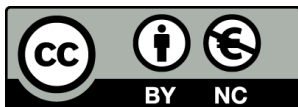


MEDIACIÓN CULTURAL EN EL ESPACIO
MUSEÍSTICO: UN ENFOQUE COOPERATIVO
PARA ALUMNADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA. APROXIMACIÓN A DOS CASOS DE
ESTUDIO EN QUEBEC Y CATALUÑA

Élisabeth Laliberté De Gagné



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.ca>

Aquesta obra està subjecta a una llicència Creative Commons Reconeixement-NoComercial

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial licence



TESIS DOCTORAL

**MEDIACIÓN CULTURAL EN EL ESPACIO MUSEÍSTICO :
UN ENFOQUE COOPERATIVO PARA ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.
APROXIMACIÓN A DOS CASOS DE ESTUDIO EN QUEBEC Y CATALUÑA.**

Élisabeth Laliberté De Gagné

2022



TESIS DOCTORAL

**MEDIACIÓN CULTURAL EN EL ESPACIO MUSEÍSTICO :
UN ENFOQUE COOPERATIVO PARA ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.
APROXIMACIÓN A DOS CASOS DE ESTUDIO EN QUEBEC Y CATALUÑA.**

Se incluyen cuatro anexos

Élisabeth Laliberté De Gagné

2022

Programa de Doctorat Interuniversitari en Arts i Educació

Dirigida por:

Dra. Dolors Cañabate Ortiz

Dr. Albert Macaya Ruiz

Tutora: Montserrat Calbó Angrill

Memoria presentada para optar al título de doctora por la Universitat de Girona.



La Dra. Dolors Cañabate Ortiz de la Universitat de Girona y el Dr. Albert Macaya Ruiz de la Universitat Rovira i Virgili

DECLARAMOS:

Que el trabajo titulado MEDIACIÓN CULTURAL EN EL ESPACIO MUSEÍSTICO : UN ENFOQUE COOPERATIVO PARA ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. APROXIMACIÓN A DOS CASOS DE ESTUDIO EN QUEBEC Y CATALUÑA que presenta la Sra. Élisabeth Laliberté De Gagnée para la obtención del título de doctora se ha realizado bajo nuestra dirección.

Y para que así conste y tenga los efectos oportunos, firmamos el presente documento.

Dra. Dolors Cañabate Ortiz

Dr. Albert Macaya Ruiz

Directora

Director

Girona, 26 de octubre 2022

*Un pensamiento para mi familia y mi compañero,
por su amor incondicional y su apoyo.*

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación no hubiera sido posible sin la ayuda y la participación de muchas personas.

En primer lugar, me gustaría agradecer a la Universidad de Girona que ofrece el Programa de Doctorado Interuniversitario en Artes y Educación. Quisiera dar las gracias a mi directora y codirectora de tesis, sin las cuales nada hubiera sido posible. La experiencia en aprendizaje cooperativo de la Dra. Cañabate Ortiz y la experiencia, conocimiento y contactos en el campo artístico y museístico del Dr. Macaya Ruiz me han aportado mucho. Sus correcciones y consejos me ayudaron en la realización de esta investigación. También agradezco a mi antiguo codirector, el Dr. Alsina Tarrés, por su ayuda en el inicio de mi doctorado.

Mi investigación incluye un caso de estudio en dos regiones diferentes (Quebec y Cataluña) y me gustaría agradecer al Museo de Arte Moderno de Tarragona y más específicamente a Marisa Suarez (jefa de proyecto y difusión), que me permitió llevar a cabo mi caso de estudio en su hermoso espacio.

De igual forma, estoy muy agradecida por la ayuda prestada por la *Maison de la culture* en Longueuil (Édifice Marcel-Robidas) y especialmente a Jonathan Lachance (consultor y coordinador del equipo de animación), que fue de gran apoyo e hizo posible la realización del estudio en Quebec.

Me gustaría agradecer a las instituciones educativas (la escuela secundaria Jacques-Rousseau y el instituto Martí Franquès), así como a sus profesores (Annie Deschênes, François Gauthier, Amy Laplante-Rayworth, Magda Murillo, Verónica Ruiz), que aceptaron y coordinaron la presencia de los alumnos para la realización del proyecto.

Me gustaría agradecer a Hélène Poirier, directora general del centro de exposiciones *Plein sud*, que me apoyó durante la realización de mi tesis.

Finalmente, mis pensamientos y agradecimientos a mis amigos y familiares que me ayudaron en la corrección y me apoyaron durante todo el proceso: Jérémie Deray, Véronique Voyer, Manon Laliberté y Marc De Gagné.

LISTA DE SIGLAS, ACRONIMOS Y ABREVIATURAS

Transcripciones (de grabaciones)

C1 (C2, C3, etc.): Cataluña 1 (cada grabación durante la fase en el museo fue identificada a partir de la región y de un número).

CGC: Conversación grupal - Cataluña (durante la fase en el museo).

Q1 (Q2, Q3, etc.): Quebec 1 (cada grabación durante la fase en el museo fue identificada a partir de la región y de un número).

CGQ: Conversación grupal - Quebec (durante la fase en el museo).

C-E1 (C-E2, C-E3, etc.): Cataluña – Escuela 1 (cada grabación durante la fase en la escuela fue identificada a partir de la región y de un número).

Q-E1 (Q-E2, Q-E3, etc.): Quebec – Escuela 1 (cada grabación durante la fase en la escuela fue identificada a partir de la región y de un número).

Creaciones

C1 (C2, C3, etc.): Cada creación de los alumnos catalanes se identifica con la primera letra de la región y un número. Las creaciones se clasifican por tipo de actividad (dibujo/texto, foto, mosaico).

Q1 (Q2, Q3, etc.): Cada creación de los alumnos de Quebec se identifica con la primera letra de la región y un número. Las creaciones se clasifican por tipo de actividad (dibujo/texto, foto, mosaico).

Otros

ACT UP : AIDS Coalition to Unleash Power.

AHC : Artist and Homeless Collaborative.

AMCC : Artists Meeting for Cultural Change.

APG : Artist Placement Group.

ATSA : Action Terroriste Socialement Acceptable.

AWC : Art Workers' Coalition.

CUP : *Centro for Urban Pedagogy.*

DACE : Centro Cultural de São Paulo en Divisão de Ação Cultural y Educativa.

GF : Gran Fury.

GM : Group Material.

GREM : Grupo de Investigación en Educación y Museos.

ICOM: Consejo Internacional de Museos.

REC : Comité de Ética de la Investigación.

SEAC : Departamento de Educación y Acción Cultural.

TIC : Tecnología de la información y la comunicación.

TABLA DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN	31
1.1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	31
1.2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	33
2. MARCO TEÓRICO.....	36
2.1. EL GIRO SOCIAL EN EL ARTE CONTEMPORÁNEO.....	36
2.1.1. ARTE Y COMPROMISO SOCIAL: APUNTES PARA UN NUEVO PARADIGMA.....	36
2.1.1.1. ARTE Y COLECTIVIDAD: DE BENJAMIN A FOSTER.....	37
2.1.1.2. REDEFINICIÓN DEL PAPEL DEL ARTISTA Y DE LA OBRA DE ARTE EN LOS ENFOQUES SOCIALES.....	40
2.1.1.3. AUTORES DE REFERENCIAS EN EL ARTE COMUNITARIO Y PARTICIPATIVO.....	42
2.1.1.3.1. CASOS NOTABLES EN ARTE COMUNITARIO Y PARTICIPATIVO: DEL MODERNISMO AL POSMODERNISMO	45
2.1.2. LOS PROYECTOS DE ARTE COMUNITARIO EN QUEBEC Y CATALUÑA - APROXIMACIÓN CUALITATIVA A DOS REALIDADES.....	51
2.1.2.1. UNIVERSALIZACIÓN DE PROYECTOS PARTICIPATIVOS Y COMUNITARIOS EN EL CAMPO DE LAS ARTES. LOS CASOS DE QUEBEC Y CATALUÑA.....	53
2.1.2.2. BENEFICIOS ATRIBUIDOS A LOS PROYECTOS ARTÍSTICOS PARTICIPATIVOS Y COMUNITARIOS.....	56
2.1.2.3. EVALUACIÓN DE PROYECTOS: DEBATES Y PROBLEMAS.....	57
2.1.2.4. ESTUDIO DE EXPERIENCIAS DE ARTE COMUNITARIO Y PARTICIPATIVO EN QUEBEC Y CATALUÑA.....	59
2.1.2.5. CONCLUSIONES.....	76
2.2. MEDIACIÓN CULTURAL Y ARTES VISUALES.....	79
2.2.1. DEFINICIÓN DE MEDIACIÓN CULTURAL.....	79
2.2.2. LA MEDIACIÓN: ALGUNOS POSICIONAMIENTOS DE REFERENCIA	81
2.2.2.1. CAUNE.....	81
2.2.2.2. LAMIZET.....	84
2.2.2.3. QUÉRÉ	86
2.2.2.4. HENNION	90
2.2.2.5. BERNADETTE DUFRÊNE Y MICHÈLE GELLEREAU.....	93
2.2.2.6. PAUL RASSE.....	95
2.2.2.7. DAVALLON.....	97
2.2.3. CONCLUSIÓN.....	98
2.3. EL MUSEO Y LA MEDIACIÓN: REPLANTEANDO LA TAREA EDUCATIVA DE LOS MUSEOS DE ARTE	99
2.3.1. CONTEXTO EDUCATIVO	99
2.3.2. LA MEDIACIÓN EN EL MUSEO.....	101
2.3.3. CONCLUSIÓN.....	108

2.4. APRENDIZAJE COOPERATIVO. DEFINICIÓN Y POSIBILIDADES EN EL CONTEXTO DE LA MEDIACIÓN CULTURAL EN MUSEOS	110
2.4.1. CONCEPTO DE COOPERACIÓN.....	110
2.4.2. APRENDIZAJE COOPERATIVO. CONCEPTO Y BASES PARA SU DESARROLLO.....	111
2.4.2.1. MÉTODOS/TÉCNICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO	115
2.4.2.1.1. ROMPECABEZAS.....	115
2.4.2.1.2. TUTORÍAS ENTRE IGUALES.....	117
2.4.2.1.3. GRUPOS DE INVESTIGACIÓN	119
2.4.2.2. ADAPTACIONES NECESARIAS EN UN CONTEXTO DE EDUCACIÓN INFORMAL.....	123
2.4.3. EFECTOS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO.....	128
2.4.4. LA EVALUACIÓN DE UNA EXPERIENCIA COOPERATIVA.....	130
2.4.4.1. ¿CÓMO EVALUAR UNA EXPERIENCIA COOPERATIVA EN UN LUGAR DE EDUCACIÓN INFORMAL?	132
2.4.4.2. LAS PRINCIPALES VENTAJAS Y DESVENTAJAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO	133
2.4.5. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EL CONTEXTO DE LA MEDIACIÓN CULTURAL EN LOS MUSEOS.....	137
2.4.6. CONCLUSIONES	138
3. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN.....	140
3.1. JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA.....	140
3.1.1. CARÁCTER CUALITATIVO E INTERPRETATIVO	141
3.2. INSTRUMENTACIÓN.....	142
3.2.1. DIARIO DE CAMPO	142
3.2.2. CUESTIONARIO GENERAL	145
3.2.3. CUESTIONARIOS REFLEXIVOS.....	147
3.2.4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN BASADA EN EVIDENCIA VISUAL.....	150
3.2.4.1. FOTOGRAFÍAS	150
3.2.4.2. CREACIÓN REFLEXIVA	151
3.2.5. TRANSCRIPCIONES.....	152
3.3. CRITERIOS DE VALIDEZ.....	158
3.3.1. TRIANGULACIÓN DE TIPOS DE EVIDENCIAS.....	158
3.3.2. TRIANGULACIÓN DE AGENTES IMPLICADOS	159
4. CASOS DE ESTUDIO: QUEBEC Y CATALUNYA	161
4.1. JUSTIFICACIÓN.....	161
4.2. INTERVENCIÓN	164
4.2.1. ENFOQUE Y ELABORACIÓN DE LA ACTIVIDAD.....	165
4.2.1.1. TUTORÍAS ENTRE IGUALES.....	167
4.2.1.2. GRUPO DE INVESTIGACIÓN	168

4.2.1.3. ROMPECABEZAS.....	170
4.2.2. PROCESO DE LA ACTIVIDAD.....	173
4.3. ANÁLISIS DE LOS PROYECTOS (QUEBEC Y CATALUÑA).....	181
4.3.1. FASE EN EL MUSEO (CATALUÑA/QUEBEC).....	181
4.3.1.1. ANÁLISIS DE LAS TRANSCRIPCIONES DE LOS DIÁLOGOS.....	181
4.3.1.1.1. APRENDIZAJE ARTÍSTICO.....	183
4.3.1.1.1.1. INTERPRETACIÓN DE LAS OBRAS.....	184
4.3.1.1.1.2. CREACIÓN.....	187
4.3.1.1.1.3. VALORACIÓN.....	189
4.3.1.1.1.4. SENTIDO SOCIAL DE LAS ARTES.....	192
4.3.1.1.1.5. INTERACCIONES CON EL ESPACIO MUSEÍSTICO.....	194
4.3.1.1.2. VÍNCULOS CON SU PROPIA EXPERIENCIA DE VIDA.....	197
4.3.1.1.2.1. LA EXPERIENCIA INDIVIDUAL.....	198
4.3.1.1.2.2. LA EXPERIENCIA COMPARTIDA (FAMILIA, COMPAÑEROS, COMUNIDAD, BARRIO).....	199
4.3.1.1.2.3. ASPECTOS CULTURALES.....	201
4.3.1.1.3. DESARROLLO DEL PROCESO.....	204
4.3.1.1.3.1. LAS EXPECTATIVAS.....	206
4.3.1.1.3.2. LAS DIFICULTADES.....	206
4.3.1.1.3.3. IMPLEMENTACIÓN.....	208
4.3.1.1.3.4. PERCEPCIÓN DEL PROPIO DESEMPEÑO.....	209
4.3.1.1.3.5. PERCEPCIÓN DEL RESULTADO POR PARTE DE LOS DEMÁS.....	210
4.3.1.1.3.6. INTERACCIÓN ENTRE GRUPOS – JUEGO.....	212
4.3.1.1.3.7. VALORACIÓN.....	215
4.3.1.1.4. CONCLUSIONES.....	216
4.3.1.2. ANÁLISIS DE LAS INTERACCIONES.....	219
4.3.1.2.1. DINÁMICA GENERAL OBSERVADA.....	219
4.3.1.2.1.1. DURANTE EL PERÍODO DE CREACIÓN.....	219
4.3.1.2.1.2. OTROS INTERCAMBIOS.....	224
4.3.1.2.2. LAS REFERENCIAS A LA PROPIA CULTURA VISUAL (MEDIOS, REDES SOCIALES, ETC.)	228
4.3.1.2.3. REFERENCIAS DE CONTENIDO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA.....	230
4.3.1.2.4. CONCLUSIONES.....	232
4.3.1.3. ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS.....	233
4.3.1.3.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO GENERAL (AL PRINCIPIO DE LA ACTIVIDAD).....	234
4.3.1.3.1.1. QUEBEC.....	234

4.3.1.3.1.2. CATALUÑA.....	244
4.3.1.3.2. PRIMER CUESTIONARIO REFLEXIVO	253
4.3.1.3.2.1. PREGUNTA 1	253
4.3.1.3.2.2. PREGUNTA 2	257
4.3.1.3.2.3. PREGUNTA 3	258
4.3.1.4. ANÁLISIS DE TRABAJOS INDIVIDUALES PRODUCIDOS POR LOS ALUMNOS DURANTE LA ACTIVIDAD AL MUSEO	262
4.3.1.4.1. EXPRESIÓN DE LA PROPIA SUBJETIVIDAD (EMOCIONES)	264
4.3.1.4.2. EXPERIENCIA DE CONEXIÓN CON LUGARES SIGNIFICATIVOS (ENTORNO NATURAL, EL MAR, ETC.	272
4.3.1.4.2. EXPERIENCIA DE CONEXIÓN CON LUGARES SIGNIFICATIVOS (ENTORNO NATURAL, EL MAR, ETC.)	272
4.3.1.4.3. RELACIONES INTERPERSONALES	281
4.3.1.4.4. COMPROMISO CÍVICO.....	287
4.3.1.4.5. EVOCACIÓN DEL PASADO PERSONAL (RECUERDOS, EXPERIENCIAS, NOSTALGIA, ETC.)	291
4.3.1.4.6. CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN.....	292
4.3.2. FASE EN EL CENTRO EDUCATIVO (CATALUÑA/QUEBEC)	295
4.3.2.1. ANÁLISIS DE LAS TRANSCRIPCIONES DE LOS DIÁLOGOS.....	295
4.3.2.1.1. APRENDIZAJE ARTÍSTICO	296
4.3.2.1.1.1. INTERPRETACIÓN.....	297
4.3.2.1.1.2. VALORACIÓN	299
4.3.2.1.1.3. SENTIDO SOCIAL DE LAS ARTES.....	300
4.3.2.1.1.4. INTERACCIONES CON EL ESPACIO MUSEÍSTICO.....	301
4.3.2.1.2. CONEXIÓN CON LA PROPIA EXPERIENCIA	302
4.3.2.1.2.1. EXPERIENCIAS INDIVIDUALES.....	303
4.3.2.1.2.2. EXPERIENCIAS COMPARTIDAS (FAMILIA, COMPAÑEROS, COMUNIDAD, BARRIO, ETC.).....	305
4.3.2.1.2.3. ASPECTOS CULTURALES	308
4.3.2.1.3. DESARROLLO DEL PROCESO.....	310
4.3.2.1.3.1. DIFICULTADES.....	312
4.3.2.1.3.2. IMPLEMENTACIÓN	313
4.3.2.1.3.3. PERCEPCIÓN DEL PROPIO DESEMPEÑO.....	314
4.3.2.1.3.4. PERCEPCIÓN DEL RESULTADO POR PARTE DE LOS DEMÁS.....	317
4.3.2.1.3.5. VÍNCULOS CREADOS ENTRE LAS DISTINTAS PRODUCCIONES ARTÍSTICAS	318
4.3.2.1.3.6. EVALUACIÓN	323
4.3.2.1.4. CONCLUSIONES	325
4.3.2.2. ANALISIS DE LAS INTERACCIONES	327
4.3.2.2.1. DINÁMICAS OBSERVADAS - INTERCAMBIOS EN RELACIÓN SOBRE LAS CREACIONES	

4.3.2.2.2. REFERENCIAS A LA PROPIA CULTURA VISUAL (MEDIOS, REDES SOCIALES, ETC.)..	332
4.3.2.2.3. CONCLUSIÓN.....	335
4.3.2.3. ANÁLISIS DE LAS FOTOGRAFÍAS Y LOS MURALES FINALES	337
4.3.2.3.1. FOTOGRAFÍAS	337
4.3.2.3.1.1. CONECTANDO LA EXPERIENCIA CON LUGARES SIGNIFICATIVOS.....	340
4.3.2.3.1.2. COMPROMISO CÍVICO.....	342
4.3.2.3.1.3. RELACIONES INTERPERSONALES.....	345
4.3.2.3.1.4. CONEXIONES PERSONALES (ANIMALES, SIMBOLISMO Y SENTIMIENTO).....	346
4.3.2.3.1.5. REFLEXIÓN SOBRE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL.....	347
4.3.2.3.1.6. EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA CON LAS ARTES.....	348
4.3.2.3.2. LOS MURALES FINALES (MOSAICOS).....	350
4.3.2.4. ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS.....	359
4.3.2.4.1. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO REFLEXIVO 2.....	359
4.3.2.4.1.1. PREGUNTA 1	360
4.3.2.4.1.2. PREGUNTA 2	365
4.3.2.4.1.3. PREGUNTA 3	369
4.3.2.4.2. CUESTIONARIO REFLEXIVO 3.....	373
4.3.2.4.2.1. PREGUNTA 1.....	374
4.3.2.4.2.2. PREGUNTA 2.....	377
4.3.2.4.2.3. PREGUNTA 3	380
4.4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y PERSPECTIVAS.....	384
4.4.1. INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECOPIADA.....	384
4.4.1.1. EL DESCUBRIR EL ESPACIO, LAS OBRAS Y LAS IMÁGENES DEL MUSEO DESDE UNA PERSPECTIVA DIFERENTE.....	384
4.4.1.1.1. PUESTA EN CONTEXTO.....	385
4.4.1.1.2. TENDENCIAS OBSERVABLES	387
4.4.1.2. LA CONEXIÓN DE LA CULTURA Y LAS EXPERIENCIAS DE LOS ADOLESCENTES CON EL MUSEO	390
4.4.1.2.1. EL IMPACTO DE LAS TÉCNICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO A TRAVÉS DE UN ENFOQUE MIXTO.....	391
4.4.1.2.2. REFERENCIAS DE LA CULTURA VERNÁCULA	395
4.4.1.2.2.1. FASE EN EL MUSEO.....	395
4.4.1.2.2.2. FASE INDIVIDUAL (FOTOS) Y FASE EN LA ESCUELA.....	398
4.4.1.2.3. REFERENCIAS DESDE SU ENTORNO SOCIOCULTURAL Y SU EXPERIENCIA VIVIDA ...	401
4.4.1.3. LA PERCEPCIÓN EXPRESADA POR LOS PARTICIPANTES SOBRE LA EXPERIENCIA VIVIDA DURANTE EL PROCESO	411
4.4.1.4. LAS NUEVAS PERSPECTIVAS QUE PLANTEA EL ENFOQUE DE LA MEDIACIÓN Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO.....	420

