 2017 y durante 2018 se ha construido una red de docentes e investigadores colaboradores procedentes de distintas universidades e instituciones educativas, públicas y privadas interesadas en la aplicación de este prototipo: Universidad Complutense de Madrid, Universidad Rey Juan Carlos, Universidad Europea, Universidad Autónoma de Madrid, así como el Instituto Cervantes de Londres en sus aulas de formación de la lengua española a extranjeros.

En la actualidad, el prototipo ha llegado a su proceso final en las asignaturas “Introducción a la Sociología” del Grado de Criminología y el Doble Grado de Criminología y Psicología (URJC); y “Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información” del Grado de Comunicación Audiovisual (URJC). Se encuentran en la fase *Getting ready* “Documentación audiovisual” (UCM) e “Innovación” (UE).

## 2. Metodología Making Art Happen

La presente investigación pretende evaluar los resultados tras la aplicación del prototipo en las dos asignaturas, que se han mencionado anteriormente, que han completado el proceso. El prototipo se ha desarrollado desde una perspectiva experimental en la que, tras someter a los/as estudiantes a la experiencia diseñada, se busca evaluar la misma a través de un post-test.

La investigación experimental es un método inductivo centrado en la indagación de las causas. Respecto a la naturaleza de los experimentos existen tres características primordiales que se diferencian de cualquier otro tipo de investigación científica, en donde el investigador tiene un papel fundamental: “Primera, crea las condiciones para la observación. Segunda, puede controlar y modificar las condiciones de experimentación. Tercera, decide quiénes se someten o no al experimento” (Aronson, Ellsworth, Carlsmith & Gonzales, 1990, p.10). La principal ventaja de esta

técnica es que nos permite establecer si es posible el aprendizaje a través del arte visual como herramienta de trabajo en la práctica pedagógica con independencia del contenido de la materia.

Con el objetivo de establecer la situación de partida con respecto al alumno se aplicó un pretest. Se trata de medir los conocimientos previos a las experiencias, además de la actitud crítica hacia el tema a abordar por medio de escalas de actitud hacia el arte contemporáneo, y escalas de actitud hacia la temática de la asignatura, para poder medir el impacto en su pensamiento crítico. Tras la realización de la experiencia artística en el aula, se contrastan los resultados con un postest.

El cuestionario está compuesto por 25 preguntas de respuesta cerrada y elección múltiple, organizadas de acuerdo a cuatro ejes temáticos, tal y como se muestra a continuación:

Tabla II. Diseño del cuestionario.

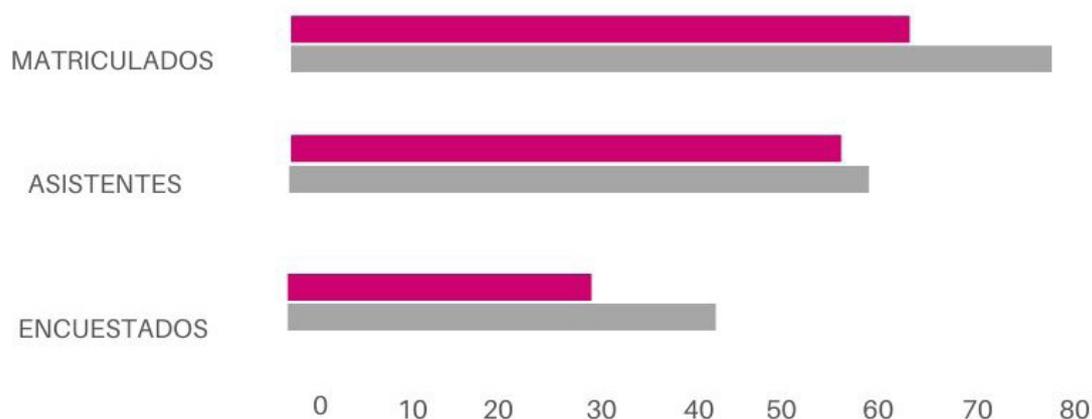
	Conceptos claves	Ranciere Sentido Común Polémico	Fisher. Dominar lo inexplorado.	Beuys. El Arte Expandido
¿Puede la práctica del arte contemporáneo ser una herramienta de educación en el aula?	Herramienta de comunicación		x	x
	Herramienta de aprendizaje	x	x	x
¿Pueden los alumnos aprehender herramientas creativas a partir del arte contemporáneo e incorporarlas en un mundo altamente visual e interactivo?	Deconstrucción de la imagen	x	x	x
	Construcción de la imagen	x		x
	Sentido crítico	x	x	x
¿Puede practicarse el arte contemporáneo fuera de los espacios creados para el mismo? ¿puede practicarse en el aula?	Satisfacción con la experiencia alumnos	x	x	x
	Satisfacción con la experiencia artistas		x	x
	Satisfacción con la experiencia profesores		x	x
¿Es el arte susceptible de aprenderse como herramienta de expresión propia?	Creación de discurso creativo propio	x		x