4.4.2. COMPARACIÓN DE RESULTADOS ENTRE QUEBEC Y CATALUÑA.....	435
4.4.2.1. APRENDIZAJE ARTÍSTICO.....	435
4.4.2.2. CREACIÓN (DIBUJOS, TEXTOS, FOTOS, CREACIONES FINALES)	438
4.4.2.3. CONEXIONES CON LA PROPIA EXPERIENCIA.....	444
4.4.2.4. EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	447
4.4.2.5. APRENDIZAJE COOPERATIVO Y REFLEXIVO.....	455
4.4.2.5.1. ESTABLECER ALGUNO TIPOS DE INTERDEPENDENCIA	456
4.4.2.5.2. RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL Y GRUPAL	463
4.4.2.5.3. CARA A CARA	466
4.4.2.5.4. HABILIDADES SOCIALES.....	467
4.4.2.5.5. REFLEXIÓN SOBRE EL TRABAJO	469
5. CONCLUSIONES	472
5.1. CONCLUSIONES RELACIONADAS CON LOS OBJETIVOS.....	472
5.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	486
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	507
7. WEBGRAFÍA	545
8. ANEXOS	547
8.1. ANEXO 1 : REDUCCIONES DE DATOS – TRANSCRIPCIONES - MUSEO (QUEBEC).....	547
8.2. ANEXO 2: REDUCCIONES DE DATOS – TRANSCRIPCIONES - MUSEO (CATALUÑA)	584
8.3. ANEXO 3: REDUCCIONES DE DATOS - TRANSCRIPCIONES - EN LA ESCUELA (QUEBEC).....	628
8.4. Anexo 4: REDUCCIONES DE DATOS - TRANSCRIPCIONES - EN LA ESCUELA (CATALUÑA)	647

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Los ejes de la mediación según Caune.....	84
Figura 2: Los dos ejes de la mediación según Lamizet.....	86
Figura 3 : Paradigma de la mediación simbólica según Quéré.....	89
Figura 4 : El simbolizante según Quéré.....	90
Figura 5: Paradigma de la mediación como evento transmitido según Hennion.....	93
Figura 6 : Formato de la técnica Rompecabezas utilizada.....	171
Figura 7 : Resumen del cuadro de reducción de datos transcritos.....	182
Figura 8 : Aprendizaje artístico - museo.....	184
Figura 9 : Conexión con la propia experiencia - museo.....	197
Figura 10 : Desarrollo del proceso - museo.....	205
Figura 11 : Aprendizaje cooperativo - Criterios Johnson y Johnson - tendencias.....	234
Figura 12 : Nube de palabras de las respuestas de los alumnos sobre el aprendizaje cooperativo antes de la actividad - Quebec (versión traducida).....	238
Figura 13 : Interés por los espacios museísticos - tendencias.....	238
Figura 14 : Conceptos más importantes.....	243
Figura 15 : Aprendizaje cooperativo - Criterios Johnson y Johnson - tendencias.....	244
Figura 16 : Nube de palabras de las respuestas de los alumnos sobre el aprendizaje cooperativo antes de la actividad - Cataluña.....	248
Figura 17 : Interés por los espacios museísticos - tendencias.....	248
Figura 18 : Conceptos más importantes.....	252
Figura 19 : Temas de dibujos y textos - Cataluña.....	262
Figura 20 : Temas de dibujos y textos - Quebec.....	263
Figura 21 : Aprendizaje artístico - escuela.....	297
Figura 22 : Conexión con la propia experiencia - escuela.....	302
Figura 23 : Desarrollo del proceso - escuela.....	311
Figura 24 : Temas de Fotografías - Quebec.....	338
Figura 25 : Temas de Fotografías - Cataluña.....	339
Figura 26 : Enfoques artísticos de los mosaicos - Quebec.....	351
Figura 27 : Enfoques artísticos de los mosaicos - Cataluña.....	352

Figura 28 : Evolución de la percepción de su propio trabajo.....	413
Figura 29 : Obra en el museo - Esfinge de Roscoff.....	427
Figura 30 : Obra en el museo - Nu femení de Julio Antonio.....	440

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 : Tipología de los proyectos.....	66
Tabla 2 : ¿A qué responden los proyectos?	67
Tabla 3 : Financiación.....	67
Tabla 4 : Evaluación de impacto de los proyectos.....	70
Tabla 5 : Instrumentación de la evaluación.....	72
Tabla 6 : Agentes implicados.....	73
Tabla 7 : ¿A quién se dirigen los proyectos?	75
Tabla 8 : Guía sobre el aprendizaje cooperativo.....	122
Tabla 9 : Ventajas del aprendizaje cooperativo.....	133
Tabla 10 : Diario de campo - Clasificación de los datos - Actividad 1.....	144
Tabla 11: Diario de campo - Clasificación de los datos 2 - Actividad 2.....	145
Tabla 12 : Cuestionario reflexivo 1.....	148
Tabla 13 : Cuestionario reflexivo 2.....	148
Tabla 14 : Cuestionario reflexivo 3.....	149
Tabla 15: Reducción de datos transcritos - museo.....	154
Tabla 16 : Dinámica de los intercambios transcritos - museo.....	155
Tabla 17 : Reducción de datos transcritos - escuela.....	156
Tabla 18 : Dinámica de intercambios transcritos - escuela.....	158
Tabla 19 : Selección de la muestra.....	162
Tabla 20 : Selección de la escuela.....	162
Tabla 21 : Selección del espacio de difusión.....	163
Tabla 22 : Técnicas de aprendizaje cooperativo utilizadas y habilidades desarrolladas.....	172
Tabla 23 : Aprendizaje cooperativo - Criterios Johnson y Johnson.....	235
Tabla 24 : Interés por los espacios museísticos.....	239
Tabla 25 : La identidad.....	242
Tabla 26 : Aprendizaje cooperativo - Criterios Johnson y Johnson.....	245
Tabla 27 : Interés por los espacios museísticos.....	249
Tabla 28 : La identidad.....	251
Tabla 29 : Cuestionario reflexivo 1 - pregunta 1 (Quebec)	254

Tabla 30 : Cuestionario reflexivo 1 - pregunta 1 (Cataluña)	256
Tabla 31 : Cuestionario reflexivo 1 - pregunta 2 (Quebec)	257
Tabla 32 : Cuestionario reflexivo 1 - pregunta 2 (Cataluña)	258
Tabla 33 : Cuestionario reflexivo 1 - pregunta 3 (Quebec)	259
Tabla 34 : Cuestionario reflexivo 1 - pregunta 3 (Cataluña)	260
Tabla 35 : Cuestionario reflexivo 2 - pregunta 1 (Quebec)	360
Tabla 36 : Cuestionario reflexivo 2 - pregunta 1 (Cataluña)	363
Tabla 37 : Cuestionario reflexivo 2 - pregunta 2 (Quebec)	365
Tabla 38 : Cuestionario reflexivo 2 - pregunta 2 (Cataluña)	368
Tabla 39 : Cuestionario reflexivo 2 - pregunta 3 (Quebec)	370
Tabla 40 : Cuestionario reflexivo 2 - pregunta 3 (Cataluña)	372
Tabla 41 : Cuestionario reflexivo 3 - pregunta 1 (Quebec)	374
Tabla 42 : Cuestionario reflexivo 3 - pregunta 1 (Cataluña)	376
Tabla 43 : Cuestionario reflexivo 3 - pregunta 2 (Quebec)	377
Tabla 44 : Cuestionario reflexivo 3 - pregunta 2 (Cataluña)	379
Tabla 45 : Cuestionario reflexivo 3 - pregunta 3 (Quebec)	381
Tabla 46 : Cuestionario reflexivo 3 - pregunta 3 (Cataluña)	383
Tabla 47: Nivel de recepción - Ejercicio para expresarse a través de la fotografía.....	409
Tabla 48: Orden de importancia de los temas - Fotografías.....	442
Tabla 49: Resultados - cuestionarios reflexivos.....	448
Tabla 50: Apreciación - Proyecto (las tres etapas)	451
Tabla 51: Detalle de los resultados en Quebec - Actividad en el museo.....	451
Tabla 52: Orden de importancia de las observaciones - Actividad 1.....	452
Tabla 53: Orden de importancia de las observaciones - Actividad 2.....	453
Tabla 54: Orden de importancia de las observaciones - Actividad 3.....	454

ÍNDICE DE CREACIONES DE LOS ALUMNOS

Creación 1 Texto / dibujo al museo - C9.....	265
Creación 2 Texto / dibujo al museo - Q23.....	266
Creación 3 Texto / dibujo al museo - C19.....	267
Creación 4 Texto / dibujo al museo - Q28.....	268
Creación 5 Texto / dibujo al museo - Q17.....	269
Creación 6 Texto / dibujo al museo - C2.....	270
Creación 7 Texto / dibujo al museo - C23.....	271
Creación 8 Texto / dibujo al museo - Q30.....	271
Creación 9 Texto / dibujo al museo - C1.....	273
Creación 10 Texto / dibujo al museo - C27.....	274
Creación 11 Texto / dibujo al museo - C11.....	275
Creación 12 Texto / dibujo al museo - Q2.....	277
Creación 13 Texto / dibujo al museo - Q27.....	278
Creación 14 Texto / dibujo al museo - Q29.....	279
Creación 15 Texto / dibujo al museo - Q12.....	280
Creación 16 Texto / dibujo al museo - C6.....	281
Creación 17 Texto / dibujo al museo - C5.....	282
Creación 18 Texto / dibujo al museo - C8.....	283
Creación 19 Texto / dibujo al museo - Q19.....	284
Creación 20 Texto / dibujo al museo - Q13.....	285
Creación 21 Texto / dibujo al museo - Q21.....	286
Creación 22 Texto / dibujo al museo - C15.....	288
Creación 23 Texto / dibujo al museo - Q8.....	289
Creación 24 Texto / dibujo al museo - Q16.....	290
Creación 25 Texto / dibujo al museo - C16.....	291
Creación 26 Foto - trabajo individual - Q11.....	340
Creación 27 Foto - trabajo individual - Q26.....	341
Creación 28 Foto - trabajo individual - Q23.....	341
Creación 29 Foto - trabajo individual - C12.....	342

Creación 30 Foto - trabajo individual - Q2.....	343
Creación 31 Foto - trabajo individual - Q16.....	343
Creación 32 Foto - trabajo individual - Q53.....	344
Creación 33 Foto - trabajo individual - Q25.....	344
Creación 34 Foto - trabajo individual - C17.....	345
Creación 35 Foto - trabajo individual - Q4.....	346
Creación 36 Foto - trabajo individual - C3.....	347
Creación 37 Foto - trabajo individual - C4.....	347
Creación 38 Foto- trabajo individual - C6.....	348
Creación 39 Foto - trabajo individual - C13.....	349
Creación 40 Foto - trabajo individual - Q14.....	349
Creación 41 Mosaico - Q13.....	353
Creación 42 Mosaico - Q4.....	354
Creación 43 Mosaico - C9.....	355
Creación 44 Mosaico - C6.....	355
Creación 45 Mosaico - Q11.....	357
Creación 46 Mosaico - C8.....	358
Creación 47 Foto - trabajo individual - Q22.....	399
Creación 48 Foto - trabajo individual - Q30.....	400
Creación 49 Texto / dibujo al museo - Q2.....	404
Creación 50 Texto / dibujo al museo - Q4.....	405
Creación 51 Texto / dibujo al museo - C19.....	406
Creación 52 Texto / dibujo al museo - C2.....	417
Creación 53 Texto / dibujo al museo - C26.....	423
Creación 54 Texto / dibujo al museo - C10.....	424
Creación 55 Texto / dibujo al museo - C9.....	425
Creación 56 Texto / dibujo al museo - C18.....	426
Creación 57 Foto - trabajo individual - Q44.....	428
Creación 58 Texto / dibujo al museo - C7.....	439
Creación 59 Texto / dibujo al museo - Q20.....	441
Creación 60 Foto - trabajo individual - C23.....	443
Creación 61 Texto / dibujo al museo - Q29.....	445
Creación 62 Mosaico - C5 -1.....	465

Creación 63 Mosaico - Q9.....	466
Creación 64 Mosaico - C10.....	477
Creación 65 Mosaico - Q2.....	477
Creación 66 Texto / dibujo al museo - C13.....	480
Creación 67 Foto - trabajo individual - Q19.....	481
Creación 68 Foto - trabajo individual - C19.....	482
Creación 69 Foto - trabajo individual - C32.....	483
Creación 70 Foto - trabajo individual - Q58.....	484
Creación 71 Texto / dibujo al museo - Q24.....	491
Creación 72 Texto / dibujo al museo - C15.....	492
Creación 73 Mosaico - C13.....	494
Creación 74 Texto / dibujo al museo - C18.....	497
Creación 75 Texto / dibujo al museo - C3.....	502
Creación 76 Texto / dibujo al museo - Q19.....	503
Creación 77 Texto / dibujo al museo - Q20.....	505

ÍNDICE DE FOTOS DEL DIARIO DE CAMPO

Foto de diario de campo 1 Museo (Quebec)	392
Foto de diario de campo 2 Museo (Cataluña)	393
Foto de diario de campo 3 Museo (Quebec)	457
Foto de diario de campo 4 Museo (Quebec)	457
Foto de diario de campo 5 Museo (Cataluña)	458
Foto de diario de campo 6 Museo (Quebec)	458
Foto de diario de campo 7 Escuela (Cataluña)	462
Foto de diario de campo 8 Escuela (Cataluña)	464
Foto de diario de campo 9 Escuela (Cataluña)	465
Foto de diario de campo 10 Escuela (Cataluña)	470
Foto de diario de campo 11 Museo (Quebec)	504

RESUMEN

Esta investigación es el resultado de una búsqueda personal centrada en la posibilidad de implementar y analizar una experiencia de mediación con estudiantes de secundaria en un museo, a través de experiencias de aprendizaje cooperativo y constatar la idoneidad de las estrategias cooperativas en el ámbito de educación y museos.

Concretamente, el presente estudio investiga la relación de los adolescentes con el espacio cultural y museístico, así como en la transformación de su visión sobre las obras artísticas a través de un enfoque educativo innovador, involucrando técnicas de aprendizaje cooperativo. Nuestro objetivo es crear un espacio de discusión e intercambio teniendo en cuenta las problemáticas que afectan a los adolescentes y poniendo a disposición herramientas reflexivas que permitan a los participantes apropiarse de las obras y del entorno artístico. Este proyecto enfatiza en el rol activo de los estudiantes, convirtiéndolos en actores, en lugar de limitarse a meros observadores de las exposiciones artísticas.

La tesis que aquí se presenta quiere demostrar cómo el aprendizaje cooperativo, como método activo de aprendizaje utilizado desde la educación formal, puede adaptarse al espacio museístico y deconstruir las ideas preconcebidas de los adolescentes frente a las obras de arte, a través de experiencias vivenciales en un espacio de arte, concretamente en un museo. Además, siendo nuestro estudio de caso comparativo, queremos observar si el marco propio de los dos territorios (Quebec y Cataluña) modifica la recepción del alumnado respecto al formato de las actividades, y discernir las posibles similitudes o diferencias.

Se trata pues, de una investigación enmarcada en un método de tipo etnográfico interpretativo, habitualmente identificado con perspectivas cualitativas, naturalistas o humanistas, y participativo. Se utiliza un enfoque inspirado en la etnografía. La tesis acumula una gran cantidad de datos en forma de notas escritas, documentos audiovisuales, cuestionarios, etc.

A partir de la observación participativa, la grabación y la transcripción de las sesiones se realiza el análisis de los datos y su interpretación.

Los resultados muestran cómo la perspectiva de la mediación concretada en estrategias cooperativas ha contribuido a crear una relación distinta con la institución museo y con la propia creación artística. Independientemente del origen sociocultural (Quebec o Cataluña), las estrategias de aprendizaje cooperativo han permitido contribuir significativamente a construir una

relación más reflexiva con la creación artística, así como a crear un entorno propicio para que los estudiantes establezcan conexiones entre las obras y sus propia cultura y experiencias vividas. Los resultados demuestran una ampliación de la visión de los adolescentes sobre la experiencia del museo, permitiéndonos comprender los problemas e impactos del enfoque pedagógico propuesto y abrir nuevas líneas de investigación.

Palabras claves: Mediación cultural, aprendizaje cooperativo, museos, artes comunitarias, arte moderno y contemporáneo.

RESUM

Aquesta recerca és el resultat d'una recerca personal que es centra en la possibilitat d'implementar i analitzar una experiència de mediació amb estudiants de secundària en un museu, a través d'experiències d'aprenentatge cooperatiu i constatar la idoneïtat de les estratègies cooperatives a l'àmbit d'educació i museus.

Concretament, aquest estudi parteix de la relació dels adolescents amb l'espai cultural i museístic, així com en la transformació de la seva visió sobre les obres artístiques a través d'un enfocament educatiu, innovador, involucrant tècniques d'aprenentatge cooperatiu. El nostre objectiu és crear un espai de discussió i intercanvi tenint en compte les problemàtiques que afecten els adolescents i posant a disposició eines reflexives que permetin als participants apropiar-se de les obres i de l'entorn artístic. Aquest projecte emfatitza al rol actiu dels estudiants en actors en lloc de limitar-se a simples observadors de les exposicions artístiques.

La tesi que aquí es presenta vol demostrar com l'aprenentatge cooperatiu, com a mètode actiu d'aprenentatge utilitzat des de l'educació formal, es pot adaptar a l'espai museístic i desconstruir les idees preconcebudes dels adolescents davant de les obres d'art, a través d'experiències vivencials en un espai de art, concretament en un museu. A més, essent el nostre estudi de cas comparatiu, volem observar si el marc propi dels dos territoris (Quebec i Catalunya) modifica la recepció de l'alumnat respecte al format de les activitats, i discernir les possibles similituds o diferències.

Es tracta, doncs, d'una investigació emmarcada en un mètode de tipus etnogràfic interpretatiu, habitualment identificat amb perspectives qualitatives, naturalistes o humanistes i participatiu. Es fa servir un enfocament inspirat en l'etnografia. La tesi acumula una gran quantitat de dades en forma de notes escrites, documents audiovisuals, qüestionaris, etc.

A partir de l'observació participativa, l'enregistrament i la transcripció de les sessions es fa l'anàlisi de les dades i la interpretació.

Els resultats mostren com la perspectiva de la mediació concretada en estratègies cooperatives ha contribuït a crear una relació diferent amb la institució museu i amb la creació artística pròpia. Independentment de l'origen sociocultural (Quebec o Catalunya), les estratègies d'aprenentatge cooperatiu han permès contribuir significativament a construir una relació més reflexiva amb la creació artística, així com crear un entorn propici perquè els estudiants estableixin connexions

entre les obres i els seus pròpia cultura i experiències viscudes. Els resultats demostren una ampliació de la visió dels adolescents sobre l'experiència del museu, permetent-nos comprendre els problemes i els impactes de l'enfocament pedagògic proposat i obrir noves línies de recerca.

Paraules clau: Mediació cultural, aprenentatge cooperatiu, museus, arts comunitàries, art modern i contemporani

SUMMARY

This research is the result of a personal quest that focuses on the possibility of implementing and analyzing a mediation experience with high school students in the museum through cooperative learning experiences and to verify the suitability of cooperative strategies in the field of education and museums.

Specifically, this study is based on the relationship of adolescents with the cultural and museum space, as well as on the transformation of their vision of artistic works through an innovative educational approach, involving cooperative learning techniques.

Our objective is to create a space for discussion and exchange, taking into account the problems that affect adolescents and providing reflective tools that allow participants to appropriate the works and the artistic environment. This project emphasizes the active role of the students as actors instead of mere observers of art exhibitions.

The thesis presented here aims to demonstrate how cooperative learning, as an active learning method used in formal education, can be adapted to the museum space and deconstruct the preconceived ideas of adolescents in front of the works of art, through experiential experiences in art space, specifically in a museum. In addition, with this comparative case study, we observe if the framework of the two territories (Quebec and Catalonia) modifies the reception of the students regarding the format of the activities and if they have similarities or differences.

It is, therefore, an investigation framed in an interpretive ethnographic type method, usually identified with qualitative, naturalistic or humanistic and participatory perspectives. An approach inspired by ethnography is used. The thesis accumulates a large amount of data in the form of written notes, audiovisual documents, questionnaires, etc.

Based on the participatory observation, the recording and the transcription of the sessions, the analysis of the data and its interpretation is carried out.

The results show how the perspective of mediation materialized in cooperative strategies has contributed to creating a different relationship with the museum institution and with artistic creation itself. Regardless of sociocultural origin (Quebec or Catalonia), cooperative learning strategies have made it possible to contribute significantly to building a more reflective relationship with artistic creation, as well as creating an enabling environment for students to establish connections between works and their own culture and lived experiences. The results

demonstrate an expansion of the adolescents' vision of the museum experience, allowing us to understand the problems and impacts of the proposed pedagogical approach and open new lines of research.

Keywords: Cultural mediation, cooperative learning, museums, community arts, modern and contemporary art.

RÉSUMÉ

Cette investigation est le résultat d'une recherche personnelle qui porte sur la possibilité de mettre en œuvre et d'analyser une expérience de médiation avec des lycéens dans un musée à travers des expériences d'apprentissage coopératif et de vérifier la pertinence des stratégies coopératives dans le domaine de l'éducation et des musées.

Plus précisément, cette étude s'appuie sur le rapport des adolescents à l'espace culturel et muséal, ainsi que sur la transformation de leur vision des œuvres artistiques à travers une approche pédagogique innovante, impliquant des techniques d'apprentissage coopératif. Notre objectif est de créer un espace de discussion et d'échange prenant en compte les problématiques qui touchent les adolescents et mettant à disposition des outils de réflexion permettant aux participants de s'appropriier les œuvres et l'environnement artistique. Ce projet met l'accent sur le rôle actif des étudiants, les transformant en acteurs, au lieu de se limiter à de simples observateurs d'expositions d'art.

La thèse présentée ici veut démontrer comment l'apprentissage coopératif, en tant que méthode d'apprentissage active utilisée dans l'éducation formelle, peut être adapté à l'espace muséal et déconstruire les idées préconçues des adolescents face aux œuvres d'art, à travers des expériences vécues dans un espace artistique, et plus précisément dans un musée. De plus, notre étude de cas étant comparative, nous voulons observer si le cadre des deux territoires (Québec et Catalogne) modifie l'accueil des étudiants quant au format des activités, et discerner les éventuelles similitudes ou différences.

Il s'agit donc d'une enquête encadrée dans une méthode interprétative de type ethnographique, généralement identifiée à des perspectives qualitatives, naturalistes ou humanistes et participatives. Une approche inspirée de l'ethnographie est utilisée. La thèse accumule une grande quantité de données sous forme de notes écrites, de documents audiovisuels, de questionnaires, etc.