Fuente: elaboración propia.

Fue aplicado a todos los/as alumnos/as que asistieron a la realización de la actividad. La recolección de datos se realizó a través de un formulario online a los alumnos asistentes a la experiencia de las asignaturas “Introducción a la Sociología” del primer curso del Grado de Criminología y Doble Grado de Criminología y Psicología; y “Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información” del primer curso del Grado de Comunicación Audiovisual, ambas pertenecientes a estudios de la Universidad Rey Juan Carlos. Un total de 120 alumnos/as, que suponen el 77,5% del total de matriculados en la asignatura de “Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información” y el 86,6% de los matriculados en “Introducción a la Sociología”.

El postest fue contestado por un total de 78 estudiantes entre las dos materias, lo que supone una tasa de respuesta del 55,2% para “Introducción a la Sociología” y un 74,2% para “Nuevas tecnologías y Sociedad de la Información”. En el siguiente gráfico se muestra la relación entre alumnos matriculados, asistentes y alumnos que finalmente contestaron la encuesta propuesta.

Gráfico I. Tasa de participación y respuesta del cuestionario.



Fuente: elaboración propia.

La siguiente tabla muestra el perfil de los alumnos que respondieron al cuestionario, atendiendo a la variable género. En cuanto a la edad media, ésta se sitúa en 19,3 años, lo que corresponde con estudiantes del primer curso de los grados analizados.

Tabla III. Perfil de los participantes.

Estudios	Hombre	Mujer	Total
Comunicación Audiovisual	18	28	46
Criminología	3	24	27
Criminología + Psicología	2	3	5
<b>Total general</b>	<b>23</b>	<b>55</b>	<b>78</b>

Fuente: elaboración propia.

Al mismo tiempo, se desarrolló una observación participante durante la experiencia artística, registrada en vídeo y fotografía, con la intención de captar todas las reacciones que se produjeron durante la experiencia de aprendizaje. Este método de registro también se ha utilizado para analizar algunas cuestiones como, por ejemplo, las reuniones entre profesores y artistas junto con el mediador cultural.

Para finalizar, se realizaron tras la experiencia tres entrevistas en profundidad a un representante de cada uno de los agentes implicados: estudiantes, profesores y artistas. El objetivo de esta metodología de tipo cualitativo es profundizar, analizar y comparar las diferentes percepciones sobre la actividad realizada en cada uno de los colectivos. Las entrevistas se realizaron a: RM, mujer de 35 años, artista; SG, mujer de 43 años, docente y MB, alumno de 20 años, varón.

#### 4. Resultados

La docencia universitaria tradicional, basada en la transmisión de conocimientos de manera unidireccional, no satisface plenamente a los alumnos. No obstante, las sesiones magistrales son la técnica más utilizada en el día a día de las aulas universitarias y un 54% de los participantes considera que son útiles o muy útiles. Únicamente un 30% de los encuestados manifiesta que el profesorado recurre a técnicas pedagógicas innovadoras.