Sur la base de l'observation participative, de l'enregistrement et de la transcription des séances, l'analyse des données et leur interprétation sont réalisées.

Les résultats montrent comment la perspective de médiation matérialisée dans des stratégies coopératives a contribué à créer un rapport différent à l'institution muséale et à la création artistique elle-même. Indépendamment du milieu socioculturel (Québec ou Catalogne), les

stratégies d'apprentissage coopératif ont permis d'aider de manière significative à construire une relation plus réflexive vis à vis de la création artistique, ainsi qu'à créer un environnement favorable permettant aux élèves de faire des liens entre les oeuvres et leur propre culture et expériences vécues. Les résultats démontrent un élargissement de la vision des adolescents face à l'expérience muséal, nous permettant de comprendre les problématiques et les impacts de l'approche pédagogique proposée et d'ouvrir de nouvelles voies de recherche.

Mots clés : Médiation culturelle, apprentissage coopératif, musées, arts communautaires, art moderne et contemporain.

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio parte de la relación de los adolescentes con el espacio cultural y museístico, así como en la transformación de su visión sobre las obras artísticas a través de un enfoque educativo innovador, involucrando técnicas de aprendizaje cooperativo. Planteamos nuestro estudio en dos territorios específicos: Quebec y Cataluña. Nuestro estudio se basa en la siguiente hipótesis: Las actividades de aprendizaje cooperativo en instituciones culturales y museísticas pueden ser instrumentos para una mediación artística eficaz. Pueden contribuir de forma significativa a construir una relación más reflexiva con las imágenes artísticas del museo. Ayudan a los adolescentes a conectar las obras de los espacios museísticos con su cultura vernácula, su entorno social y cultural, y/o con su experiencia vivida. En los párrafos que siguen, explicaremos, los motivos por los que pensamos que esta investigación puede ser relevante y aportar nuevos conocimientos. La temática abordada se insiere en los debates contemporáneos sobre la mediación en museos, el papel educativo de la institución museística y los nuevos roles de los visitantes como participantes y constructores activos de significado.

1.1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

Los adolescentes tienen cierta reticencia debido a la percepción de la inaccesibilidad y el elitismo del medio de las artes modernas y contemporáneas. Una forma de desactivar esta visión negativa es abordar las obras de una manera más personal y participativa, y presentar imágenes que puedan afectar significativamente a los estudiantes, a través de los temas abordados (Laforest y Gosselin, 2013). Al tomar conciencia de sus capacidades y de la riqueza de sus propios conocimientos y experiencias vividas, los participantes pueden llegar a tener una percepción diferente de las obras y hacerlas suyas. Sin embargo, el público adolescente en el museo es raro fuera del marco de una visita familiar o escolar y no es evidente, ni siquiera durante las visitas académicas (Gottesdiener y Vilatte, 2006). Los estudios de públicos confirman a menudo esta escasa presencia de visitantes adolescentes. El GREM (Grupo de Investigación en Educación y Museos) mencionaba en una publicación de 1999 la necesidad de contar con estudios fiables

sobre la presencia de los más jóvenes en los museos:

Todavía tenemos pocos datos sobre las prácticas de uso de los museos por parte de los jóvenes de 12 a 17 años. Lamentablemente, las estadísticas oficiales de los museos canadienses y de Quebec resultan ser de poca utilidad, ya que la categoría amplia de 15 a 24 años, utilizada en estas estadísticas para representar a los jóvenes, excluye a los de 12 a 14 años y confunde a los de 15 a 17 años con adultos jóvenes (18 -24 años de edad). [...] Hay que recoger otros datos si queremos saber la verdadera naturaleza de la relación que tienen los jóvenes de 12-17 años con los museos (Allard y Lefebvre, 1999: 89).¹

Por lo tanto, nuestro enfoque pretende contribuir, en alguna medida, a transformar, en forma de actividades reflexivas y lúdicas, la relación entre este público particular y los museos. Nuestro objetivo es crear un espacio de discusión e intercambio teniendo en cuenta las problemáticas que afectan a los adolescentes y poniendo a disposición herramientas reflexivas que permitan a los participantes apropiarse de las obras y del entorno artístico (Juanola, 2009; Alvarez-Rodríguez, 2007; Tirado, 2021).

Así, deseamos, a partir de nuestra investigación, demostrar cómo un enfoque que combine técnicas de mediación, creación y aprendizaje cooperativo y reflexivo puede ser una forma de lograrlo. Este proyecto pretende ser innovador en el sentido de que los adolescentes se conviertan así en actores en lugar de limitarse al papel de meros observadores. Dejamos el marco de la visita al museo y el formato tradicional de actividad de mediación cultural para conocer a los participantes. Los jóvenes se convierten en el sujeto principal, se les lleva a apropiarse del discurso y de la interpretación de las obras creando nuevos diálogos entre ellos, vinculando las obras a sus propios saberes y experiencias personales (Huerta, 2016; Alvarez-Rodríguez, 2007).

La importancia del análisis y de las nociones vienen directamente de los adolescentes y ya no del educador lo cual permite iniciar un intercambio de conocimientos diversos. El uso de la creación reflexiva y la pedagogía cooperativa permite crear un espacio propicio para estos intercambios y para una exploración más libre y participativa del museo.

Así, esperamos, a partir de un estudio de caso con adolescentes, demostrar cómo el aprendizaje cooperativo, un método desde la educación formal, puede adaptarse al espacio museístico y deconstruir las ideas preconcebidas de los adolescentes frente a las obras, pero también a la

¹ Todas las traducciones han sido efectuadas por la autora de la presente tesis. « On possède encore peu de données sur les pratiques d'utilisation des musées par les 12-17 ans. Les statistiques officielles des musées canadiens et québécois s'avèrent malheureusement de peu d'utilité puisque la grande catégorie des 15-24 ans, utilisée dans ces statistiques pour représenter les jeunes, exclut les 12-14 et confond les 15-17 ans avec les jeunes adultes (18-24 ans). [...] D'autres données doivent être recueillies si l'on veut connaître la nature réelle de la relation que les 12-17 ans entretiennent avec les musées. » (Allard & Lefebvre, 1999: 89)

experiencia de la visita en un espacio de arte. Además, siendo nuestro estudio de caso comparativo, queremos observar si el marco propio de los dos territorios (Quebec y Cataluña) modifica la recepción del alumnado respecto al formato de las actividades y si tienen similitudes o diferencias. Los hallazgos que nos revelará esta investigación nos permitirán comprender los problemas e impactos del enfoque pedagógico propuesto.

Nuestro tema incide en cuestiones actuales sobre el movimiento museístico humanista e inclusivo y el lugar de la educación en este paradigma (deconstrucción de las relaciones de poder, progreso social, accesibilidad a los museos, acercamiento al arte comunitario, etc.) (Bondil *et al.*, 2019; Yamamoto *et al.*, 2022; Coleman, 2015; Lebat, 2019; Tirado, 2019). Efectivamente, estamos en una perspectiva de dar a los adolescentes un papel de receptor activo, de creador de sentido frente a las obras y hay un deseo de crear momentos de compartir así como de conexión entre el museo y los temas que les tocan. Por lo tanto, queremos crear un ambiente favorable para que los adolescentes vivan una experiencia más personal y reflexiva. Asimismo, el enfoque social y la posición activista adoptada en el espacio museístico se amplía y nuestro estudio se sitúa en un período en el que las misiones de los museos se renuevan frente a estos cambios (Bellemare y Bergeron, 2022; Fontal y Valle, 2007; Rivet, 2020; Solly, 2019; Varine, 2017).

1.2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

A la luz de las hipótesis de la tesis y de la justificación de nuestra elección, surgen dos objetivos principales para la investigación. Se trata de:

- Implementar y analizar una experiencia de mediación con estudiantes de secundaria en el museo a través de experiencias de aprendizaje cooperativo. Constatar la idoneidad de las estrategias cooperativas en el ámbito de educación y museos.
- Confrontar su desarrollo en dos entornos específicos: Quebec y Cataluña. Constatar eventuales similitudes y diferencias.

A partir de estos objetivos, nos planteamos varias preguntas de investigación:

- ¿Arroja la investigación evidencias de que los participantes han entendido su relación con las imágenes de nuevas maneras? ¿Se puede verificar esta idea con las obras del museo? ¿La experiencia ha ampliado su mirada más allá de los planteamientos académicos al uso?
- ¿Los participantes han conectado las obras del museo con su cultura vernácula, su entorno social y cultural, y/o con su experiencia vivida?
- ¿Las estrategias de aprendizaje cooperativo han contribuido de forma significativa a construir una relación más reflexiva con las imágenes artísticas del museo?
- ¿Qué percepción manifiestan los participantes sobre el desarrollo del proceso? ¿Qué dificultades, procesos de trabajo o dinámicas de cooperación surgen?
- ¿La perspectiva de la mediación concretada en estrategias cooperativas ha contribuido a crear una relación distinta con la institución museo y con la propia creación artística (dibujos, textos y fotografías desde la propia subjetividad o la experiencia personal)?

En la construcción de nuestra tesis, presentaremos primero el marco teórico. En un primer bloque, nos ocuparemos del llamado *giro social* en el arte contemporáneo. Tal giro ha propiciado nociones de la creación y la recepción artística más participativas y comprometidas con colectivos y comunidades específicas. Tras repasar brevemente las ideas centrales de estos nuevos formatos participativos y comunitarios, examinaremos algunas iniciativas interesantes en esta línea en Quebec y Cataluña, para ver cómo se concreta en la práctica en los dos territorios en que se centra nuestra propia experiencia educativa. Veremos cómo la mediación en los museos puede, en parte, considerarse como una manifestación de este *giro social*. A continuación, definiremos la mediación cultural y presentaremos algunos autores de referencia, centrándonos sobre todo en los del ámbito francófono. Repasaremos sumariamente algunos debates actuales sobre la misión educativa de los museos de arte, acompañados de ejemplos representativos. En un otro bloque del marco teórico, definiremos algunos aspectos relevantes del aprendizaje cooperativo y argumentaremos las posibilidades de esta práctica en el marco de la mediación cultural en los museos.

Una vez establecida la base teórica, presentaremos el caso de estudio desarrollado. Detallaremos en primer lugar las opciones metodológicas que consideramos más adecuadas atendiendo a la

naturaleza del tema, y su instrumentación. A partir de las evidencias recopiladas, justificaremos los instrumentos de reducción de datos utilizados y abordaremos los análisis y discusiones que surgieron del en nuestros casos de estudio. Al hacerlo, podremos, a partir de nuestra tesis, comparar las dos realidades (Quebec y Cataluña) y compartir los resultados, observaciones y confirmaciones de las hipótesis.

2. MARCO TEORICO

En esta parte de la tesis, presentamos la base teórica de nuestra investigación. Hemos separado esta sección en cuatro subtemas esenciales, que cada uno a su manera representa un ángulo abordado por nuestro estudio.

2.1. EL GIRO SOCIAL EN EL ARTE CONTEMPORANEO

En este capítulo nos interesaremos por las prácticas artísticas y la mediación cultural basadas en un enfoque social, contextual y participativo en el arte contemporáneo. Podemos hablar de un paradigma que ha generado nuevas prácticas artísticas como las llamadas artes comunitarias y participativas, y que, en los últimos años, ha ejercido una indudable influencia en la educación en museos de arte. Repasaremos sumariamente los inicios del giro social, sus impactos así como el desarrollo de las nuevas formas de arte contemporáneo a que nos hemos referido. Estas prácticas han traído consigo nuevos debates relacionados con el impacto social y educativo que puede tener el arte. Para comprender el alcance de este tipo de experiencias, llevaremos a cabo una aproximación a diez casos específicos, localizados en los dos territorios en que se centra nuestra propia investigación, Quebec y Cataluña.

2.1.1. ARTE Y COMPROMISO SOCIAL: APUNTES PARA UN NUEVO PARADIGMA

El origen de lo que hemos dado en llamar arte comunitario se suele situar en el contexto angloamericano de finales de la década de 1960. Su sentido y alcance ha sido ampliamente descrito y debatido (Bishop, 2019). En los formatos artísticos comunales y participativos, el artista se convierte en mediador: no está necesariamente en primer plano de la producción artística, sino que se transforma en un catalizador de proyectos (Moreno y Gamba Nocobe, 2019). Se ocupa de crear situaciones y posibilitar la participación, la colaboración, la cocreación de los individuos y las

comunidades.

A menudo, los grupos de artistas u organizaciones culturales que se ocupan del arte comunitario se resisten a una etiqueta o definición que institucionalizaría sus prácticas (Kelly, 1982). Si bien abarca varios enfoques artísticos en su evolución, en términos generales este movimiento respondería a la confianza en la relevancia social del arte. En sintonía con los movimientos en pro de la democratización de la cultura de la segunda mitad del siglo XX, las artes comunitarias se construyeron sobre la idea seminal de *llevar el arte a la calle*.

Para comprender los fundamentos teóricos del componente social asumido por las nuevas prácticas artísticas, así como los enfoques de mediación artística en el sentido más amplio, unas referencias ineludibles son los conocidos textos sobre el *Artista como productor* de Walter Benjamin y *El artista como etnógrafo* de Hal Foster.

2.1.1.1. ARTE Y COLECTIVIDAD: DE BENJAMIN A FOSTER

La mediación cultural, y más concretamente, las prácticas de las mediaciones sociales y comprometidas nos remiten a Walter Benjamin y su conferencia *El autor como productor* pronunciada en el Instituto de Estudios del Fascismo en abril de 1934 en París (Benjamin, 2003). En efecto, el compromiso social del artista y de los trabajadores de la cultura no es nuevo en sí mismo. Esta ya era una pregunta recurrente en el mundo de la literatura en la época del discurso de Walter Benjamin (Fraser, 2014). En la actualidad, los enfoques artísticos contemporáneos se acercan, según Bouriaud (2001), a este deseo de crear y realizar una acción en un espacio real. Cada vez son más los artistas que crean y producen obras que involucran el compromiso, la colaboración y la participación de las comunidades.

El discurso de Benjamin sentó las bases para una reflexión sobre el papel del artista y la obra de arte. La ola de democratización de la cultura y de democracia cultural que siguió algunas décadas más tarde no solo generó diferentes prácticas artísticas, sino que también (re)conceptualizó el papel del artista y de los museos. El propio artista se convierte en contrabandista, primando la mediación cultural en los proyectos e instituciones artísticas. (Pouthier, 2011; Fagnart, 2007;

Hotte, 2013; Bergeron-Martel et al., 2017; Casemajor et al., 2016; Fevry y Vanneste, 2018; Saez, 2018)

Para abordar la tangente social que toman las nuevas prácticas artísticas así como los enfoques de mediación en un sentido más amplio, nos parece relevante revisar el texto de *El artista como productor* de Walter Benjamin, escrito en la década de 1930, y la respuesta de sus contemporáneos así como su eco en el texto de Hal Foster *El artista como etnógrafo*, de los años 90. Mientras que el discurso de Benjamin es parte de una perspectiva utópica donde el arte tendría el poder de cambiar nuestra realidad, Foster propone una perspectiva reflexiva no utópica según la cual no existe un vínculo directo entre el arte y el logro político (Fagnart, 2007: 3). Retomamos y analizamos estos escritos emblemáticos porque en ellos quedan recogidas cuestiones contemporáneas fundamentales relacionadas con el papel del artista, y podríamos decir que sentaron las bases de lo que ahora llamamos prácticas artísticas sociales.

El texto *El autor como productor* de Walter Benjamin que pretendía, en palabra de Fernandez, «ganar intelectuales a la clase obrera, haciéndoles conscientes de la identidad de sus caminos espirituales y de sus condiciones de producción» (Benjamin, 2003: 122), presenta bien las expectativas de un período crucial en el arte. Benjamin pretende revisar el papel del artista y su obra señalando el impacto que estos deben tener en la realidad productiva. Desde la perspectiva de la cultura revolucionaria rusa y de Bertolt Brecht, Benjamin destaca que el artista de vanguardia que quiera ser «solidario con el proletariado» debe ir más allá y ofrecernos un contenido «artísticamente correcto» (Foster, 1995: 302). Cuestiona la técnica artística y el lugar del trabajo en las relaciones de producción, subrayando así la posible palanca que tienen los artistas para *potenciar* los cambios sociales. Pero este va más allá en su análisis, porque no basta con que el artista de vanguardia sea útil para el proletariado y produzca en ese sentido, sino que también debe comprometerse para posicionarse del lado del proletariado (Moineau, 2007). Sin embargo, el artista debe evitar caer en la «posición imposible [del] benefactor [o incluso del] mecenas ideológico», sino más bien orientarse en un papel activo frente al proceso de producción y convertirse él mismo en un proletario (Foster, 1995: 302).

¿Cómo puede el artista/intelectual asumir ese rol? Benjamin nos explica que independientemente de su filiación política, el artista siempre mantendrá, a su pesar, una posición jerárquica sobre los proletarios debido a su clase social y a los privilegios de su cultura burguesa. Pero este origen

paradójicamente le permite incidir en la estructura social, al trasladar su rol de reproductor del sistema al de ingeniero: «que ve en su tarea el esfuerzo de adaptar este aparato a las metas de la revolución proletaria» (Benjamin, 2013: 128).

Seis décadas más tarde, en respuesta a Benjamin, Hal Foster (1995) desarrolla y actualiza la reflexión a partir de su publicación *El artista como etnógrafo*. Su tema surge como reacción a la crisis del arte contemporáneo en los años 90. Foster describe la renovación de las vanguardias en un contexto posmodernista que se enmarca en el auge de la presencia de las comunidades, los impactos de la globalización y el multiculturalismo. Siempre en disputa, complica la reflexión y revisa el pensamiento de Benjamin teniendo en cuenta los problemas poscoloniales contemporáneos relacionados con la identidad y los públicos. Así, Foster subraya la presencia de una cultura dominante y una cultura del otro en los artes comunitario y participativo.

Según Marc Augé (1992), la alteridad vincula el artista al antropólogo, ya que los dos se interesan por la cuestión del otro. Foster (1995) también apoya esta opinión al señalar que tanto el arte como la investigación se apropian de una cultura y de sus objetos de curiosidad

Para Fagnard, el título *El artista como etnógrafo* recoge la idea de una tendencia de los artistas a tratar la cultura del otro como objeto de estudio pero también paradójicamente a cuestionar su propia cultura y su impacto en el otro (2007). Con su paradigma, Foster (1995) se interesa cada vez más por las zonas grises de nuestra sociedad, y los oprimidos del sistema. Insiste en destacar la simpatía de los artistas de finales del siglo XX hacia esos espacios marginales como contrapeso a la cultura dominante, pero nos advierte igualmente del riesgo de instrumentalizar a los sujetos y el peligro de terminar hablando en nombre del otro.

Foster, admite que los artistas que asumen el papel de etnógrafo pueden darse cuenta de esta compleja realidad de la otredad. Este enfoque de campo iniciado por las vanguardias permitió explorar la práctica artística y desarrollar nuevos enfoques colaborativos con varias comunidades (Steireif et al., 2021; Genevois, 2018; Meza Giron, 2020). Estas prácticas colaborativas logran combinar la sensibilización social, la práctica de las artes y su mediación.

2.1.1.2. REDEFINICIÓN DEL PAPEL DEL ARTISTA Y DE LA OBRA DE ARTE EN LOS ENFOQUES SOCIALES

Foster sitúa la renovación de la vanguardia en el contexto posmoderno, con el fin de destacar el surgimiento de comunidades y colectividades humanas diversas en el espacio público. De este modo, amplía el planteamiento de Benjamín atendiendo a las cuestiones poscoloniales relacionadas con la identidad y arroja luz sobre el papel de los artistas y las nuevas formas artísticas.

Ya sea por el compromiso social en el siglo XX o por el deseo de inclusión y transformación social en el siglo XXI en particular, el papel del artista ha sido redefinido (Bishop, 2005; Bell y Desai, 2011; Foster, 2015; Coraje, 2017; Sansi, 2020). Para comprender estos cambios y su influencia tanto en la práctica artística como en sus enfoques pedagógicos, nos permitimos aquí hacer un recorrido por algunos de los principales autores y artistas de este período.

A finales del siglo XX se produjo un punto de inflexión social (Bishop, 2005) en el mundo artístico, fenómeno observado, entre muchos otros, por Hal Foster (1995). Este punto de inflexión social provoca una reelaboración del papel del artista en el contexto posmoderno de la deconstrucción del sujeto (Fagnart, 2007). Esta reorganización estaría en parte ligada a la crisis cultural de la modernidad temprana que se traduce en una reconfiguración del lugar del artista en la sociedad. En la figura tradicional de artista, este es un autor, un creador que nos revela una verdad gracias a sus creaciones. Con el surgimiento del arte comunitario y participativo se revisa esta visión del artista. Se convierte en mediador, intermediario y, por lo tanto, ya no está al frente de la producción artística, sino que se convierte en una herramienta en la producción, un mediador cultural. (Fagnart, 2007, Hotte, 2013; McCarthy, 2021; Lussier, 2017)

Pero, ¿cuáles son las principales transformaciones ligadas a esta nueva visión del arte y de los artistas?

Sobre todo, hay un desafío a «la visión normativa, autónoma y autorreferencial del arte moderno y un retorno a ciertos elementos que alguna vez fueron excluidos: el contenido, la desjerarquización de géneros y estilos, la importancia del contexto de exhibición, el pluralismo, la

hibridez, la heterogeneidad, la singularidad» (Lamoureux, 2008: 161). Así, el arte se acerca al ámbito político y social, utiliza la cultura como material y se libera de la concepción del objeto de arte y del capitalismo para centrarse en lo relacional y sobre todo, en la participación (Bourriaud, 2001; Hervieux, 2008). Debido a este énfasis en la complejidad y diversidad cultural, existe un cuestionamiento significativo de la vigencia del concepto de cultura dominante, de la estandarización de estilos y de las estructuras institucionales (Kagan, 2014; Lamoureux y Uhl, 2015). No obstante, a menudo no existe un rechazo frontal de esto último por parte de los artistas, sino que más bien se trataría de una irrupción en los espacios de producción y difusión (Lamoureux, 2008).