De lo anteriormente mencionado, se deduce que es necesario encontrar elementos motivadores que puedan integrarse en la práctica pedagógica, creando un aprendizaje significativo para los estudiantes. El arte puede ser uno de estos elementos si tenemos en cuenta los datos obtenidos. En esta línea, el 53% de los participantes manifiestan sentirse interesados por el arte contemporáneo, cifra a la que hay que sumar un 35% de estudiantes que podrían estar abiertos a esta opción. Experiencias como la que se crean a partir de la aplicación de este prototipo permitirían, por tanto, crear situaciones alternativas de aprendizaje, complementando las sesiones magistrales e incrementando la motivación y la participación de los estudiantes en la materia.

Tabla IV. ¿Cuál es tu grado de satisfacción con la docencia tradicional?

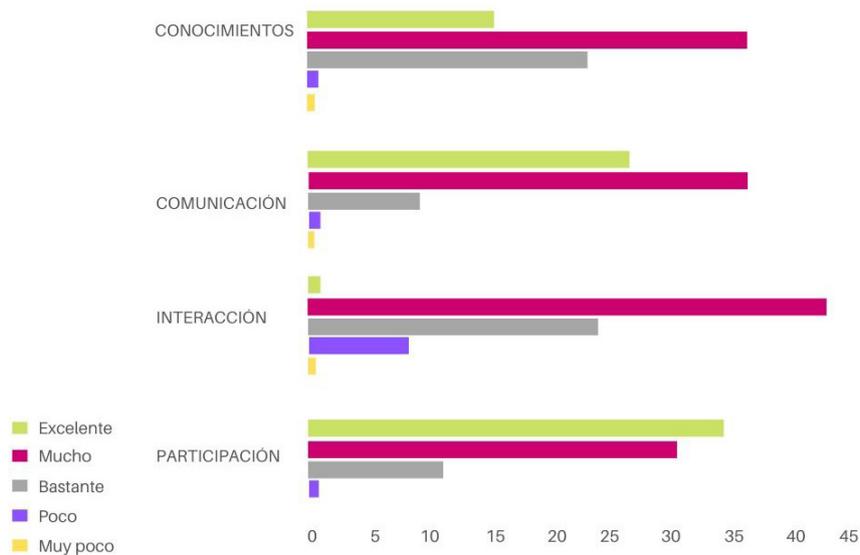
	Comunicación Audiovisual	Criminología	Criminología + Psicología	Total general
<b>Muy en desacuerdo</b>	2			2
<b>Desacuerdo</b>	7	2	1	10
<b>Ni de acuerdo ni desacuerdo</b>	15	9		24
<b>De acuerdo</b>	19	15	3	37
<b>Muy de acuerdo</b>	3	1	1	5
<b>Total por estudios</b>	<b>46</b>	<b>27</b>	<b>5</b>	<b>78</b>

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, siguiendo teorías como la de Camnitzer (2015), entendemos que hay que explorar las experiencias artísticas como un ejercicio de expansión de cada una de las subjetividades. Para ello, se analizan los aspectos que la experiencia artística aporta dentro del aula, aspectos como la comunicación, la participación, la interacción y los conocimientos adquiridos.

En este sentido, podemos afirmar que los resultados arrojan una mejora sustancial en la comunicación a partir de la experiencia artística. Esta actividad aporta a los estudiantes nuevas herramientas para comunicar sus conocimientos u opiniones o mejorar la interacción con el profesor. De este modo, el 81% de los participantes valoran muy positivamente (con 4 o 5 puntos) la mejora en la capacidad de comunicación con otros compañeros y con el profesor. La participación es otro aspecto valorado positivamente (40%) o muy positivamente (45%). Los alumnos se sintieron cómodos en la actividad propuesta e interesados en participar. Así podemos interpretarlo a partir de los valores obtenidos en cuanto a la interacción, donde un 55% de los participantes la califica positivamente (4). En cuanto a los conocimientos adquiridos a partir de la experiencia artística, el 46% opina que su acceso al conocimiento de la materia es alto, y un 19% de estudiantes piensa que es muy alto.

Gráfico II. Evaluación de las variables de la experiencia.



Fuente: elaboración propia.