Con la democratización del arte, se origina un proceso de reivindicar un arte accesible para todos, pero también el desarrollo de una lógica comercial, tanto en los museos como en los espacios públicos (Davallon, 1992; Selbach, 2008; Tobelem, 2011; Provost, 2022). Desde entonces, la corriente artística social ha modificado la relación del arte con su contexto social, acercando la cultura a las comunidades. En esta democracia cultural, el papel de los artistas ha evolucionado, dando paso a la colaboración y co-creación entre ellos y la comunidad. Pero a diferencia del período activista de las décadas de 1960 y 1970, observamos un arte comprometido cuyo propósito ya no es la necesidad de derribar las estructuras de poder en las instituciones de manera frontal. Los artistas aceptan exhibir sus piezas en los museos al igual que los museos aceptan las críticas: «Los artistas -y no son los únicos- ya no intervienen en los espacios sociales y políticos de la misma manera que antes, ni con los mismos objetivos; estos últimos son más restringidos, micropolíticos».² (Lamoureux, 2008: 162)

La obra ya no es simplemente un objeto, sino que se convierte en un proceso relacional, un intercambio entre personas: «Estas prácticas implican una revisión de los conceptos modernistas de artista y de obra de arte. El artista delega parte de sus funciones tradicionales en el grupo y el concepto de obra artística se transforma por su carácter procesual y de intervención social» (Garrido, 2009: 1999). Por lo tanto, el artista tiene un papel social y genera un impacto en los debates sociales. Con un guiño dedicado a Benjamin, las prácticas sociales tienden a otorgar al artista el papel de productor y mediador. Sin embargo, hay nuevos problemas que surgen de este enfoque. En efecto, si el artista se mueve por objetivos específicos y busca traer beneficios

² «Les artistes – et ils ne sont pas les seuls – n’interviennent plus de la même façon qu’auparavant dans les espaces sociaux et politiques ni avec les mêmes objectifs; ces derniers sont plus restreints, micropolitiques». (Lamoureux, 2008: 162)

sociales, ¿cómo podemos saber si los objetivos de unos son los mismos que los de otros, especialmente si los artistas no provienen de las comunidades con las que desean trabajar? ¿Cómo recibir subsidios para proyectos sin ser influenciado por estas expectativas externas? ¿Cuál es el papel y la responsabilidad de los artistas con respecto a los proyectos artísticos? ¿Y cuál es la parte pedagógica y la parte creativa en estos proyectos?

Siempre son temas de actualidad. Tanto en las prácticas artísticas sociales como en los proyectos de mediación cultural, existe el peligro de que los artistas y actores se apropien de la producción de los proyectos, y tomen decisiones importantes de acuerdo a sus intereses en detrimento de los participantes, que solo participarían en las decisiones menores. Los intercambios también pueden adolecer de cierta desigualdad, entre el artista o el trabajador cultural y el participante. Entonces, quizás se trataría de aclarar los entresijos de estas actividades desde el principio. Esto plantea la cuestión de la parte de responsabilidad en la creación de cada uno de los participantes, un punto que debe estar bien definido aguas arriba desde el comienzo del proceso artístico para tratar de mantener un cierto equilibrio.

Estas preguntas sobre el papel del artista y la obra en el contexto de un proyecto de mediación artística o cultural han sido planteadas por varios autores (Fagnart, 2007; Bell y Desai, 2011; Foster, 2015; Courage, 2017; Hotte, 2013; McCarthy, 2021; Lussier, 2017; Sansi, 2020). La práctica artística, entonces, tiene una dimensión ética además de estética. Haciendo referencia a Walter Benjamin, diremos que las prácticas sociales tienden a ceder el papel de productor al propio artista.

2.1.1.3. AUTORES DE REFERENCIAS EN EL ARTE COMUNITARIO Y PARTICIPATIVO

Con este enfoque social se desarrollan nuevos formatos artísticos. Un hecho que ha sido enunciado por Palacios (2009):

Estas prácticas implican una revisión de los conceptos modernistas de artista y de obra de arte. El artista delega parte de sus funciones tradicionales en el grupo y el concepto de obra artística se transforma por su carácter procesual y de intervención social. (Garrido, 2009: 199)

Estos nuevos formatos se conocen con diferentes nombres: activismo, arte comunitario, arte público, arte útil, *Community Based Art*, *Engaged Art*, *New Genre Public Art* o *Socially Engaged Practice* (Macaya y Valero, 2022a).

Para comprender estos cambios, en los párrafos siguientes, nos centraremos en algunos autores esenciales del mundo anglófono que describen bien las prácticas sociales de los siglos XX y XXI (Lacy, 1995; Lippard, 1997; Bishop, 2005; Kester, 2011; Felshin, 1995).

Las prácticas sociales traen, como hemos mencionado, nuevos formatos artísticos desmaterializados, pasando de la obra *objeto* a la obra *intercambio, situación*. La primera vez que apareció la noción de desmaterialización en la historia del arte fue por Lucy Lippard y John Chandler, en 1967. Con su artículo *The Dematerialization of Art* (Lippard, 1999), la autora describe por primera vez el movimiento *ultraconceptual* de esta década que quería mostrar el arte como idea y/o como acción. Pero más ampliamente, este término cuestiona el objeto de arte y conceptualiza la producción de artefactos. Las primeras descripciones de la autora sobre la desmaterialización se referían a prácticas que apuntaban al proceso de pensamiento en detrimento de su evolución física (Radiszcz, 2010). Luego aclaró su pensamiento en los años siguientes matizando sus comentarios ambiguos sobre la cuestión de la presencia del objeto (Lippard, 1997). De hecho, con la definición estricta del término *objeto*, aunque muchos artistas no crean un *artefacto* per se, utilizan objetos de la vida cotidiana o de la naturaleza (por ejemplo, land art, arte/reciclaje). Lippard subraya así la importancia de la intención del artista en la creación así como la importancia de la materialidad de la obra. La calidad plástica de una obra se vuelve subjetiva dependiendo no solo del material, sino también de la reflexión del artista sobre él (Lippard, 1997). Esta importancia otorgada al significado y al proceso de la obra más que a la producción final es uno de los pilares de los planteamientos artísticos en el arte comunitario.

En el mismo espíritu de desmaterialización del arte, también existe el concepto de un nuevo género de arte público, que fue inventado en 1995 por Suzanne Lacy con su libro *Mapping the Terrain: New Genre Public Art*. Este concepto revisa el formato de arte público, dejando de lado la escultura típica para fomentar la interacción social, política y estética en las comunidades. La primera aparición en vivo del concepto fue durante una actuación pública en el Museo de Arte de San Francisco, y Lacy provocó una redefinición del arte público como activista, fuera de la estructura institucional y ofreciendo contacto directo con el público (1995).

Un otro referente ineludible en la definición teórico-curatorial del arte comunitario y participativo es Felshin (1995), que describe su surgimiento, evolución y alcance cultural. Se centra en el análisis de varios artistas y colectivos de artistas. Describe, entre otras cosas, el carácter *híbrido* del arte activista y presenta los puntos en común con el arte comunitario.

En la teorización de los enfoques sociales en las artes contemporáneas del siglo XXI, podemos mencionar a Claire Bishop (2019; 2018; 2012; 2013; 2011; 2006). De hecho, aborda el *Giro social*, un término que ella inventó en 2006, para hablar sobre la orientación socialmente comprometida en las artes y la presencia significativa de prácticas colaborativas y participativas, que tienen la particularidad de integrar a las personas como un medio artístico en sí mismo. Estas prácticas eclécticas están destinadas a ser fragmentadas, sacadas del marco institucional predominante sin por otro lado hacer un rechazo total de los museos. Bishop (2005) nos explica que los artistas y trabajadores culturales se centran en el deseo de crear un cambio social constructivo y que, por lo tanto, se distancian de la dimensión comercial del arte. Nos acercamos a un arte de la ética, donde el artista debe trascender el valor de su obra y así ser coproductor - colaborador del proyecto, y no quedarse solo en su posición elitista de artista intocable. El artista debe ser capaz de cambiar las cosas creando situaciones, lo que nos acerca al arte activista y al espíritu mismo de la mediación social. Así, el énfasis está en el proceso y el impacto social más que en los resultados, y en la actitud ante el éxito:

En pocas palabras: el artista se concibe menos como un productor individual de objetos discretos que como un colaborador y productor de situaciones; la obra de arte como un producto finito, portátil y mercantilizable se reconcebe como un proyecto en curso o a largo plazo con un principio y un final poco claros; mientras que el público, antes concebido como *espectador* o *contemplador*, se reposiciona ahora como coproductor o participante.³ (Bishop, 2012: 2)

Desde entonces, el discurso de los artistas frente a las obras se orienta hacia una relación activa con los espectadores y valora lo colectivo más que la paternidad singular de la obra. Un discurso quizás un tanto simplista para el campo de las artes visuales según Bishop, quien recuerda que los artistas, desde la década de 1960, se han involucrado de manera continua y natural en el diálogo y la negociación creativa con otras personas (Bishop, 2012). Esta realidad es tanto más cierta en los campos de la música, el cine y la literatura.

³ «To put it simply: the artist is conceived less as an individual producer of discrete objects than as a collaborator and producer of situations; the work of art as a finite, portable, commodifiable product is reconceived as an ongoing or long term project with an unclear beginning and end; while the audience, previously conceived as a 'viewer' or 'beholder', is now repositioned as a co-producer or participant.» (Bishop, 2012: 2)

En la continuidad de la reflexión sobre el arte comunitario y participativo, también podemos mencionar a Kester (2011) que también enfatizó el carácter colectivo de las actividades artísticas que plantean modelos críticos, de carácter activista, y que pasan habitualmente por la creación de espacios de construcción, sociabilidad y diálogo creativo.

2.1.1.3.1. CASOS NOTABLES EN ARTE COMUNITARIO Y PARTICIPATIVO: DEL MODERNISMO AL POSMODERNISMO

Hemos revisado algunas referencias clave de prácticas de arte comunitario y participativo del mundo anglófono. Estas prácticas se han desarrollado y diversificado desde su aparición y, sin pretender trazar una genealogía detallada del arte comunitario y del arte participativo, nos parece relevante citar algunas experiencias pioneras de referencia. Destacaremos, sobre todo, los antecedentes del ámbito anglosajón, donde el tipo de experiencias que nos interesan han tenido una amplia difusión desde finales de la década de 1960 hasta la actualidad.

A partir de finales de la década de 1960, se instala la idea de un movimiento artístico comunitario con vocación social. Podríamos citar algunos ejemplos pioneros como la *Black E.* en Gran Bretaña o iniciativas como *Inter-Act* y la *Association of Community Artists* (Macaya y Valero, 2022a). En Estados Unidos, la reflexión sobre un arte comprometido también había sido iniciada por autores como Joseph Kosuth (Kelly, 2017), al que rápidamente siguieron varias manifestaciones. Por el contexto, en Estados Unidos, han surgido varios grupos artísticos relacionados con los movimientos de liberación de la mujer o la reivindicación de los derechos civiles de los afroamericanos. Los proyectos colaborativos, participativos, efímeros y públicos se están convirtiendo cada vez más en las formas artísticas predominantes, incluso en los proyectos de mediación cultural. Esto supone una transformación en la definición de la materialidad de la obra. Desde los inicios del arte comunitario –desde el arte comprometido hasta el arte público de nuevo género–, el término *prácticas sociales* bien puede ser la expresión que más democratiza el arte socialmente comprometido. Esta expresión evita, según Helguera (2011), evocaciones tanto modernas como postmodernas del papel del artista.

Para tener una mejor idea de las diferentes formas que tomaron las manifestaciones del arte

comprometido, resumiremos ejemplos que ilustran las iniciativas del mundo anglófono de este período.

El *Artist Placement Group* (APG) se creó en la década de 1960, al igual que los situacionistas y la *Art Workers Coalition*. El objetivo de la organización era buscar reposicionar el papel del artista de vanguardia en un contexto social diferente al de la institución museística. Partiendo de un planteamiento conceptual que supuso uno de los «experimentos sociales más radicales de los años 60» (Beaumont, 1995: page?), el proyecto consistía en sacar al artista de su estudio para animarle a integrarse y colaborar con un público en el contexto de un espacio de trabajo y poder, como el gobierno y el comercio. Esta experiencia inmersiva dio lugar a un proceso creativo mucho más importante que el resultado final y ofreció nuevos marcos de libertad a los artistas. El principal objetivo de esta ruptura de los límites del mundo del arte era dotar al arte de una nueva función social (Bolt Rasmussen, 2010). APG creía en una visión utópica del futuro a través de la colaboración entre diferentes oficios. El grupo no estaba en contra de las instituciones, pero quería explorar y revisar otros espacios de creación, como el entorno cotidiano (por ejemplo, el mercado laboral). La idea era romper con la naturaleza introspectiva de las instituciones de arte moderno (Bolt Rasmussen, 2010). Con esta perspectiva, la creación se vuelve más libre, porque se sustrae a las reglas habituales vinculadas a los espacios institucionales. Así, APG está desarrollando una nueva forma de entender el proceso creativo, pero también de la obra en sí. Alejándose de la idea del artefacto, APG se movió hacia proyectos de inmersión en el contexto social.

Otros artistas que deseaban hacer campaña por la paz y comprometerse políticamente fundaron la *Art Workers' Coalition* (AWC) en 1969. En ese momento, la guerra de Vietnam estaba en pleno apogeo, causando muchas muertes entre los vietnamitas, pero también entre los estadounidenses. Se produjeron manifestaciones contra la guerra, así como movilizaciones por los derechos civiles de las minorías, los afroamericanos y las mujeres, sin mencionar los asesinatos de Robert Kennedy y Martin Luther King. Este período tuvo un gran impacto en la cultura artística, llevando a los artistas a tomar una posición política más precisa en sus proyectos (Bolt Rasmussen, 2010). Surgen las preguntas sobre el lugar del artista dentro de la sociedad, el impacto y el papel del arte frente a estos acontecimientos. En su activismo, la AWC hizo campaña contra la guerra, organizó eventos para fortalecer los derechos de los artistas y aumentar la representación de artistas minoritarios. La AWC también quería iniciar la participación de los artistas en los asuntos de los museos (Wye, 1988). Para superar estos problemas, se realizó una sesión pública con más

de 300 artistas y críticos y se logró concretar varias demandas, entre ellas una jornada de entrada gratuita para hacer la cultura accesible a todos. Al igual que el APG, este grupo persigue el arte político de vanguardia mientras se debate entre el escepticismo hacia la utopía social y su deseo de llegar a una nueva audiencia (Bolt Rasmussen, 2010). Si bien la AWC se disolvió en el 71, dejó huellas aún hoy visibles gracias a la aparición de grupos alternativos. Fue un proyecto que, gracias al cuestionamiento del alcance del arte en la política, ha permitido generar cambios relativamente significativos en las políticas de adquisición y exhibición de museos influyentes en Estados Unidos.

Cabe mencionar también el *Artists Meeting for Cultural Change* (AMCC), que se formó en diciembre de 1975 para desafiar las políticas de exhibición discriminatorias en el Museo Whitney de Arte Estadounidense en Nueva York, el epicentro de la cultura americana en ese momento. Esta coalición de unos ochenta artistas, surge fundamentalmente como reacción a la exposición organizada por el museo para celebrar el bicentenario de la Revolución Americana, y en la que se incluían una gran mayoría de obras producidas por una minoría de hombres blancos ricos. Grupos muy heterogéneos como *Black Emergency Cultural Coalition*, *Women's Slide Registry* o *Artists and Writers Protest against the War in Vietnam*, se unen para denunciar la falta de diversidad de esta colección, argumentando que no puede ser representativa del arte americano (Sholette, 2015). En la búsqueda de estos objetivos, el AMCC se convirtió en un grupo de discusión semanal. Allí encontramos la corriente marxista, pero también los diversos partidos que, si no tienen todos los mismos problemas, sin embargo sí tienen el mismo objetivo y abren, con las reuniones, espacios de intercambio y diálogos para poner en marcha planes de acción y profundizar en diferentes debates teóricos. También fueron activos en la reflexión sobre los temas políticos de la cultura, la coordinación de la información y las protestas (Sholette, 2015).

A través de estas discusiones abiertas y del aprendizaje resultante, nos acercamos al comienzo de una nueva práctica colaborativa, así como a la práctica del diálogo. Esta práctica une, a través de su metodología de campo, planteamientos artísticos socialmente comprometidos. El resultado ya no está en la creación de la obra, sino en el intercambio y el deseo de compartir conocimientos.

En 1977, el grupo produjo un anticatálogo que posiblemente fue la primera interpretación significativa del arte estadounidense desde una perspectiva socialmente contextualizada, más que formal o biográfica (Sholette, 2015). Este anticatálogo fue diseñado para servir como contracorriente a la llamada cultura *oficial*. Denuncia las visiones retrógradas de las instituciones

así como los intereses que se vinculan a un mismo grupo privilegiado. Así, la AMCC fue creada por una urgente necesidad de reconocimiento y estuvo en manos de artistas militantes y comprometidos hasta 1978.

Otra referencia importante para nuestra investigación es el trabajo de Hope Sandrow y más concretamente a su espacio de intercambio llamado Artist and Homeless Collaborative (AHC) que fundó a mediados de los años 80 en Nueva York. Este proyecto coordinó colaboraciones artísticas entre artistas como *Guerilla Girls* o *Ida Applebroog* y mujeres sin hogar de los albergues locales. La intención de AHC era fomentar la creación artística, con artistas creando obras en colaboración con mujeres y niños en refugios para personas sin hogar. El objetivo de los proyectos era desactivar los diversos problemas que enfrentan las personas sin domicilio fijo abordando, a través del arte, las problemáticas vinculadas a esta situación de inestabilidad. Sandrow vio en este espacio de intercambio un bálsamo que permitía sanar y recuperar «un sentido de identidad individual y de confianza en la interacción humana» (Wang, 2003: 184). En forma de cartel contra los malos tratos, de exposición o incluso de collages, los formatos variaban mucho según el tema elegido y los deseos de las mujeres y los artistas.

Este tipo de acercamiento, naciendo de un buen sentimiento, nos recuerda sin embargo las trampas descritas por Hal Foster, así como los peligros de hablar en nombre de un grupo marginado y/o de mostrar cierta condescendencia inconsciente por parte de los artistas. En efecto, este acercamiento a la comunidad y este deseo de curar a las personas sin hogar asumen que la causa de la pobreza y la privación de derechos es principalmente individual y no sistémica (Kester, 1995). La persona sin hogar se convierte en un objeto que se desea reparar de alguna manera.

En el planteamiento de Sandrow, los objetivos traen la idea de que la práctica de la creación artística estimularía a quienes viven en albergues, llevándolos de un estado de malestar a una participación activa gracias en parte al proceso artístico, así como a una experiencia positiva capaz de ofrecerles una nueva mirada sobre sí mismos (Kester, 1995; Wolper, 1995). El arte comunitario utiliza en ocasiones la definición de comunidad como grupo de individuos diferentes del artista o del público general, ya sea por su estatus social, económico o cultural (Kester, 1995). En este paradigma, el artista juega el papel del antropólogo que se sumerge en un entorno que le es ajeno para poder conectarse con los otros y trabajar juntos para lograr un objetivo común. Pero, ¿cómo

el artista puede estar seguro de conocer y entender las necesidades concretas de la comunidad con la que trabaja? Hope trae, con AHC, una dimensión completamente nueva de enfoque artístico comunitario a través de la colaboración entre artistas y mujeres sin hogar. Sin embargo, no está exenta de trampas, porque existe el peligro de que el artista hable en nombre del grupo marginado y asuma necesidades en su nombre. Un peligro citado entre otros por Hal Foster.

A principios de la década de 1980, también apareció Group Material (GM), fundado por Douglas Ashford, Julie Ault, Mundy McLaughlin y Tim Rollins, que denunció las políticas de representación del mundo del arte. GM se concibieron a sí mismos como curadores de exposiciones que querían eludir los sistemas de exhibición de las instituciones, así como los de las galerías comerciales. Su objetivo era llegar al público en general, haciéndolos participar y volver a visitar el objeto de arte creando artefactos inusuales. Este enfoque aportó una nueva dimensión, la de *proyecto común*, y exploró la colaboración entre artistas y diferentes audiencias, una técnica utilizada de forma recurrente en la actualidad en el diseño de proyectos de mediación cultural. GM se creó como respuesta a la sobrerrepresentación de la pintura neoexpresionista y la dependencia de los artistas del mercado del arte (Green, 2011). Valoró las exposiciones colaborativas y colectivas en detrimento de las exposiciones individuales, y defendió el compromiso con la comunidad, la exclusividad y los espacios alternativos en lugar del clásico *cuadro blanco*. (Green, 2011) Por tanto, se oponían al individualismo y valoraban los espacios tanto de producción como de recepción en grupo, lo que nos acerca a las residencias de artistas.

Sin embargo, a diferencia de otros grupos politizados, GM quería divertir y sorprender al público a partir de experimentos, jugar con representaciones sobrealimentadas de la obra de arte y del artista, y así provocó varias controversias. Eran parte de una práctica postconceptual que no tenía la idea de producir arte en el sentido moderno del término, sino de ir en la dirección de coleccionar artefactos a través de la contribución de diferentes personas. Por ejemplo, para varias exposiciones convocaron a la población de los barrios cercanos a participar, ofreciéndoles la posibilidad de aportar y agregar un objeto de su vida cotidiana a la colección expuesta: «Al rechazar el papel del artista creativo, se han convertido en algo más: productores, organizadores, artistas y otros artefactos, incluso 'trabajadores culturales'» (Green, 2011: 18). Resignificando diferentes objetos cotidianos, y cargándolos de nuevas dimensiones afectivas, los artistas se convierten en transmisores de una memoria colectiva.

Un poco más tarde, en torno al período activista de los años 80 y 90, aparece también la lucha contra la crisis del SIDA con la *AIDS Coalition to Unleash Power* (ACT UP). Se formaron varios colectivos, incluido *Silence = Death Project*, el colectivo de arte público lésbico *Fierce Pussy* y el más conocido, *Gran Fury* (GF). Este último luego se convirtió en el *Ministerio de Propaganda* de ACT UP en su período más activo (Burk, 2015). El colectivo GF ha hecho posible llevar la lucha contra el SIDA a la esfera pública mediante el desarrollo de un enfoque artístico efímero. Entre otras cosas, han creado vallas publicitarias, carteles y han utilizado los símbolos revolucionarios y los formatos artísticos con fines de sensibilización. Estas imágenes explícitas permitieron mostrar cómo la política y la estética de la obra efímera pueden impactar en la sociedad (Burk, 2015). A través de su acercamiento gráfico a las obras efímeras, GF ha logrado un cierto reconocimiento artístico. Sin embargo, como todo planteamiento militante, volvemos a encontrarnos con una trampa en los procesos artísticos defendidos por GF. De hecho, los carteles y otras luchas a veces han tenido el efecto de producir en la mente del público una relación directa entre el SIDA y los homosexuales. La falta de diversidad en el grupo (ya que está esencialmente formado por hombres homosexuales) también trajo cierta ambigüedad al enfoque del grupo, que pretendía revelar problemas sociales profundos (Burk, 2015). No obstante, consideramos importante destacar la voluntad de utilizar el arte para romper un tabú social e introducir un tema controvertido en el espacio público y, en este sentido, haber desarrollado un enfoque de intervención social.

Al final, nos hemos centrado en el surgimiento de prácticas socialmente comprometidas y la renovación del rol del artista en las esferas públicas, institucionales o educativas. Con estos nuevos formatos artísticos, los artistas se convierten entonces en transmisores y mediadores. Esta necesaria contextualización arroja luz sobre las nuevas prácticas de mediación social en el mundo del arte.

Esta investigación también nos permite resaltar el fuerte vínculo encontrado entre las artes comunitarias, la mediación cultural y las ofertas educativas en los espacios museísticos. Se abren nuevos caminos, tanto en las prácticas sociales como en la educación, de planteamientos conjuntos que quieren estar aún más en sintonía con el público. El arte es una herramienta poderosa para unir a las personas y compartir múltiples conocimientos. Por lo tanto, los proyectos de arte comunitario pueden ofrecer una mejor accesibilidad a ciertas necesidades de la población.

2.1.2. LOS PROYECTOS DE ARTE COMUNITARIO EN QUEBEC Y CATALUÑA - APROXIMACIÓN CUALITATIVA A DOS REALIDADES

Como hemos visto en apartados precedentes, las prácticas comunitarias en la creación artística nos proponen nuevas vías para el compromiso social en las artes. Asistimos a la consolidación, tanto en propuestas creativas como en iniciativas museográficas o de comisariado, de la noción de mediación en las artes visuales. Esta consolidación trasciende algunos aspectos nucleares de la tradición modernista, que entendía el arte como disciplina autónoma, y posibilita un desplazamiento de sus objetivos desde las preocupaciones estéticas y formalistas a ámbitos de lo social, cultural y político.

El interés de los museos y centros de arte por la inclusividad, el acercamiento a públicos diversos, parte, como hemos visto en Hooper-Greenhil (1999), de la consciencia de que la experiencia del museo es social, dado que es compartida por aquellos que son importantes para el individuo (familia, grupo de pares, amigos, colegas), que componen la comunidad de constructores de significado a la que pertenece el individuo. La naturaleza social de la mediación en museos comparte no pocos aspectos relevantes con el arte comunitario y participativo: la voluntad de vincularse a colectividades humanas específicas, la voluntad de abrirse a formas participativas, corales de acercamiento al arte, la intención de contribuir al compromiso cívico y al debate público sobre lo que nos es común. Para los propósitos de esta tesis, por tanto, nos parece sugerente poner en relación nuestro estudio con el arte comunitario y participativo y destacar las influencias mutuas entre creación artística por un lado y comisariado y mediación por otro. Ambos aspectos forman parte de lo que Rogoff (1999) ha denominado el “giro educativo” en las artes. Dedicaremos los párrafos que siguen a examinar brevemente algunas experiencias de arte comunitario en Québec y Cataluña.

En los párrafos que siguen, propondremos un rápido repaso a algunos aspectos destacados de los principios y posibilidades del arte comunitario y participativo y esbozaremos los debates y dilemas actuales sobre la evaluación de su impacto. Verificar en la práctica la incidencia social real de los proyectos artísticos en contextos sociales no es tarea sencilla, y está plagada de problemas éticos y metodológicos.

En la segunda parte de este apartado, a manera de concreción práctica de los aspectos

enunciados, presentamos un análisis de diez casos de estudio. Se trata de diez proyectos de arte comunitario y participativo de diversa índole que nos pueden dar una imagen general de cómo se realiza en la práctica la actividad de este tipo de iniciativas, los problemas a que se enfrentan, las complicidades que generan con diversos agentes sobre el terreno, y las dificultades que presentan, en su opinión, aspectos como la evaluación de resultados o la financiación. Nos parece sugerente realizar esta aproximación centrándola en dos territorios concretos, como son Cataluña y Quebec, con obvias diferencias, pero también, como veremos, con cierto grado de afinidad en muchos aspectos. La comparación de estas dos realidades nos permitirá constatar que el arte comunitario y participativo, aunque persigue fines comunes en los dos ámbitos estudiados, se concreta de forma diferente según las tradiciones y circunstancias específicas en que se enmarca.

Este capítulo de la tesis se propone, por tanto, aportar un análisis cualitativo de dos realidades distantes y sin embargo afines, a base de diez experiencias concretas (cinco en Cataluña y otras cinco en Quebec) de arte comunitario y participativo. Las evidencias recopiladas apuntan a siete temas predominantes en la praxis de este tipo de experiencias: tipología y origen de los proyectos, la financiación, el impacto obtenido y su evaluación, sinergias creadas entre agentes y participantes en cada caso, dinámicas y formatos de los proyectos y públicos o colectivos a que se dirigen. Tales temas se concretan de forma diferente en los dos territorios estudiados y revelan interesantes coincidencias y divergencias entre ambos. Podemos sintetizar los objetivos de este estudio en tres aspectos clave:

- Llevar a cabo un análisis interpretativo de diez experiencias de arte comunitario en dos territorios específicos, atendiendo a tipologías, origen, públicos, etc.
- Indagar sobre los problemas que plantea, en cada caso, su inserción en un contexto social determinado: interacciones sobre el terreno de diversos agentes, dinámicas creadas, etc.
- Analizar la percepción que los artistas y colectivos implicados manifiestan sobre el impacto de su acción in situ. Sopesar a partir de las evidencias recopiladas las dificultades de la evaluación de los proyectos de arte comunitario y participativo.

A estos tres aspectos cabría añadir la intención de contraponer las realidades específicas de dos territorios como Cataluña y Quebec. Aunque el presente estudio no es formalmente una investigación comparativa convencional, si revela, como veremos, interesantes similitudes y diferencias entre ambas regiones que nos hacen pensar en el carácter situado de algunos aspectos

de su actividad, frente a la universalidad de determinadas preocupaciones compartidas por ambos. Esta primera contraposición Cataluña-Quebec nos proporciona una primera aproximación, que será ampliamente desarrollada, en términos más específicos, en el análisis de nuestra propia experiencia

2.1.2.1. UNIVERSALIZACIÓN DE PROYECTOS PARTICIPATIVOS Y COMUNITARIOS EN EL CAMPO DE LAS ARTES. LOS CASOS DE QUEBEC Y CATALUÑA

Si bien, como hemos apuntado, el origen de las artes comunitarias se sitúa en el ámbito angloamericano, en las últimas décadas este tipo de iniciativas ha conocido una enorme expansión en muchas otras áreas geográficas. Este es el caso de los dos territorios en que se centra esta tesis: Cataluña y Quebec. Se trata de dos ámbitos geográficos con cierto grado de afinidad en tanto que territorios con un fuerte sentido identitario y una lengua diferenciada, que han sido objeto de innumerables estudios comparativos desde diversas disciplinas, desde la teoría política hasta la sociolingüística.

En Quebec, el arte comunitario y el arte comprometido alcanzaron una amplia difusión en la década de 1970, en un contexto de intensa actividad política. De hecho, como plantea Lamoureux (2011), las primeras iniciativas de artistas quebequeses comprometidos se desarrollaron antes de la década de 1960 y al margen de las instituciones. Cabe mencionar, por ejemplo, la publicación del manifiesto político y artístico *Le Refus global* en 1948 que perseguía la liberación individual de las limitaciones del entorno artístico. En la década de 1960, en Quebec se produce una revolución cultural en el contexto de las transformaciones sociales, económicas y políticas que acompañaron al movimiento conocido como la *Révolution Tranquille*. Los artistas integran cada vez más el espacio social y valoran la participación del público. Este período, en sintonía con el auge del activismo en la escena internacional, también estuvo marcado por la radicalización de los artistas quebequeses comprometidos debido al auge del nacionalismo quebequense y del movimiento independentista. En este clima proliferaron lugares alternativos de creación y distribución artística, como *Media* (1969) o *Powerhouse* (1973) en Montreal, *La Chambre blanche* (1978) y *Le Lieu* (1982) en Quebec, *Langage plus* (1979) en Chicoutimi (Lamoureux, 2011).

Pero si las artes comunitarias cobraron impulso desde la segunda mitad del siglo pasado, podemos decir que desde entonces, el enfoque comunitario y participativo ya no reviste un carácter tan activista y radical, sino que hoy se da en colaboración con las instituciones (Saillant y Lamoureux, 2018). Con el desarrollo de una política cultural en cada región, el gobierno de Quebec adoptó, en la década de 2010, la Agenda 21 (vinculada al *Chantier gouvernemental en Culture* [grupo de trabajo gubernamental en cultura]) que ha dado a la cultura el status del “cuarto nivel” en desarrollo sostenible. Esto ha fomentado el desarrollo de proyectos socioculturales que pretenden promover la inclusión. En 2013, el Chantier gouvernemental en Culture integra la cultura como uno de los siete grandes temas asociados al SGDD 2015-2020 (Stratégie gouvernementale de développement durable) y se concreta en 2018 con la implementación del Proyecto *Partout, la culture*, que constituye el nuevo plan de acción gubernamental sobre cultura de 2018 a 2023 (Ministère de l'Environnement et de la Lutte contre les Changements Climatiques, 2021).

La inclusión social se convierte entonces en un tema muy relevante para las políticas culturales y se presenta en diferentes formas, incluyendo la aparición de proyectos de arte de orientación social y de centros de estudio en mediación cultural. Este proceso se da no solo en Quebec sino también en el resto de Canadá. Un ejemplo de un proyecto comunitario que propone al mismo tiempo fortalecer la presencia cultural y lingüística del francés en Canadá sería la iniciativa de cocreación titulada *Percevoir/Couper/Rassembler* dirigido por Dominique Rey en Manitoba y apoyado por la organización quebequesa Centre Turbine. Este proyecto de mediación, supervisado por la Fédération culturelle canadienne-française (FCCF), tiene como objetivo crear puentes entre los recién llegados de habla francesa y la comunidad de acogida franco-manitobana. De hecho asistimos a una profusión de proyectos de mediación cultural que se centran en un enfoque comunitario y colaborativo entre organizaciones culturales y ciudadanos. Las artes comunitarias han conocido un notable desarrollo, pero en comparación con otras partes de América del Norte, existe un mayor interés en aspectos como el bienestar y la terapia artística. Podría hablarse de una mayor proliferación de proyectos que buscan un entrelazamiento entre arte comunitario y arteterapia. Un caso a destacar serían los diversos programas desarrollados en el departamento de arteterapia del Museo de Bellas Artes de Montreal, que se han situado como una referencia en el campo, o incluso proyectos desarrollados en colaboración con universidades como el programa de investigación intersectorial Audace de la Universidad de Montreal, que realiza intervenciones en danza adaptada, con la misión de contribuir a la salud y el bienestar de personas con discapacidad.

En Cataluña, las artes comunitarias experimentaron un importante crecimiento en la década de 2000. En esos años se difunde la noción de desarrollo cultural comunitario, que abre una tendencia en el entorno cultural catalán de vocación más social. Este concepto, nacido en los años 70 y que incluye a las artes comunitarias, apareció en Cataluña en 2003 con un proyecto de dinamización sociocultural a través del arte en la ciudad de Granollers (Casacuberta et al., 2011). Desde entonces, hemos visto el surgimiento de diversos proyectos comunitarios y socioculturales destinados a potenciar las comunidades que habitan determinados espacios urbanos. La diversidad de iniciativas y proyectos en Cataluña fue un tema que ha sido destacada por Aragonés et al. (2020) Este interés es especialmente notable en la región de Barcelona, donde se ha establecido una cierta vertebración entre los diferentes distritos, lo que permite promover artistas y organizaciones culturales locales (Blanco, 2005). Precisamente, Rodrigo y Zegri (2020) destacan la tendencia a potenciar iniciativas ya existentes en sinergia con organizaciones vecinales. De la voluntad de colaboración entre estos colectivos nace la red *Artibarrri*, que incluye colectivos como *Sinapsis*, *La Fundició*, *ArtiXoc* o *Transductores*. Otras iniciativas parten de instituciones museísticas, como es el caso del proyecto *Las Agencias* del Museu d'Art Contemporani de Barcelona, activo entre 1999 y 2002. Podríamos también referenciar experiencias dirigidas a colectivos vulnerables desde instituciones, como en el caso del proyecto *Traspasant Murs*, iniciado por la Fundació Setba en 2018 en Can Llupià de Barcelona, un proyecto artístico comunitario que proponía transformar artísticamente un muro que rodea un Centro de justicia juvenil educativa de Cataluña y que cobra impulso con un convenio firmado entre la Fundació Setba y el Departamento de Justicia de la Generalitat, con el objetivo de desarrollar el proyecto en todos los centros de este tipo en Cataluña para 2021 y 2023. Estos ejemplos ilustran la diversidad de los proyectos de arte comunitario que se están desarrollando, en las grandes ciudades de Cataluña y que, en alguna medida, tratan de trabajar en colaboración.

La dimensión pedagógica y la vinculación a barrios o entornos concretos podría ser ejemplificada también en el caso de la Fundació Tot Raval que impulsa diversos proyectos e incluye varios niveles: comercial, cultural, educativo, turístico, etc. o incluso el *Laboratorio de Arte Comunitario* (LAC) de Sant Boi de Llobregat, una iniciativa que quiere ser un agente transformador dentro del municipio y que tiene la misión de recopilar las diferentes propuestas creativas de artistas y participantes de escuelas, asociaciones y movimientos cívicos, buscando así diversificar la naturaleza de las interacciones en el barrio.

2.1.2.2. BENEFICIOS ATRIBUIDOS A LOS PROYECTOS ARTÍSTICOS PARTICIPATIVOS Y COMUNITARIOS

Los proyectos de artistas u organizaciones culturales en contextos comunitarios están motivados por una voluntad de compromiso social indudable. Los resultados sobre el terreno de esos proyectos que se suelen aducir se refieren, habitualmente a tres aspectos: el desarrollo personal de los participantes, las dinámicas sociales positivas dentro del grupo y la contribución a la cohesión social de la comunidad en que se insiere el proyecto.

En el primer aspecto, el desarrollo personal, la participación en actividades artísticas se justifica habitualmente en términos de una mejora en la autoconfianza de los participantes (Matarasso, 1997). Se ha destacado también su contribución a un mayor compromiso de los participantes con su formación académica o profesional (Sharp y Dust, 1997; Fiske, 1999; Catterall y Waldorf, 1999) que derivaría incluso en mayores oportunidades de empleo (Department of Culture, Media and Sport, 1999; Williams, citado por Jermyn, 2001).

Los proyectos de arte comunitario brindan un espacio que promueve el entendimiento y la creación de vínculos entre los participantes. Así, grupos diversos de personas pueden reunirse y fortalecer el entramado social. Esto ayuda a combatir los prejuicios entre grupos y favorece actitudes más abiertas. Matarasso (1997) argumenta que las actividades comunitarias pueden contrarrestar el aislamiento y la autosegregación de ciertos grupos de edad, como en el caso de los adolescentes.

El tercer aspecto, la contribución de los programas de arte comunitario y participativo a la cohesión de la comunidad, es probablemente el argumento más habitual entre los defensores de este tipo de iniciativas (Fiske, 1999; Guetzkow, 2002; Jermyn, 2001; Williams, 1995, 1997; Kay, 2000; Ogilvie, 2000; Wollheim, 2000; Trent, 2000). Tales programas involucran no solo a individuos concretos, sino frecuentemente también a asociaciones, agrupaciones vecinales, recursos locales, potenciando así la vertebración y la vitalidad de los entornos en que recalán. Algunos autores hablan incluso de la incidencia en el aspecto del espacio público.

Sin embargo, las valiosas aportaciones al desarrollo personal, a las dinámicas grupales y a la

cohesión de la comunidad que se desprenden de los argumentos que hemos esbozado, son ciertamente difíciles de medir. De hecho, existen interesantes polémicas sobre el tipo de evaluaciones a que tales proyectos se deberían someter. Los resultados de los estudios de impacto social de proyectos artísticos participativos se enfrentan a aspectos difícilmente mesurables o traducibles a indicadores objetivos. Dichos estudios han sido criticados en ocasiones por sus sesgos de confirmación, su ambigüedad o su eventual falta de rigor metodológico (Campbell et al., 2015, Selwood, 2019). Algunos críticos, como es el caso de Merli (2002), van más allá y denuncian la instrumentalización de los grupos estudiados, en un enfoque paternalista que oculta las condiciones de desigualdad subyacentes. El término paternalista entendido aquí es en el sentido de que la persona que realiza el estudio puede no estar consciente de todos los problemas de las comunidades estudiadas y simplificaría las conclusiones. Otros estudios han optado por una definición más precisa de los aspectos a evaluar (Jermyn, 2001). Sin embargo, no existe una fórmula perfecta en el análisis de estos proyectos. Los supuestos impactos sociales son, en su mayor parte, difícilmente cuantificables y se materializan al largo plazo, lo que complica el análisis.

2.1.2.3. EVALUACIÓN DE PROYECTOS: DEBATES Y PROBLEMAS

Parece pues evidente que, más allá de descripciones incondicionalmente celebradoras de las aportaciones de los proyectos de arte comunitario a los entornos en que recalán, el tema de su evaluación es clave. Para empezar, la credibilidad de un proyecto de este tipo requiere tiempo: se trata de crear relaciones, de generar confianza con el trabajo. Sin embargo, rara vez vemos la descripción de estos primeros contactos o la retroalimentación sobre las negociaciones entre los diferentes agentes y participantes que la conllevan. Estos pasos, aunque esenciales, no siempre se explicitan en el proceso de evaluación, como si no fueran de interés en el proceso del proyecto. En los últimos años, si ha crecido la promoción del arte colaborativo, la visibilidad y narración de estos proyectos se limita la mayor parte del tiempo a artistas invitados, comisarios o coordinadores principales y se presta escasa atención a los educadores u otros mediadores socioculturales. Esta omisión comporta problemas como la posible falta de diversidad y/u objetividad en la retroalimentación o la eventual tendencia a recoger una visión simplificada y embellecida de la realidad del proyecto y el papel del artista. Sánchez de Serdio (2018) se ha

referido críticamente a esta invisibilización de las relaciones entre los diferentes agentes y actores de un proyecto, la relación entre el artista y el grupo de participantes, la relación entre los participantes mismos o la relación entre los diferentes organismos o instituciones implicados. Es muy improbable que se pueda crear un proyecto sin generar ningún tipo de tensiones fricciones. Explicitar, debatir y analizar los procesos de negociación que se dan en el camino es una importante vía para mejorar su implementación. No hacerlo supone, según Sánchez de Serdio (2008), « perder la oportunidad de apreciar la disensión en acción, desplegando su potencial democrático y enriqueciendo la pluralidad del debate» (Sánchez de Serdio, 2008: 1). La autora añade que la distancia frente a las dimensiones concretas de la realización del proyecto conlleva el riesgo de olvidar la especificidad de los participantes, la riqueza de las contradicciones y los enfoques divergentes. Ignorar la discusión y el antagonismo supone eliminar la dimensión política y, en alguna medida, la pluralidad de ideas y la democracia:

La teoría política abre así vías para concebir el disenso no como un problema a resolver sino como la misma posibilidad de existencia de la democracia. Por el contrario, los proyectos comunitarios o colaborativos cuestionados se centrarían en identidades estáticas y en relaciones aporoblemáticas entre ellas con el objetivo alcanzar el consenso, despolitizando así tanto el proceso como sus resultados. (Sánchez de Serdio, 2008:5)

Algunos expertos han abordado el problema de una evaluación metodológicamente más creíble, entre ellos, Jermyn (2001), que insiste en la importancia de clarificar los resultados evitando cualquier término confuso y valorando aspectos medibles y definidos. Evidentemente, recopilar información cuantificable en un período determinado no es fácil. Además, sería deseable incluir a participantes y/o educadores en cada paso del proceso de evaluación. Jermyn (2001) alerta de la posibilidad de que la evaluación incida en cuestiones personales o sensibles de los participantes.

Este es, obviamente, un problema también de orden económico. Investigar requiere tiempo y dinero. Sin embargo, algunas organizaciones han trabajado en conjunto con cátedras universitarias y han podido colaborar en estudios de campo. Un ejemplo interesante en Quebec son los diversos estudios realizados por el GREM (Grupo de Investigación sobre Educación y Museos), incluido el proyecto *À part être* en los Laurentides a finales de la década de 2000 (Giroux-Gagné, 2008).

2.1.2.4. ESTUDIO DE EXPERIENCIAS DE ARTE COMUNITARIO Y PARTICIPATIVO EN QUEBEC Y CATALUÑA

Como mencionamos anteriormente, nos interesan las posibilidades del arte comunitario y participativo, así como los debates y dilemas actuales en torno a la evaluación de su impacto porque queremos resaltar las influencias mutuas entre la práctica artística por un lado y comisariado y mediación por otro. Subrayamos así el interés de estas prácticas para los museos y centros de arte que se enmarcan en el giro educativo (Rogoff, 1999). El carácter social, cultural y contextual de la mediación que se desarrolla en ese tipo de experiencias museísticas muestra no pocos puntos en común con las prácticas artísticas sociales y participativas de que nos hemos ocupado. Por tanto, pensamos que puede ser enriquecedor para los objetivos de nuestro propio estudio llevar este análisis a un terreno mucho más concreto: nos proponemos llevar a cabo una breve aproximación a diez realidades concretas en esta línea, ubicados en los territorios donde realizamos nuestra propia investigación.