Otras variables que fueron evaluadas en la experiencia fueron, por un lado, la creatividad que tuvieron que desarrollar los alumnos para resolver la actividad propuesta en cada uno de los casos; y, por otro lado, la diversión que experimentaron durante el proceso. Especialmente importante consideramos los resultados medidos en cuanto a la primera variable. Esto se debe a que ambas materias en las que se implementó el prototipo son asignaturas pertenecientes al campo de las Ciencias Sociales, basadas fundamentalmente en un contenido teórico, más alejadas por tanto de los elementos más prácticos y creativos de las enseñanzas artísticas. Este era un punto crítico a la hora de poner en marcha la experiencia desconociendo el grado de motivación y participación de los estudiantes. En este sentido, los resultados que arroja el postest son muy significativos, ya que un 92% de los alumnos calificaron positivamente o muy positivamente el desarrollo de su creatividad en el proceso de aprendizaje. Y, al mismo tiempo, un 85% de los estudiantes manifestaron un alto grado de diversión a la hora de desarrollar las actividades propuestas.

Tabla V. ¿Cuál es tu grado de satisfacción con esta experiencia?

	Comunicación Audiovisual	Criminología	Criminología + Psicología	Total general
<b>Muy Insatisfactoria</b>				0
<b>Insatisfactoria</b>		1		1
<b>Neutral</b>	5	2		7
<b>Satisfactoria</b>	28	17	2	47
<b>Muy Satisfactoria</b>	13	7	3	23
<b>Total general</b>	46	27	5	78

Fuente: elaboración propia.

Por todo ello, podemos observar a partir de los datos de las variables analizadas (comunicación, interacción, participación, conocimientos adquiridas, creatividad y diversión), así como cuando se les cuestiona directamente sobre

su grado de satisfacción con la experiencia, que los alumnos se muestran satisfechos (60%) o muy satisfechos (29%) con la actividad. De hecho, el 59% considera que este tipo de actividades son útiles y un 29%, muy útiles.

Cuando se les pregunta sobre los posibles usos, el 42% ha considerado que esta experiencia les ha servido para ampliar conocimientos de la asignatura, al 26% les ha ayudado a generar herramientas más creativas, un 12% lo considera útil para mejorar la relación entre profesor y el alumnado, un 10% para repasar conocimientos adquiridos en la asignatura y un 5% para motivarse dentro de la asignatura.

Por último, se les pide a los estudiantes que califiquen (del 1 al 5) la experiencia global que han vivido en el aula. Los resultados de la evaluación son muy positivos ya que el 55% de los alumnos asignaron un 4 a su experiencia mientras que el 31% le otorgaron la calificación de 5. Son, por tanto, calificaciones muy altas que permiten establecer el éxito de las actividades propuestas en las aulas a partir del desarrollo del prototipo. Resultados que animan a continuar con este tipo de experiencias de manera habitual en la docencia universitaria. Un 83% de los participantes en esta actividad consideran que puede ser muy interesante su aplicación en otras materias.

Tabla VI. ¿Qué uso crees que tiene este tipo de experiencias?

	<b>Comunicación Audiovisual</b>	<b>Criminología</b>	<b>Criminología + Psicología</b>	<b>Total general</b>
Ampliar conocimientos sobre la asignatura	17	14	2	33
Generar herramientas más creativas	20			20
Mejorar la relación con el profesor y el resto de alumnos	5	3	1	9
Motivar para mejorar al comparar los resultados obtenidos		3	1	4
Repasar los conocimientos impartidos en las sesiones magistrales	4	4		8
Otros		2	1	3
Ninguno		1		1
Total por estudios	46	27	5	78

Fuente: elaboración propia.