En los párrafos que siguen, abordamos el estudio de diez experiencias de arte comunitario y participativo. La investigación que proponemos se enmarca en una metodología de tipo interpretativo (Díaz-Barriga, 2017), habitualmente identificado con perspectivas cualitativas, naturalistas o humanistas (Arbesú, 2018). El estudio pretende analizar en profundidad diez casos específicos y explorar el modo en que los participantes conceptualizan su labor y las dificultades a que se enfrentan.

La investigación es descriptiva e interpretativa, nos ha permitido identificar y describir los resultados del estudio con una base rigurosa en la descripción contextual. Por consiguiente, el estudio no persigue de ningún modo la representatividad estadística, sino que pretende analizar en profundidad diez casos específicos. La instrumentación se concreta en un cuestionario abierto dirigido a los responsables o intervinientes (artistas, mediadores, educadores) de los proyectos comunitarios seleccionados y en una segunda fase una entrevista semiestructurada en profundidad que permitió recopilar abundante información de la que extraer datos relevantes (Strauss y Corbin, 2016) acerca del objeto del estudio.

Los resultados sobre los que basamos nuestras conclusiones del estudio han sido recogidos a

través un cuestionario inicial y dos entrevistas *in extenso* con los participantes, realizadas en dos momentos del proceso: una al principio para recopilar información y otra al final para contrastar con ellos nuestro análisis y obtener su retroalimentación. La triangulación fue realizada por los investigadores que participaron en esta tesis, es decir, la doctoranda, la directora de tesis y el codirector.

El envío del análisis y de las conclusiones a los propios artistas y colectivos participantes pretende reforzar el carácter coral de esta investigación (Kara, 2021; Sancho, 2020), de modo que integramos su perspectiva en el texto.

A continuación y como hemos destacado anteriormente, este capítulo se centra en un estudio con enfoque comparativo entre Quebec y Cataluña, con objeto de indagar la eventual influencia de un contexto específico al lugar u otro y el carácter situado del desarrollo de los proyectos, así como los posibles aspectos coincidentes en ambos. Para contextualizar el estudio, presentaremos en pocas palabras la situación de las iniciativas y prácticas artísticas comunitarias en los dos regiones y haremos una descripción de los participantes de la encuesta.

En Quebec, con la llegada de los Consejos Culturales Regionales y el compromiso creciente de los municipios de Quebec con la cultura, el apoyo institucional para los artistas locales se incrementa lo cual fomenta la creación de proyectos de arte de orientación social y mediación cultural. Pensamos en Engrenage noir y su programa Rouage, Culture pour tous o la red Accès culture en la ciudad de Montreal que han permitido el acceso, apoyo y desarrollo de diversos proyectos comunitarios. Engrenage noir y Culture pour tous son organizaciones sin ánimo de lucro que se dedican, por uno al desarrollo del arte de acción comunitaria y por el otro, a que las artes y la cultura sean reconocidas como dimensiones esenciales de la sociedad. La red de cultura Accès también permite la accesibilidad y una mejor difusión de la oferta cultural. Sin embargo, existen pocos proyectos comunitarios a gran escala que involucren simultáneamente a diferentes barrios u organizaciones en los principales centros urbanos de la provincia y escasos proyectos de mediación a gran escala en las regiones. Cabría añadir experiencias interesantes como Trans-Art 2000, Wapikoni Mobile y otros.

Trans-Art 2000 es una organización muy activa en el arte comunitario y la intervención con jóvenes, sin importar su origen, color, sexo, religión u otros. Utiliza el teatro, la danza, la música y el cine como medios para crear diversas herramientas de intervención en los ámbitos de la

prevención y la educación. En cuanto al ejemplo de Wapikoni Mobile, esta basado en la idea de un estudio móvil como lugar de reunión, intervención y creación audiovisual y musical para jóvenes de las Primeras Naciones. El Wapikoni Mobile ha estado circulando desde entonces en las comunidades aborígenes y ofrece a los jóvenes de las Primeras Naciones talleres de artes digitales.

En Cataluña, la diversidad de iniciativas y proyectos ha sido destacada por Ricart y Saurí (2009), que distinguen cinco modelos de proyecto: modelo institucionalizado, con proyectos promovidos y realizados directamente por la administración pública; modelo territorial, con proyectos realizados por ateneos populares o centros cívicos con un fuerte raigambre en el territorio; modelo de acción indirecta, en el caso de iniciativas de colectivos de orientación más específicamente artística; modelo de iniciativa individual, con proyectos realizados por personas independientes pero de marcada vocación social o participativa; y modelo de acción directa, a partir de colectivos de carácter activista de claro discurso comunitario. Hasta cierto punto, la tendencia actual de las organizaciones parece dirigirse a un acercamiento entre artistas o colectivos y comunidades de vecinos de los barrios, en una clara disposición a potenciar iniciativas ya existentes (Rodrigo y Zegri, 2020). Como ejemplo, podemos nombrar el *Festival de les Arts Comunitàries de Catalunya* (FAACCC), *Art i Part*, el *Festival Social Tu Danzas* y otros.

Los cinco casos de estudio de cada territorio (Quebec y Cataluña) se escogieron con base en criterios como la pertinencia de las disciplinas artísticas en su actividad sobre el terreno, su vinculación a comunidades específicas, su orientación social, su voluntad de contribuir a la cohesión de las comunidades en que recalca o la gratuidad de su oferta cultural. La muestra responde también a un criterio de proximidad geográfica y profesional que sitúa este estudio en un contexto que facilita la obtención de la información por parte de los investigadores.

Con el fin de contextualizar las organizaciones y programas que participaron en la encuesta, nos permitimos hacer un resumen rápido en cada uno de ellos. En Quebec, estas son las organizaciones *Coup d'Éclat*, *Ruche McClure*, *Ruche du Plateau*, *Util* y el programa *Je suis*.

Coup d'éclat es una iniciativa ciudadana y artística cuya organización opera desde un enfoque de cocreación. Involucra tanto la movilización de trabajadores sociales, educadores, artistas, cocreadores y participantes. Los proyectos suelen estar orientados a centros juveniles y grupos marginados;

Ruche McClure desarrolla proyectos de arte comunitario regenerativo y para fortalecer lazos sociales y construir la vida comunitaria. La *Ruche* se desarrolla bajo una iniciativa personal de la coordinadora de un centro de artes visuales que ya ha estado en contacto con proyectos similares. Está dirigido a fines sociales y comunitarios y busca llegar a personas aisladas, personas en riesgo de exclusión y en general, a diversidad de públicos;

Ruche d'art du Plateau. La *Ruche d'art du Plateau* tiene su centro de operaciones en el jardín colectivo del distrito. Fue construida para satisfacer las necesidades del distrito. Las actividades están abiertas a todos, con una especificidad para los talleres de artes plásticas para personas mayores, que es un grupo fijo;

Je suis es un programa de mediación cultural iniciado en 2010. El objetivo de este proyecto es desarrollar varios enfoques de arte comunitario e implicar a los artistas de la ciudad de Vaudreuil-Dorion. El objetivo principal es crear un sentido de pertenencia y unificar las distintas comunidades tras el boom demográfico de la ciudad. Las actividades están abiertas a todos y hay una gama muy amplia de actividades de participación cultural;

Util es una organización sin ánimo de lucro que actualmente se encuentra en un entorno rural. La organización se centra especialmente en las artes escénicas y busca promover la movilización ciudadana a través de la práctica artística y el desarrollo del dinamismo en los pueblos del MRC des Basques et du Bas-Saint-Laurent. Los proyectos están abiertos a todos los ciudadanos, especialmente a actores no profesionales. Presta especial atención a las personas vulnerables, tales como las personas mayores, las de clase social desfavorecida o las que tienen un problema de salud.

En Cataluña, como en Quebec, hicimos el estudio de campo desde varias organizaciones: *Art i Part*, *Barris en Dansa*, *Creacio XIC*, *Dansalut* y *LaBonne*.

Art i Part es una iniciativa del Ayuntamiento de Barcelona organizada a través del Instituto de Cultura de Barcelona y el Programa Cultural del Distrito de Barcelona. El proyecto se concreta en una alianza que reúne cinco barrios: La Marina Sant Pere, Santa Caterina i La Ribera, Poblenou, Sant Andreu y Raval. Destacando iniciativas preexistentes, ese programa comunitario de creación

artística trata de potenciar la diversificación y reconocimiento del trabajo realizado por los colectivos de estos barrios. *Art i Part* se ha centrado en la creación artística colaborativa entre profesionales y no profesionales en contextos comunitarios. Sus actividades están abiertas a todos.

Barris en Dansa es un proyecto anual de la *Illiacan Dance Company* y de *La Caldera Les Corts*, iniciado por el artista Álvaro de la Peña. Este proyecto se especializa en danza y artes escénicas. Se concreta en talleres de improvisación y una actuación de danza profesional con no profesionales de diferentes zonas de Barcelona. Los proyectos y las personas a los que se dirigen dependen de las ofertas. *Barris en dansa* trabaja con diferentes asociaciones y responde a diversas solicitudes.

Creacio XIC organiza una muestra anual de creación colectiva que fomenta la participación ciudadana del barrio de Barcelona Poble Sec entre 2011 y 2019. XIC significa *Xarxa, Intercanvi i Creació* (red, intercambio y creación en catalán).

El proyecto promovido por *Art & Coop* tomó forma a partir de los planes de desarrollo comunitario de Barcelona. Es un plan de dinamización comunitaria de los barrios. En el caso de Poble Sec comenzó con la creación de una rúa de pasacalles y la experiencia se repitió y se convirtió en un espectáculo en la calle y en sala. Se trata, por tanto, fundamentalmente de talleres de artes escénicas y actividades abiertas a la gente del barrio, sean profesionales o no. *CreacioXic* valora la mayor diversidad en los participantes y trata de llegar a los individuos marginados que sufren opresiones relacionadas con la edad, el género, la raza o la clase social, entre otras.

Dansalut es una entidad que lleva a cabo diversos proyectos que vinculan los campos de la danza, la educación y lo social. Su objetivo es llevar la danza a la vida cotidiana de las personas y crear cohesión. La iniciativa responde a diferentes proyectos de danza social y danza comunitaria. Se están construyendo proyectos con diversas organizaciones colaboradoras como La Bellesa, un proyecto comunitario con el Antic Teatre o un proyecto sobre violencia de género con el Ayuntamiento de Barcelona o proyectos con centros penitenciarios, etc. Para algunos, existe un enfoque terapéutico. Por tanto, los participantes son variados según el entorno y la temática, ya sea la edad o el género, entre otros.

La Bonne es un espacio de encuentro para proyectos culturales feministas. La organización, ubicada en una estructura de gran valor histórico para las mujeres, desarrolla proyectos

multidisciplinares que tocan varias áreas como las artes escénicas, el audiovisual, la performance y la investigación desde una perspectiva feminista y antirracista. Algunos de sus proyectos toman la forma de festivales como #visibLES. Por lo tanto, la organización afecta específicamente a mujeres de todas las situaciones y orígenes. También participaron en el proyecto *Art i Part*.

Con respecto a las consideraciones éticas, todo el proceso de investigación se llevó a cabo con la autorización previa de todos los centros implicados. Los participantes fueron informados de los objetivos del estudio, así como de las condiciones de participación. El uso de datos tuvo en cuenta principios éticos y aseguró el anonimato. Este estudio fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación (REC) de la Universidad de Girona en 2019.

Para los instrumentos de análisis del estudio y después de valorar diferentes alternativas, se optó por utilizar dos instrumentos: cuestionario y entrevistas semiestructuradas. El cuestionario permitió describir, interpretar y contrastar las diferentes valoraciones desde una visión amplia, aunque no extrayendo conclusiones generalizables, sino aproximarnos a unas realidades concretas, explorando las percepciones y valoraciones de los participantes. Los resultados han posibilitado una primera aproximación a los temas de interés para la investigación y a la perspectiva de cada artista o colectivo implicado. La entrevista posterior con cada uno de ellos permitió reunir abundante información, a manera de conversación en profundidad, en que los participantes podían dar cuenta ampliamente de las características de su proyecto, sus preocupaciones principales o las dinámicas de trabajo sobre el terreno. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas en su totalidad. Los temas de interés han sido marcados por los objetivos de la investigación (Albertín et al., 2007), y a partir del significado extraído de las respuestas de los participantes.

En una tercera fase, de reducción y análisis de datos, se utilizaron las técnicas habituales de segmentación y codificación de los textos resultantes de las transcripciones. Se establecieron categorías y temas emergentes que se reformularon como definitivos después de sucesivas lecturas de los textos (Sánchez, 2020). Para la reducción de datos se diseñó un cuadro analítico que permite visualizar la tipología de respuestas y la preeminencia de temas en los casos de estudio de las dos regiones escogidas. Finalmente, la investigación se remitió a los grupos y artistas participantes y se mantuvo con ellos una segunda entrevista extensa para obtener su retroalimentación.

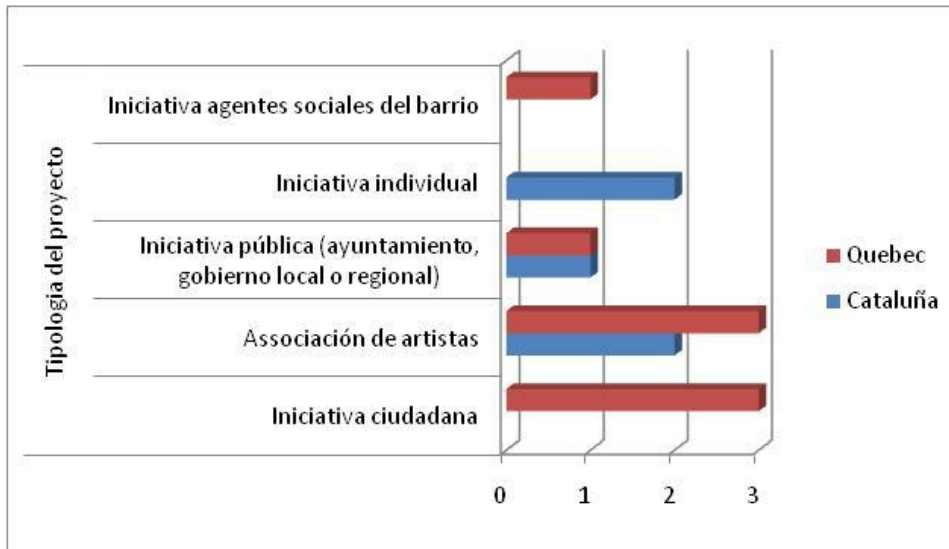
Ahora nos centramos en los resultados y las discusiones que surgen del estudio. Los resultados se presentan utilizando un análisis de contenido (Ducoing, 2019), para lo que hemos realizado una lectura profunda de cada una de las respuestas del cuestionario y de entrevistas que nos ha permitido codificarlas y obtener una visión del conjunto (Strauss y Corbin, 2016). Inicialmente, transcribimos toda la información y las observaciones que se recogieron. Después, se leyó con detalle todo el texto, señalando cualquier parte que nos pareció interesante o importante. Seguidamente, se subrayaron los apartados del texto que eran ilustrativos y que sirvieron de citas textuales para la redacción de los resultados. Se realizó además una nueva lectura, con la finalidad de familiarizarnos con el texto. Por lo que, las lecturas repetidas con las anotaciones, nos proporcionaron una mayor claridad y estructura al análisis. Con el objetivo de garantizar la fiabilidad del análisis, cada uno de los miembros del equipo de investigación realizó una evaluación de los datos siguiendo el principio de la triangulación de investigadores, es decir, un método en el que la investigación se contrasta con la perspectiva de más de un investigador. Por último, se optó por compartir los resultados con los participantes entrevistados para verificar la validez del estudio.

Los resultados se presentan de acuerdo a la concreción ya señalada anteriormente con base en las temáticas principales del estudio: tipología del proyecto, origen del proyecto, financiación, evaluación del impacto y su instrumentación, agentes implicados, temática y formato de los proyectos, tipo de públicos a que se dirigen los proyectos.

Entre los proyectos estudiados predomina claramente un perfil de crecimiento y consolidación progresivos. Se trata en su mayoría de proyectos que se inician como iniciativas locales o a pequeña escala y luego se construyen y amplían a lo largo de los años. En dos de los casos estudiados en Cataluña, los promotores iniciales son personas individuales. Solo un caso en Quebec y dos en Cataluña dependen directamente de la administración local o de un estamento municipal (Tabla 1).

Tabla 1

Tipología de los proyectos

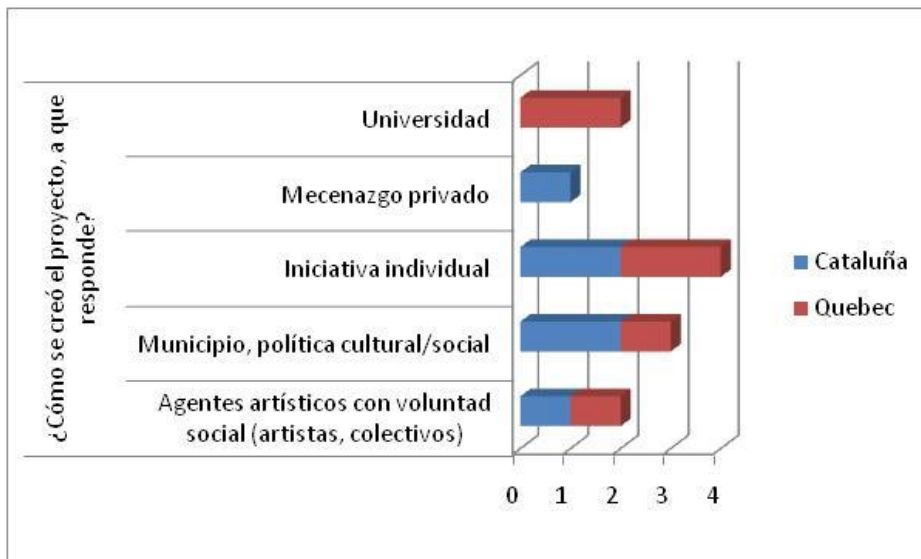


Significativamente, las iniciativas estudiadas parten siempre de colectivos y artistas hacia el ámbito social y no al revés. Son directamente los artistas o colectivos los que ofrecen su actividad a un ámbito social, no se trata de una demanda formulada hacia ellos desde líderes vecinales, educadores o trabajadores sociales. Dos de los proyectos en Cataluña y uno en Quebec contaron desde su inicio con apoyo público. En los casos restantes, la iniciativa fue primero del colectivo o del artista y se consolidó después a partir de ayudas. Dos de los proyectos de Quebec contaron también con la complicidad de universidades. Es el caso de la Universidad Concordia y el mantenimiento de la red de Ruches d'art (Tabla 2).

La tendencia en las prácticas artísticas sociales, por tanto, parece resaltar lo que ya existe y desarrollar la colaboración entre estructuras.

Tabla 2

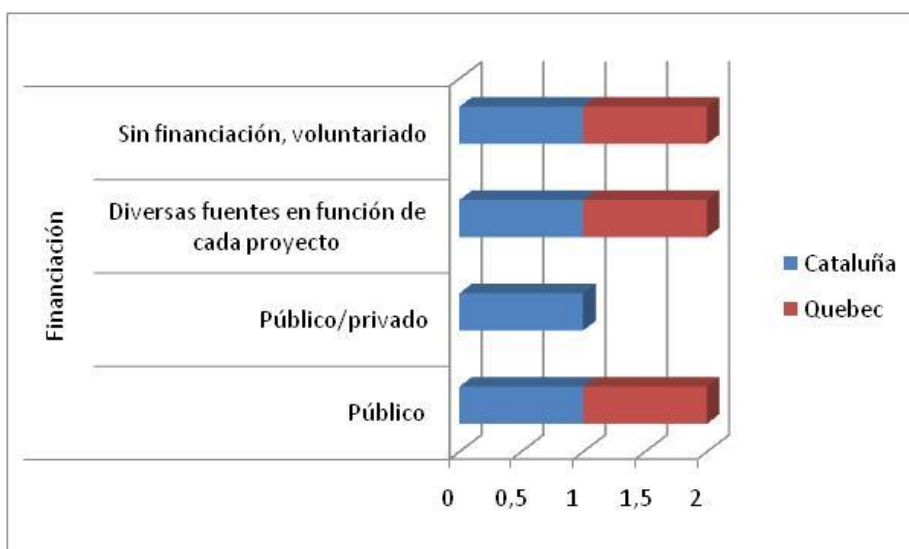
¿A qué responden los proyectos?



En términos generales, la financiación es un aspecto problemático porque resulta ser inestable tanto entre los centros quebequeses como entre los catalanes. Un proyecto de cada territorio habla de su labor en términos de voluntarismo puro, describiendo situaciones en las que han trabajado sin financiación. En el resto de casos, la financiación es pública, salvo una de las experiencias catalanas, donde se trata de una financiación público-privada, y un centro de Quebec que refiere una colaboración puntual con un comercio local.

Tabla 3

Financiación



No son infrecuentes aserciones como la del responsable del segundo centro catalán (C2) que participó en la encuesta (Mantenemos el anonimato de los participantes y utilizamos para citarlos la letra C seguida de un número para los participantes catalanes y la letra Q seguida de un número para los participantes de Quebec.):

Uno de los problemas que teníamos en el inicio es que como el Ayuntamiento tenía una mirada muy simplista y muy simplificadora, no había recursos para la estructura. Es decir, yo estaba sola para hacer todo este trabajo a 20 horas, el dinero se destinaba a los proyectos en los barrios... yo tenía un presupuesto, pero este dinero se dividía en las producciones y no había dinero para la comunicación del programa o la evaluación. (C2)

En ocasiones, la financiación influye en la calidad de las evaluaciones, lo que explica la aparición del tema durante las entrevistas y por qué nos parece importante abordar el tema en nuestro estudio.

En cuanto al tema de la evaluación de los proyectos nos proporciona algunas reflexiones interesantes. En las respuestas al tema, algunas organizaciones fueron un tanto evasivas sobre la evaluación del impacto de los proyectos. Como reconoce explícitamente el responsable del proyecto C3, «el impacto social siempre son de las cosas más difíciles de medir». Cuatro proyectos en Cataluña y cinco en Quebec especifican que tienen un enfoque informal de evaluación. Estas evaluaciones suelen tomar la forma de conversaciones informales al final de un taller o de opiniones recopiladas al final de un proyecto. Algunas organizaciones también hablan de la incomodidad que sienten al hacer evaluaciones estrictas como parte de un proyecto comunitario, además de involucrar a participantes que a veces se resisten a este enfoque. Significativamente, la responsable del proyecto C4 afirma: «La evaluación y esas cosas, es un lenguaje que se nos escapa un poco . . . porque es más en el mundo de la gestión».

En cuanto a una evaluación más formal, cuatro organizaciones en Cataluña y solo dos en Quebec utilizan un cuestionario cuantitativo de preguntas cerradas. Estos cuestionarios, sin embargo, parecen tener un sentido más bien estadístico, a menudo relacionado con la tramitación de subvenciones y no se contemplan como diseñados para evaluar la calidad o el impacto real del proyecto. Solo dos organizaciones respondieron que hacían evaluaciones basadas en indagaciones con indicadores predefinidos y dos organizaciones, una en cada región, argumentaron que este trabajo analítico debe ser responsabilidad de la administración o el ámbito de la universidad. Los

responsables de los proyectos estudiados se muestran mayoritariamente de acuerdo con la importancia de las evaluaciones, pero atribuyen a menudo las deficiencias en este aspecto a la precariedad de su financiación y a la falta de recursos humanos disponibles.

Los participantes son sin duda conscientes de la importancia de las evaluaciones. Como afirma el responsable del proyecto C2:

Había una parte de observación participante y había otra parte en la que yo hice dinámica evaluación con todos los grupos tanto los participantes como los profesionales, pero no era nada rigurosa. Entonces, a este nivel fue una lástima porque era como un gran laboratorio. Yo llegué a implicar a más de 100 organizaciones de la ciudad en hacer esto. Y sería muy interesante entender los impactos, ¿no? Obviamente lo sería pero, ya te digo, no hay material riguroso al respecto. (C2)

Se trata también de un problema relacionado con la duración misma de los proyectos. Como expresa el responsable de C1: «el impacto social real es un aspecto que no se puede evaluar hasta pasado un tiempo y esto muchas veces se nos escapa de las manos».

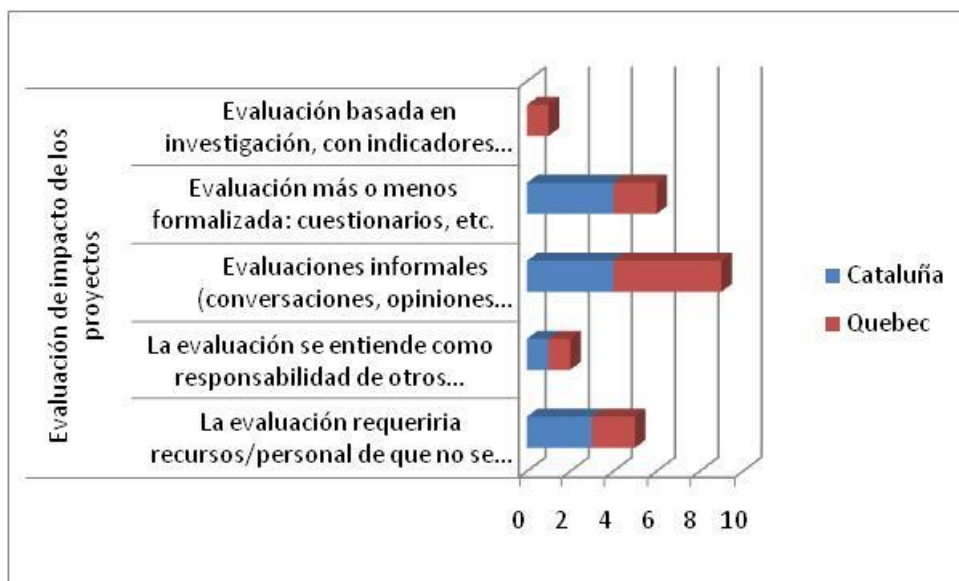
También es común registrar horas adicionales de los voluntarios en proyectos de arte comunitario y el enfoque informal sigue siendo la única solución posible a corto plazo para recopilar comentarios de los participantes y artistas. Otro problema referido es la escasa duración temporal de la actividad en cada contexto. Tal y como lo expresa el portavoz del primer proyecto de Quebec (Q1) que participó en la encuesta: «[a] partir de cuánto tiempo podemos justificar que vamos a pedir [retroalimentación] a los participantes . . .? Porque a veces es solo un día [la actividad] y es un poco pesado volver [sobre el tema] después” (Traducción nuestra).

Algunas organizaciones y estructuras culturales apuntan la posibilidad de contar con la universidad para entender la evaluación de los proyectos desde una perspectiva de investigación. Como hemos visto, dos proyectos en Quebec trabajan en colaboración con la Universidad Concordia. Más allá de los intercambios entre universidades, museos e instituciones municipales, también se trata de promover el estudio de campo directamente en conexión con las organizaciones comunitarias involucradas. Así lo afirma el responsable de Q1:

No creo que esto sea una competencia municipal cuando trabajamos en proyectos... [en] la ciudad, nunca tuvimos, creo, la oportunidad en ese momento de asociarnos con cátedras de investigación universitaria para las cuales ese hubiera sido más la misión, cuya experiencia hubiera sido mucho mejor que la que se podría encontrar dentro de los equipos de la ciudad... Nunca hemos hecho realmente un seguimiento de un proyecto, ver las repercusiones varios años después y todo eso... ese nunca fue el objetivo principal. (Q1)

Tabla 4

Evaluación de impacto de los proyectos



Por lo que respecta a cómo se instrumenta la evaluación, el método más comúnmente referido son las “conversaciones informales”, mencionadas por cinco casos en Cataluña y cuatro en Quebec. No queda muy claro hasta qué punto tales conversaciones podrían considerarse, en todos los casos, un instrumento válido de valoración de resultados. Tres casos en cada territorio mencionan el uso de cuestionarios, mientras que los grupos de discusión son utilizados solamente por un proyecto de cada región. La documentación etnográfica (esencialmente notas de campo y fotografías), que podría ser también un recurso muy rico para una evaluación de tipo cualitativo, es utilizada por dos proyectos quebequeses y uno catalán. Es destacable el hecho de que tres organizaciones, dos en Cataluña y otra en Quebec, hablan de metodologías artísticas. En el caso quebequés se menciona el pensamiento de diseño o *design thinking*. En efecto, los responsables de C1 y C4 hablan de diversos modelos, según el tipo de proyecto:

Utilizamos metodologías artísticas para la evaluación y elegimos la más idónea en función del

proceso generado, del proyecto y del perfil del participante. También intentamos documentar los procesos con el material que se va generando, fotografías y videos que a posteriori nos sirven como material para la evaluación. (C1)

Se pasa el cuestionario escrito que te comentaba, pero también hacemos evaluación verbal y también con metodologías artísticas a través de expresión corporal o de otras herramientas teatrales, la gente también pueda expresar lo que han sentido, que dificultades se ha encontrado, que problemas ha superado, que es lo que se lleva a positivo también. (C4)

El instrumento más habitual son los cuestionarios. El responsable de C4 nos proporciona una explicación del uso que dan a tal instrumento:

Preguntamos cosas que tienen que ver con la experiencia personal de cada uno, sobre cómo ha vivido el proceso, si se ha sentido que sus ideas eran recogidas, cosas que tienen que ver con el ambiente, cosas que tienen que ver con nuestro trabajo también, si han percibido un buen acompañamiento por parte del equipo, si estaba bien organizado... todas estas cosas, después también preguntas más abiertas para que nos puedan explicar sensaciones que han tenido, qué se han llevado, propuestas para el año siguiente también porque procuramos que el grupo pueda seguir implicado de edición en edición. También hemos visto que el empoderamiento y el impacto que se tiene sobre las personas y las comunidades es mayor si es un proceso que se alarga en el tiempo que si es más puntual. (C4)

Por el contrario, algún proyecto reconoce utilizar cuadrículas de datos, pero solo para observar a corto plazo. En palabras del responsable de Q5:

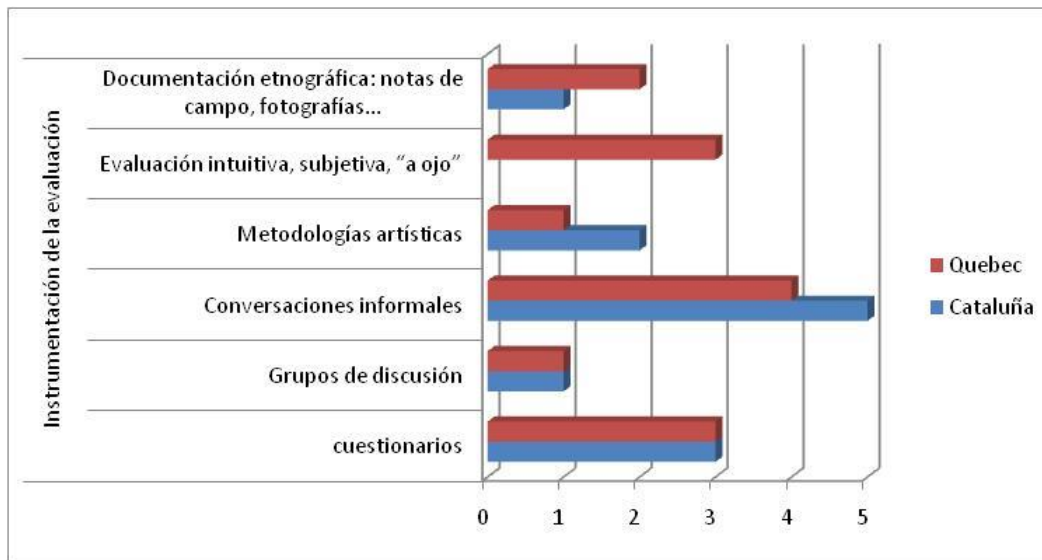
Ok, bueno, de hecho, usamos herramientas de evaluación, tenemos cuadrículas diseñadas, pero yo diría que no es tanto para validar el impacto a largo plazo del proyecto, es más para el momento, para ver un poco . . . Bueno, el proyecto, a qué nivel se está llevando, cuáles son los comentarios de la gente, realmente es en el momento en que usamos estas cuadrículas de evaluación. (Q5)

Varias organizaciones, refiriéndose a la dificultad de evaluar los impactos, afirman confiar en su conocimiento práctico, dado que, según dicen, el resultado de su trabajo es algo que se percibe sin más. Resulta ilustrativa la afirmación del representante de Q3: «En cuanto a números, me resulta muy difícil evaluar . . . No podemos medirlo, pero es algo que se ve...».

También la participación sostenida en el tiempo o el grado de complicidad con los participantes son usadas como indicadores subjetivos de la utilidad del proyecto. Tal como lo expresa el portavoz de Q3, «[s]eguro que lo vemos cuando los simpatizantes se quedan, año tras año y quieren seguir haciendo proyectos pero luego se vuelven más socios que participantes».

Tabla 5

Instrumentación de la evaluación

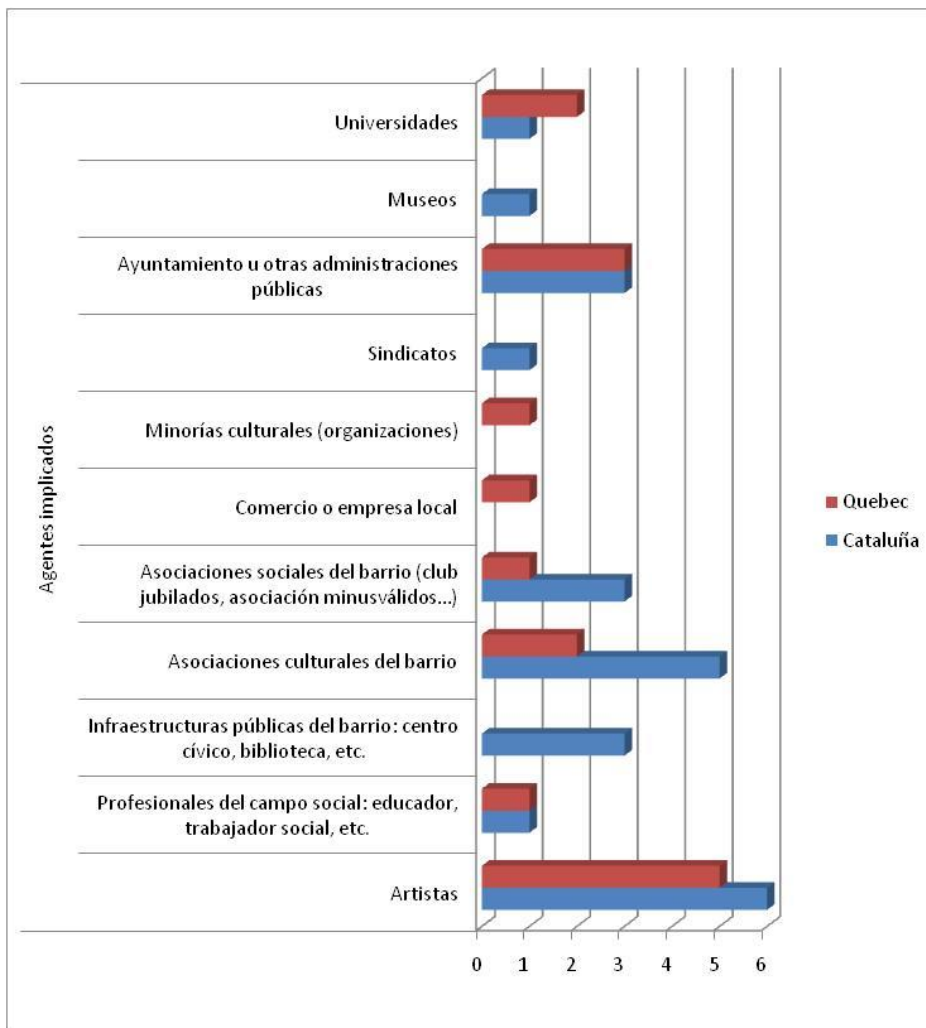


Otro aspecto comentado en las conversaciones es el de los agentes implicados. Obviamente, los artistas y colectivos de creadores participan de todos los proyectos; pero sus *partners* sobre el terreno son variados según los casos. Es llamativa la escasez de referencias a profesionales del campo social tales como educadores o trabajadores sociales. De hecho, solo dos proyectos (uno quebequés y uno catalán) hacen mención del rol de estos profesionales en su quehacer. Un aspecto destacable en este tipo de iniciativas es la sinergia con el tejido asociativo preexistente en las comunidades con que trabajan. Así, todos los proyectos catalanes y tres de los quebequeses refieren dinámicas de colaboración con asociaciones culturales de los barrios en que actúan. Del mismo modo, tres proyectos catalanes y uno quebequés explicitan colaboraciones con entidades sociales. Se mencionan, por ejemplo, un club de jubilados y una asociación de minusválidos. Solo un caso en Quebec hace referencia a una colaboración con el comercio local. En Cataluña, el diálogo con las instancias dependientes de la administración parece fluido: se refiere a la colaboración con responsables de la administración pública que coordinan las políticas culturales y/o sociales (algo que se da también en tres proyectos canadienses), y con los coordinadores de equipamientos culturales de barrio como centros cívicos, bibliotecas o teatros.

A todos estos colaboradores cabe añadir una colaboración con un museo en Cataluña y las dos colaboraciones con la universidad, en Quebec, a la que nos hemos referido anteriormente.

Tabla 6

Agentes implicados



El responsable de C1 se muestra especialmente interesado por establecer sinergias:

Cada vez más intentamos que los proyectos sean abiertos y, por lo tanto, buscar la implicación de otros agentes. El futuro pasa por abrirse y colaborar con otros agentes. El papel que juegan va ligado al tipo de proyecto, envergadura, temática y financiación, esta última muchas veces deficitaria y escasa. (C1)

Para la responsable de C2, la actitud integradora es clave:

Se busca más un trabajo comunitario que mezcle a diferentes colectivos o diferentes comunidades y también es muy reducida esta idea que el arte comunitario solo se hace con personas vulnerables en realidad. Hay que poner atención a aquellas personas vulnerables y les acerquen al arte comunitario, pero también te puede uno dirigir a cualquier ciudadano. (C2)

La responsable de C2 destaca claramente su interés por fortalecer el tejido social y apoyar iniciativas preexistentes:

Yo lo que propuse fue que creáramos partenariados; es decir, trabajamos por barrios. Yo me dirigía a diferentes barrios de la ciudad y lo primero que hacía era dialogar con diferentes organizaciones. No tenían por qué ser artísticas, hablé con todo tipo de, no sé, de bibliotecas, centros cívicos, entidades sociales, entidades culturales, artistas, sindicatos, teatros... obviamente, según lo que había en cada barrio...Entonces eso, yo hablaba con diferentes personas y simplemente escuchaba y normalmente encontraba un hilo, si quieres, como un hilo común. Ellos ni siquiera lo sabían, pero a veces descubría que había organizaciones que estaban trabajando una misma temática o que había como intereses comunes o proyecciones, ¿no? Entonces, cuando encontraba esos hilos que podría unir a esas organizaciones... Las apuntaba y les proponía que si querían participar de una propuesta de creación de un proyecto desde la concepción, la ejecución y su desarrollo de recreación comunitaria. Eso para mí era muy importante porque lo que estaba... lo que yo pretendía hacer con todo ese creo que era poner en valor lo que ya existía y no inventar cosas nuevas que es lo que normalmente hacen las instituciones. (C2)

Son muy frecuentes las alusiones al carácter complejo e incluso problemático de la tarea de poner en relación agentes y colectivos diversos. La responsable de C2 lo expresa de modo particularmente elocuente:

Podrías pensar que la creación de un partenariado va a ser relativamente sencilla porque están acostumbrados al diálogo, a la escucha, al hacer pactos y eso no fue así... al revés! Era una guerra, había una gran defensa de... cómo que cada uno decida lo que hacía no?! Era... les costaba mucho entender que (nombre del proyecto) les daba oportunidades de descubrir cosas nuevas y de salir de sus modos de hacer habituales para abrirse; no, no es fácil. Siempre tenemos que estar demostrando algo... Había una gran dificultad para llegar a acuerdos y me doy cuenta de que en realidad, por lo menos aquí en España, tenemos una cultura colaborativa muy escasa y quizá hay mucho discurso teórico, pero en la práctica hay un nivel muy bajo, no? (C2)

El responsable de C3 se refiere a las dificultades que conlleva el diálogo entre diversas culturas profesionales:

Lo fundamental para mí es que los socios comprendan el proceso, que estén dispuestos a comprometerse con él. Entonces, si trabajo con trabajadores sociales, debe ser con personas que sean capaces de cuestionar su profesión, de hacer preguntas, de seguir siendo críticos... deben ser personas lo suficientemente progresistas como para estar abiertas a imaginar otras posibilidades... (C3)

Por lo que respecta a la temática y formato de los proyectos (cuadro 7), parece existir una notable preocupación, entre los casos catalanes, por diseñarlos a demanda de los participantes. Cuatro de los casos de estudio hacen referencia a esta inquietud. Entre los centros de Quebec las opiniones parecen más diversas. Mientras que uno también afirma basarse en las demandas de los destinatarios, tres hablan de una toma de decisiones dialogada entre artistas y participantes. Sin embargo, dos refieren proyectos liderados claramente por los artistas. Es destacable que solo un caso en Quebec habla de un proyecto liderado por una organización social. Finalmente, el tipo de

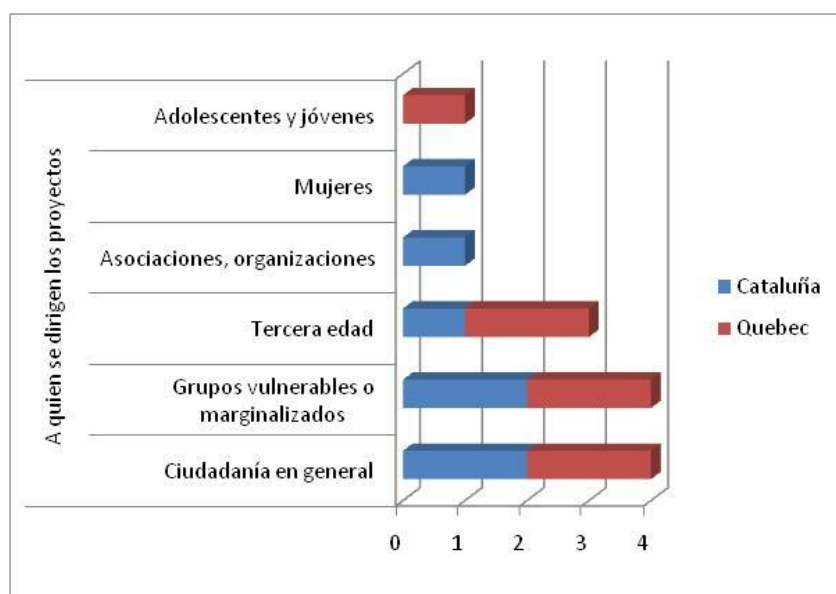
públicos a que se dirigen los proyectos fue otro tema recurrente en las conversaciones. Los destinatarios de las actividades son diversos, pero, como es lógico, se comprueba claramente la vocación social de los proyectos. Dos casos en Cataluña y dos en Quebec afirman ofertar su actividad a la ciudadanía en general. Por el contrario, dos más en cada territorio hablan de su focalización en colectivos vulnerables o marginalizados. Uno en Cataluña y dos en Quebec han trabajado con personas de la tercera edad, y una experiencia en Cataluña afirma dirigirse preferentemente a mujeres.