Al mismo tiempo, como se ha comentado anteriormente, se aplicó la observación participante con el objetivo de analizar el impacto del prototipo y medir el grado de éxito o fracaso en su aplicación definitiva. Esta técnica de tipo cualitativo es la forma de investigación que permite al informante trabajar en el contexto concreto Taylor y Bogdan (1984). Esta técnica fue implementada por el mediador cultural como un agente observador de lo que acontecía en el aula a través de la participación directa con los estudiantes. Situaciones que a su vez fueron recogidas a través de cámaras de vídeo buscando captar la vivencia llevaba a cabo en las aulas, aspectos efímeros que no serían posibles de recoger de otra manera. En este caso se utiliza una observación no estructurada, para poder atender aquellos elementos que no vienen recogidos en los cuestionarios y entrevistas, que son aspectos previstos y predeterminados. En este sentido, destacar la libertad de movimiento por el aula, viéndose alterados los espacios ordenados en las clases tradicionales, y ocupando por medio de la experiencia artística, lugares asignados a roles de acción como la tarima, pasillos y pizarra. La naturalidad del uso de estos espacios es uno de los factores que destacan en las dos experiencias analizadas. Una de las cuestiones que pueden responder a esta forma de habitar el aula puede ser el hecho de que se encuentran en un espacio creativo, en donde se encuentra implícito, el permiso de realizar acciones fuera de lo habitual.

Por otro lado, se pudo observar cómo los alumnos, a pesar de estar experimentando una clase creativa, alejada de las dinámicas docentes tradicionales, guardaban códigos de comportamiento similares, de forma que acudían del mismo modo al docente ante las dudas de cómo utilizar los recursos del aula: materiales, tecnologías, espacios y tiempos; y al artista o mediador para resolver las dudas creativas. El espacio, por lo tanto, se reorganiza en base a un aprendizaje previo transmitido a través del profesor, y la capacidad de asumir que el aula, a pesar de ofrecer una flexibilidad en su propuesta creativa, no es un lugar de ocio. Manteniéndose ciertas lógicas propias de una clase tradicional.

Al mismo tiempo, la observación participante nos revela cómo el alumnado en un tiempo bastante reducido es capaz de establecer y asignar roles de acción para resolver un reto creativo inusual. Todas las experiencias en el aula fueron realizadas en grupos pequeños, y una de las cuestiones que se pueden observar es la rapidez en la asignación de roles y funciones dentro de la tarea que tenían que realizar, dado que una vez asimilado el objetivo de la experiencia artística cada uno de los miembros del equipo se reafirma en aquella función donde mejor se encuentra. Por lo tanto, la experiencia resalta las capacidades individuales de cada uno de sus miembros en un equipo. El resultado final es, por lo tanto, responsabilidad compartida por todos los miembros. Este aspecto, se cree importante dado el

grado de exigencia con el que la cultura occidental asigna a los trabajos relacionados con lo artístico, donde los juicios de valor coartan en gran medida las acciones creativas.

No obstante, una lección que puede extraerse de ambas experiencias es la necesidad de crear grupos pequeños para que la interacción con el reto sea vivida activamente por cada uno de los miembros del equipo. Siendo mucho más participativo en los grupos donde la experiencia se lleva a cabo por equipos de 5 estudiantes que los más grandes (10). Este es un condicionamiento importante teniendo en cuenta la masificación de las aulas universitarias lo que implicará la creación de seminarios o acciones especiales con un grupo más limitado de alumnos para que puedan vivir la experiencia con más intensidad. Por lo tanto, se considera importante después de esta observación que los retos que se proponen en la experiencia artística sean creados y resueltos en grupo para poder de esta manera; recoger las ideas colectivas, articularlas y presentarlas en el confort que genera “el grupo”. Como afirma Cohen, “la comunidad comprende y cobija las diferencias dentro de sus fronteras” (Cohen, 1986, p. 204). Este sentimiento de pertenencia que se genera a través de las experiencias permite además trabajar otro tipo de valores transversales que hablan de respeto, conciliación y negociación.

Por último, señalar el paso más crítico en cualquiera de las experiencias ha sido el momento de presentación final. Es precisamente en esta fase donde los alumnos se muestran más incómodos al tener que explicar al resto de la clase sus reflexiones, defender sus creaciones, etc. Es un momento en donde aparecen características propias de la inseguridad o los miedos a la exposición pública de los resultados.

## 5. Conclusiones

Fotografía I. Experiencia artística de Oriol Vilanova en la asignatura Documentación Audiovisual, Grado de Comunicación UCM.



Foto de: Víctor Carona

Mediante la descripción del proceso y el análisis de los resultados, podemos comprobar cómo la experiencia artística en el aula tiene una gran acogida entre la comunidad educativa, en varios sentidos; el primero de ellos es el de poder permitir al profesor innovar dentro del aula, y por otro lado, conseguir incorporar nuevos lenguajes expresivos y narrativos para el alumnado. Por lo tanto, respondiendo a las cuestiones planteadas en el prototipo podemos afirmar según los resultados obtenidos, que:

La práctica de arte contemporáneo puede ser una herramienta de educación en el aula, especialmente si se diseña conjuntamente al profesor, teniendo en cuenta todas las variables propias del aula, el número de alumnos, los recursos del aula, la temática a trabajar, los conocimientos previos del alumnado, etc. El artista, por otro lado, puede asumir

el reto de generar una situación artística a través de su práctica creativa, haciendo copartícipes a los estudiantes, sin pretensión de ser artistas, pero sí, con la intención de practicar otros lenguajes de expresión propia.

Fotografía II. Experiencia artística de Paula Rubio Infante en la asignatura Desviación Social, Grado de Criminología URJC.



Foto de: Pablo Conejo.

La práctica de arte contemporáneo puede ser una herramienta de educación en el aula, siendo una experiencia que pone en situación de “agente activo” al alumno. Esto quiere decir que desde que se inicia la experiencia artística en el aula, el alumno debe de estar participando activamente en el proceso de construcción de una narrativa en torno a la materia de la asignatura. Además, los estudiantes incorporan nuevas herramientas para comunicar sus aprendizajes y practican otras maneras de participación más interactivas, acordes con la realidad de nuestra sociedad occidental (UNESCO, 2011).

Fotografía III. Experiencia artística de Isidro López-Aparicio en la asignatura Lengua Española, Instituto Cervantes de Londres.



Foto de: Cristina Calvo.

El arte contemporáneo puede practicarse en el aula. Los agentes implicados en la experiencia artística (mediador, profesor, artista y estudiante) se han beneficiado de una forma de aprendizaje en donde se pone en tensión una temática común que se ha de abordar en el aula. El profesorado afirma en la evaluación que entiende que esta experiencia es una práctica docente expandida, en donde nunca pierde el rol de docente, dado que participa en el diseño de la experiencia con el artista. Por otro lado, el artista considera esta práctica como un reto en donde no pierde su condición de artista por el hecho de no estar debajo del paraguas de una institución del arte; comprende que su intención artística también puede expandirse en el aula. En cuanto a los estudiantes, según los resultados de la encuesta, afirman

que una experiencia como la planteada les permite expresarse de una manera poco habitual; les permite ser un agente activo en todo momento, siendo un reto satisfactorio.

El arte contemporáneo es susceptible de aprenderse como herramienta de expresión propia. El arte contemporáneo es un ejercicio de exploración de la sociedad a través de una ficción.

A través de la cultura, el hombre se encuentra en un estado de revuelta constante, una revuelta que es una acción y una experiencia humana, no una invención intelectual, y en la cual, tal como diría Albert Camus, el hombre satisface y crea sus propios valores. (Bauman, 2002, p. 343).

Fotografía IV. Experiencia artística de Cris Calvo en la asignatura Gallego, IES Vicente Cañada Blanch, Londres.



Foto de: Cristina Calvo.

Podemos afirmar entonces que el arte contemporáneo puede ser practicado y ejercitado por personas que no son artistas, quienes pueden vivir a través de este arte nuevas experiencias para explorar las áreas de desconocimiento desde múltiples herramientas: la ficción, la alegoría, la denuncia, etc. En realidad, el arte es materializar los discursos filosóficos e interpelar de esa manera a un tercero.

Todo ver es, entonces, el resultado de una construcción cultural –y por lo tanto, siempre un hacer complejo, híbrido– [...] Sobre el reconocimiento del carácter necesariamente condicionado, construido y cultural– y por lo tanto, políticamente connotado– de los actos de ver: no sólo el más activo mirar y cobrar conocimiento y adquisición cognitiva de lo visionado, sino todo el amplio repertorio de modos de hacer relacionados con el ver y el ser visto, el mirar y el ser mirado, el vigilar y ser vigilado, el producir imágenes y diseminarlas o el contemplarlas y percibir las ... y la articulación de relaciones de poder, dominación, privilegio, sometimiento, control.. que todo conlleva. (Brea, 2005, p. 9).

Y como afirmaba Joseph Beuys, el arte es un proceso vivencial:

Interpretar me parece antiartístico. El arte ya es un medio de hacer visible algo en forma de imagen. Con una interpretación prematura se arruina el efecto del cuadro. Primero hay que vivirlo, la primera vez, la segunda, la tercera. Y sólo después puede que sea interesante la interpretación. (Bodenmann-Ritter, 1995, p. 29).

## Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Madrid: Paidós.
- Alonso, L. (2014). *Un acercamiento a Interfaces Húmedas. Pensar la imagen / Pensar con las imágenes*. Madrid: Editorial Delirio.

- Aronson, E, Ellsworth, P.C, Carlsmith, J.M & Gonzales, M.H. (1990). *Methods of Research in Social Psychology*. Nueva York: McGraw- Hill.
- Bauman, Z. (2002). *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós.
- Benjamin, W. (2005). *Libro de los Pasajes*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bodenmann-Ritter, C. (1995). *Joseph Beuys: cada hombre, un artista: conversaciones en Documenta 5 (1972)*. Madrid: Editorial Visor.
- Bourriaud, N. (1998). *NB Esthétique relationnelle*. Paris: Les Presses du Réel.
- Brea, J.L. (2005). *Estudios visuales. Volumen I*. Madrid: Ediciones Akal.
- Camnitzer, L. (16 de mayo de 2015) Thinking about art thinking (Traducción del autor del artículo al castellano) Recuperado de : <http://supercommunity.e-flux.com/texts/thinking-about-art-thinking/>
- Cohen, P. (1986). *Symbolizing Boundaries, identity and diversity in British culture*, Manchester: University Press.
- De Certeau, M. (1996) *La invención de lo cotidiano, 1, Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Debray, R. (1995). *Introducción a la mediología*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Eagleton, T. (2006). *La estética como ideología*. Madrid: Trotta.
- Fernández, F., & Fernández, M. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, 46, pp. 97-105. doi:10.3916/C46-2016-10.
- Fischer, E. (1970). *La necesidad del arte*. Barcelona: Ediciones Península.
- González-Anleo, J. (1991). *Para Comprender la sociología*. Navarra: Verbo Divino Editorial.
- Gruzinski, S. (1990). *La Guerra de las imágenes. De Colón a Blade Runner (1492-2019)*. Paris: Librairie Arthème Fayard.
- López, M. (2006). *Creación y posibilidad: Aplicaciones del arte en la integración social*. Madrid: Editorial Fundamentos
- Mascó, A. (2012). *Entre Generaciones. No te quedes fuera del futuro*. Buenos Aires: Temas.
- Melot, M. (2007). *Breve Historia de la Imagen*. Madrid: Editorial Siruela.
- Pérez, A. (2011). Escuela 2.0. Educación para el mundo digital. *Revista de Estudios de Juventud*, 92 (3), pp. 63-86.
- Ranciere, J. (2008). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns La sociedad teledirigida*. Madrid: Santillana Ediciones. Tauru.
- Silva, M. (2009). *Educación Interactiva: Enseñanza y aprendizaje virtual y presencial*. Madrid: Editorial GEDISA.
- Stachelhaus, H. (1990) *Joseph Beuys*. Barcelona: Parsifal Ediciones.
- Taylor, S., & Bodgan, R. (1984). *La observación participante en el campo. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- UNESCO (2011). UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475E.pdf>
- Veiel, A. (2017) *Beuys*. Film Stephan Krumbiegel Olaf Voigtländer, 107 min.
- Zafra, R. (2015) *Ojos y Capital*. Bilbao: Editorial Consonni