Son frecuentes los relatos de situaciones concretas en que los proyectos se han revelado útiles para vertebrar la comunidad y romper barreras y prejuicios, como lo demuestra el testimonio de C2:

Donde hubo grandes impactos positivamente hablando, fue entre los participantes, en lo individual, ¿no? Por ejemplo, había el caso de una señora que era migrante y una señora que era mayor que trabajaron juntas en un proyecto y eran vecinas y ellas nos contaban que antes de participar en este proyecto se cruzaban por la escalera y ni siquiera se saludaba. La señora mayor porque pensaba que la otra era una inmigrante y no le daba confianza y la inmigrante porque pensaba que la señora mayor era una borde porque no le saludaba. Y, a raíz de este proyecto, pues se conocieron, se entendieron y la migrante subía las bolsas de la compra a la persona mayor, ¿no? [Hay] personas que no tienen trabajo y consiguieron trabajo gracias a los contactos que habían desarrollado en los proyectos, personas que te explicaban que por primera vez se habían encontrado con alguien con determinadas características y que nunca en otro espacio había tenido oportunidad de conocer a personas diferentes. (C2)

Tabla 7

¿A quién se dirigen los proyectos?



Como se ha comentado en el punto 5.4, el análisis de los datos recopilados fue remitido a los colectivos participantes para obtener su retroalimentación y sus eventuales valoraciones. De las respuestas obtenidas destacaríamos la preocupación por parte de dos de los proyectos en subrayar que su actividad se proyecta a partir de una necesidad expresada por la comunidad. La construcción del proyecto por parte de la organización y la solicitud de subvención se adecuan a tales necesidades. El representante de Q3 sugirió matizar de modo más adecuado si los proyectos estudiados pertenecían a la propia comunidad a la que dirigían su actividad, o bien si se trataba de proyectos de artistas u organizaciones culturales externas que recalaban en comunidades determinadas. También se sugirió incluir en el estudio a organizaciones que desarrollaran su actividad en el ámbito rural, dado que todos los proyectos incluidos en este texto ubican su quehacer en entornos urbanos. Los dos primeros aspectos mencionados fueron incluidos en el análisis, mientras que el último, la inclusión de proyectos ubicados en entorno rural, pensamos que pondría en cuestión la coherencia de la muestra. Sin embargo, consideramos que es una sugerente aportación para futuros estudios.

2.1.3. CONCLUSIONES

En los diez casos estudiados predomina claramente una dinámica que podríamos calificar “de abajo a arriba”: las iniciativas parten habitualmente de personas o colectivos del ámbito artístico preocupadas por dar un sentido social a su quehacer. Tales iniciativas son apoyadas por la administración pública. Entre los casos catalanes, en dos ocasiones el impulso inicial proviene de individuos concretos, y se dan situaciones de voluntarismo puro. Las evidencias recogidas sugieren una situación ligeramente más profesionalizada en Quebec, aunque la financiación se refiere como inestable y problemática en ambos territorios.

La evaluación de los proyectos se perfila como un tema potencialmente muy interesante al que no parece prestarse la atención suficiente. Como hemos comentado, las evaluaciones son predominantemente de carácter informal, basadas en conversaciones con los participantes y en el valor de su fidelidad a lo largo del tiempo. Algunos responsables de proyectos no parecen muy interesados por llevar a cabo evaluaciones más formales o creíbles; ya sea porque consideran la

evaluación como una tarea más propia de la administración o de colaboradores del ámbito universitario, ya sea porque la poca disponibilidad de personal y recursos les lleva a orientar sus prioridades a la acción sobre el terreno. Sin embargo, esta aparente necesidad de implementar evaluaciones más articuladas, contrasta con la diversidad de metodologías con la que los responsables de los proyectos afirman recoger evidencias de su labor. Como hemos visto, se mencionan cuestionarios, grupos de discusión, recursos etnográficos como diarios de campo, e incluso metodologías artísticas. En todo caso, algunas de estas recogidas de datos se mencionan como relacionadas con la tramitación de subvenciones, y quedaría por explicitar de qué modo los datos recogidos revierten en el diseño e implementación de nuevos proyectos. Un par de casos en Quebec, como hemos comentado, sugieren una vía interesante de colaboración con la universidad que puede ser muy enriquecedora en este sentido.

Por lo que respecta a los agentes implicados en los proyectos, los artistas y colectivos cuentan con una gran diversidad de socios sobre el terreno.

El papel más destacado corresponde a los artistas y asociaciones culturales, seguidos de asociaciones sociales. La colaboración con el tejido asociativo del barrio se subraya más a menudo en los casos catalanes, aunque es de suponer que se da también en Quebec. Nos parece significativo que se mencione poco a los trabajadores o educadores sociales y que, en algunos casos, sea precisamente para comentar fricciones o dificultades. Este hecho nos recuerda las reflexiones de Sánchez de Serdio (2018) a que hemos hecho referencia en el apartado 2.3, en el sentido de que a menudo se omiten o invisibilizan las dinámicas o fricciones entre los agentes implicados en la acción *in situ*. Sería interesante indagar las razones de esta omisión, dado que podría ocultar dinámicas de trabajo mejorables o desconfianzas mutuas entre colectivos de profesionales de ámbitos distintos.

También se pueden desprender vías de mejora de la escasa presencia de la universidad, las instituciones museísticas y el comercio local.

Por lo que respecta al formato de los proyectos y los públicos a que se dirigen, observamos, entre los casos estudiados, una preocupación más manifiesta entre los proyectos catalanes por contar con la voz de los participantes en la toma de decisiones. Entre los casos quebequenses, se habla más bien de una toma conjunta de decisiones entre artistas y participantes o, en algún caso, de un claro liderazgo de los artistas. Obviamente, la muestra no puede mostrar en este punto tendencias divergentes, sino tan solo dar cuenta de diversas posiciones posibles en este tipo de proyectos. En

cuanto a los públicos, su diversidad incluye desde ciudadanía en general hasta colectivos vulnerables o marginalizados, adolescentes o tercera edad. Los destinatarios potenciales de los proyectos son afines en los dos territorios, y sin duda reafirman la vocación social de las experiencias estudiadas.

Nos parece positivo constatar que, tanto en ámbito catalán como en el quebequés, los responsables de los proyectos asumen un discurso marcado por la determinación y el compromiso. Su actitud firme y reflexiva revela una incombustible vocación social que sin duda seguirá proyectándose hacia el futuro.

2.2. MEDIACIÓN CULTURAL Y ARTES VISUALES

En esta sección, presentaremos y definiremos el marco teórico de la mediación cultural, y describiremos los diferentes enfoques y reflexiones teóricas que surgen.

2.2.1. DEFINICIÓN DE MEDIACIÓN CULTURAL

Precisamos que hemos centrado nuestra investigación en autores francófonos, siendo el primer idioma de la investigadora pero también por sus experiencias de mediación en dos territorios francófonos (Quebec y Francia). Existen varios intentos de definición del concepto de mediación cultural en la literatura francófona (Quééré, 1982; Lamizet, 1992, 1997; Hennion, 1993, 2013; Caune, 1995, 1999, 2000; Rasse, 2001; Bernadette Dufrêne, 2000, 2004; Jean Davallon, 2003). En general, se entiende por mediación cultural todas las medidas encaminadas a crear un encuentro entre el público y los círculos culturales y artísticos. Esto también incluye una dimensión social, en la que se encuentran actividades culturales inclusivas, particularmente dentro de instituciones culturales, organizaciones sin fines de lucro (ONL) o municipios. Como resultado, la mediación cultural se presenta de diversas formas y varía considerablemente de un espacio a otro. Esta mediación cultural puede realizarse a través de técnicas de animación/educación, así como a través de herramientas educativas, visitas guiadas o proyectos comunitarios, por citar sólo algunos ejemplos (Farley, 2015).

El término *mediación cultural*, al ser utilizado de forma errónea y abusiva en diferentes campos (comunicaciones, sociología del arte y de la cultura, estética, y ciencias políticas entre otros), acaba siendo banalizado y pierde parte de su especificidad (Aubouin, 2010; Bordeaux, 2018; Caune, 2017; Chabanne, 2018). Caune (2018) observa un proceso similar con la noción más actual de *vivir juntos*. Al igual que la mediación cultural, esta expresión tiende a ser utilizada como concepto con demasiada frecuencia y a estar, por tanto, sobrerrepresentada en diferentes campos. Aubouin (2010), especializado en el estudio del entorno profesional del mediador, propone valorar términos más concretos de mediación dentro de las estructuras culturales, con el

fin de evitar ciertas desviaciones. Entre otras cosas, recomienda términos que ayuden a segmentar los roles que abarca la mediación, tales como:

- acción cultural
- acción educativa
- relación con el público
- acción territorial
- animación científica
- acción musical

A pesar de la propuesta de Auboin, el uso de la expresión *mediación cultural* como tal y sus derivados todavía genera desacuerdos sobre su definición y su dimensión ideológica y política según algunos autores (Bélanger y Bélanger, 2017; Casemajor et al., 2017; Dufrêne y Gellerau, 2004; Chaumier y Mairesse, 2017; Rasse, 2000) En efecto, la expresión puede referirse a instrumentos de mediación (cartel, texto, video, audioguía), a los profesionales de divulgación (mediador cultural, guía, intérprete), o a proyectos de mediación cultural, pero también a diferentes acciones externas, que pueden tener intencionalmente fines diversos, tales como la recepción del público, la pedagogía, la inclusión social, la promoción o la comunicación, por citar sólo los más importantes.

Por otro lado, Jean-Marie Lafortune (2012) interpreta de manera diferente esta facultad de la mediación para tomar prestados diferentes discursos y procesos. Esto es lo que le permite, según él, ser un enfoque innovador al adaptarse a las diferentes áreas donde se utiliza. La mediación sería, según Jean-Marie Lafortune (2012), un espacio abierto donde teorías y prácticas se confrontan y se combinan. Así, la mediación cultural está en constante evolución, gracias a su adaptabilidad a los cambios en los diferentes contextos sociales en los que se emplea.

Por lo tanto, si no se establece claramente una definición para los campos de profesionalización y teorización de la mediación cultural, existe por otro lado un amplio ámbito de investigación donde encontramos el cruce de varias disciplinas en torno a la noción de circulación y transmisión de la información (Bordeaux, 2018).

2.2.2. LA MEDIACIÓN: ALGUNOS POSICIONAMIENTOS DE REFERENCIA

A la luz de esta variedad de terminologías y definiciones, se trata ahora de referirnos a los autores más importantes del ámbito francófono que han analizado el concepto de mediación bajo el prisma de la comunicación, la estética y la filosofía del arte.

Cuando hablamos de mediación, es necesario ocuparse de los cuatro autores referentes en la materia: Hennion, Quéré, Lamizet y Caune. Sintetizaremos las ideas y teorías de cada uno de los cuatro autores para captar el alcance de los enfoques divergentes y simplificar su lectura. Nos parece también apropiado dar un repaso a la obra de Davallon, y profundizar en autores como Rasse (2001), Bernadette Dufrêne y Michèle Gellereau (2000, 2004).

2.2.2.1. CAUNE

En su intento por definir la mediación cultural a finales del siglo XX, Caune (1999, 2000) presenta esta noción desde tres ángulos particulares:

- El ángulo sociopolítico que hace referencia a las políticas culturales y la reflexión ideológica que conlleva la mediación cultural
- El ángulo teórico que asocia los campos de las ciencias sociales con la estética y las artes
- El ángulo pragmático que representa las prácticas concretas que encontramos en los museos

Trató, a través de esta iniciativa, de comprender por qué la noción de mediación cultural se había convertido en un tema importante para las políticas públicas en la era de la democratización cultural en Francia. Con este objetivo, explica la mecánica de este concepto a partir de un paradigma que involucra la relación entre las personas y el trabajo mediado:

La mayoría de las formas culturales del siglo XX se han enfrentado a la cuestión de su recepción y su

uso. La recepción del objeto artístico tiene una dimensión sensible, es decir, subjetiva. La difusión y la apropiación de las producciones simbólicas y de la obra del intelecto no sólo se refieren a la ampliación de las audiencias: forman parte del campo de la política, en la medida en que ésta presupone un acuerdo potencial con los otros. La cuestión de los públicos debe abordarse junto a la experiencia estética del individuo.⁴ (Caune, 2018 : 10)

Desde un punto de vista teórico, Caune (1995, 1999, 2017) se interesó especialmente por las llamadas mediaciones «estéticas», en referencia a una intención, una atención sensible al objeto por parte de un tercero. En otras palabras, la mediación cultural debe pasar por una enunciación entre dos entidades y crear un espacio de referencias compartidas y una relación intersubjetiva. Ejemplifica la «Cultura» como una práctica mediadora que produce una relación intersubjetiva y estructura nuestra sociedad.

La cultura, sean cuales sean los puntos de vista disciplinarios o ideológicos que la aprehendan, aparece como una serie de complejas y enmarañadas mediaciones entre el individuo y el grupo, lo imaginario y lo simbólico, el sujeto y el mundo. Orienta la percepción individual, organiza el comportamiento y da sentido a las expresiones subjetivas y colectivas inscribiéndolas en un espacio y un tiempo experimentados en común. Incluso antes de concretarse en manifestaciones expresivas y formas sensibles, la cultura modela nuestra organización del espacio y nuestra construcción del tiempo social.⁵ (Caune, 2000 : 8)

Esta reflexión sobre la implicación de la mediación cultural en la sociedad francesa fue probablemente para Caune una forma de analizar su importancia en las políticas culturales de la época.

En su planteamiento, Caune (1999) describe la mediación cultural como íntimamente ligada al desarrollo de la institucionalización de la cultura desde 1960 en Francia y como respuesta, entre los años 60 y 80, a la fragmentación de las audiencias y la brecha social. Desde la década de 1980, las cuestiones planteadas por la mediación se han desplazado hacia la relación entre « el arte como valor y práctica » y « la cultura como sentido de pertenencia a una comunidad » (Caune, 2018: 9).⁶ Hoy, la mediación debe ser capaz de responder a las nuevas necesidades y desafíos, en su mayoría vinculados al auge de la *convivencia* y el deseo de inclusión social dentro de las

⁴ « La plupart des formes culturelles du XXe siècle se sont confrontées à la question de leur réception et de leurs usages. La réception de l'objet artistique relève d'une dimension sensible, c'est-à-dire subjective. La diffusion et l'appropriation des productions symboliques et des œuvres de l'esprit ne concernent pas seulement l'élargissement des publics : elles s'inscrivent dans le champ du politique, en ce que ce dernier suppose un accord potentiel avec autrui. La question des publics doit être abordée en même temps que l'expérience esthétique de la personne. » (Caune, 2018: 10)

⁵ « La culture, quels que soient les points de vue disciplinaires ou idéologiques qui l'appréhendent, se présente comme une série de médiations complexes et enchevêtrées entre l'individu et le groupe, l'imaginaire et le symbolique, le sujet et le monde. Elle oriente la perception individuelle, organise les comportements, donne un sens aux expressions subjectives et collectives en les inscrivant dans un espace et un temps vécus en commun. Avant même de se concrétiser dans des manifestations expressives et des formes sensibles, la culture modèle notre organisation de l'espace et notre construction du temps social. » (Caune, 2000 : 8)

⁶ « l'art comme valeur et pratique » y « la culture comme sentiment d'appartenance à une collectivité » (Caune, 2018: 9)

instituciones culturales. La mediación está así transformándose y volviéndose, como ciertos espacios culturales, cada vez más comprometida con los desafíos de la sociedad (Caune, 2017, 2018; Dubé y Belhadj-Ziane, 2020; Casemajor, Dubé y Lamoureux, 2017; Joulia y Mezinski, 2017; Mairesse, 2012; Dessajan, 2017).

Caune (1999) desarrolló, para concretar el concepto de mediación, un paradigma entre dos ejes fundamentales:

- El eje horizontal, que representa las relaciones entre las prácticas individuales y las colectivas.
- El eje vertical, que representa las nociones de memoria y duración, permitiendo así una mirada hacia el futuro entendido como parte del presente. Este eje destaca el alcance de la mediación a largo plazo.

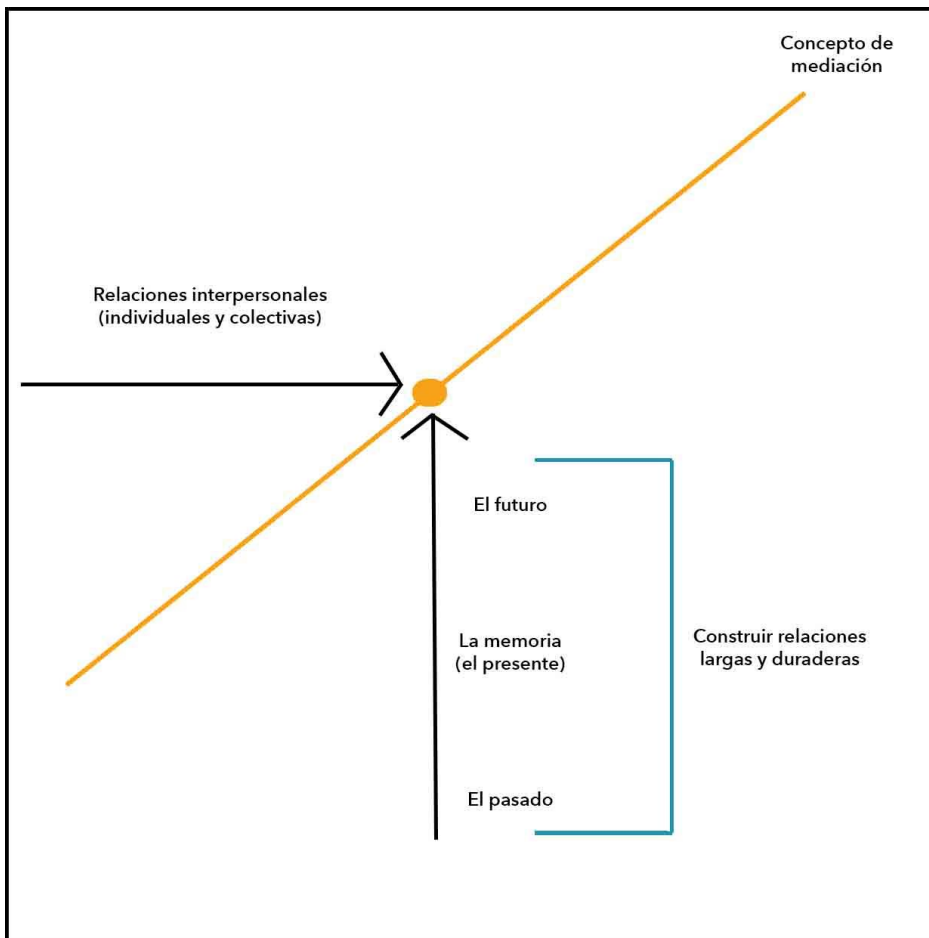
Más explícitamente, afirma :

El concepto de mediación debe entenderse en el contexto de la relación entre un eje horizontal, el de las relaciones interpersonales, y un eje vertical, el de un significado trascendental que guía las relaciones largas. Esto significa que la mediación como proyecto social no puede conformarse con forjar vínculos efímeros, sino que debe participar en la producción de un significado que comprometa a la comunidad.⁷ (Caune, 1999 : 2)

⁷ « Le concept de médiation doit se concevoir dans la mise en rapport entre un axe horizontal, celui des relations interpersonnelles, et un axe vertical, celui d'un sens transcendantal qui oriente les rapports longs. C'est dire que la médiation comme projet social ne peut se contenter de forger des liens éphémères, elle doit aussi participer à la production d'un sens qui engage la collectivité. » (Caune, 1999 : 2)

Figura 1

Los ejes de la mediación según Caune



2.2.2.2. LAMIZET

Bernard Lamizet (Lamizet, 1989, 1992, 1999, 2014; Lamizet y Silem, 1997) ofrece una teorización bastante completa de la noción de mediación cultural en los campos de la comunicación. Entre otras cosas, afirma que « el descubrimiento de la mediación en la comunicación es al mismo tiempo el descubrimiento del espacio público y del espacio político » y que « [e]l descubrimiento de la mediación es contemporáneo al descubrimiento de que, en ciertas circunstancias, en ciertas situaciones de comunicación, no hay palabras individuales únicas, sino sólo palabras

institucionales » (Lamizet, 1992 : 184).⁸

Lamizet (1992) describe la existencia de dos tipos de discurso en la mediación. Por una parte, el discurso del sujeto que habla en su propio nombre y por otra, el discurso del enunciador que se expresa « en nombre de la palabra que se tiene en virtud del mandato por el que el enunciador representa a otra persona, a una institución, a un país » (Lamizet, 1992: 184).⁹ El discurso personal representaría el espacio particular y singular, mientras que el segundo sería el del espacio público y colectivo.

La mediación, que representa ese espacio a la vez público y político, posibilita, según Lamizet, el encuentro con el *tercero simbolizante*. El tercero, « un espacio neutral » (Lamizet 1992: 185), sería el que hace imprescindible la representación de un discurso entre dos o más personas. Simboliza la interacción entre el individuo y la sociedad. Así es como se crea la mediación. Proporciona un sistema de comunicación y representa el *vínculo común* entre los discursos, así como entre el individuo y la comunidad a la que pertenece. Esta pertenencia proviene del hecho, según Lamizet (1999), de que la sociedad sólo puede existir si « cada uno de sus miembros es consciente de una relación entre su propia existencia y la existencia de la comunidad » (Lamizet, 1999: 9).¹⁰

Lamizet retoma, al igual que Caune, el paradigma de la mediación cultural bajo un eje vertical y otro horizontal (Caune, 1999; Davallon, 2003; Lamizet, 1992; 1999; Patrascu, 2010). El eje horizontal representa las relaciones interpersonales, es decir, la relación entre el individuo y el colectivo, entre el sujeto particular y la comunidad a la que pertenece. También encontramos la mención del tercero simbolizante en forma de las diferentes manifestaciones simbólicas (es decir, representaciones) que pueden tomar los intercambios entre individuos en un contexto social. Propone también un eje vertical, que es el de la memoria individual y colectiva. Según Lamizet, la cuestión de la memoria está íntimamente ligada a la de la cultura, porque está marcada por ella. Las referencias e interpretaciones representativas vendrían así de la cultura (Lamizet, 1992).

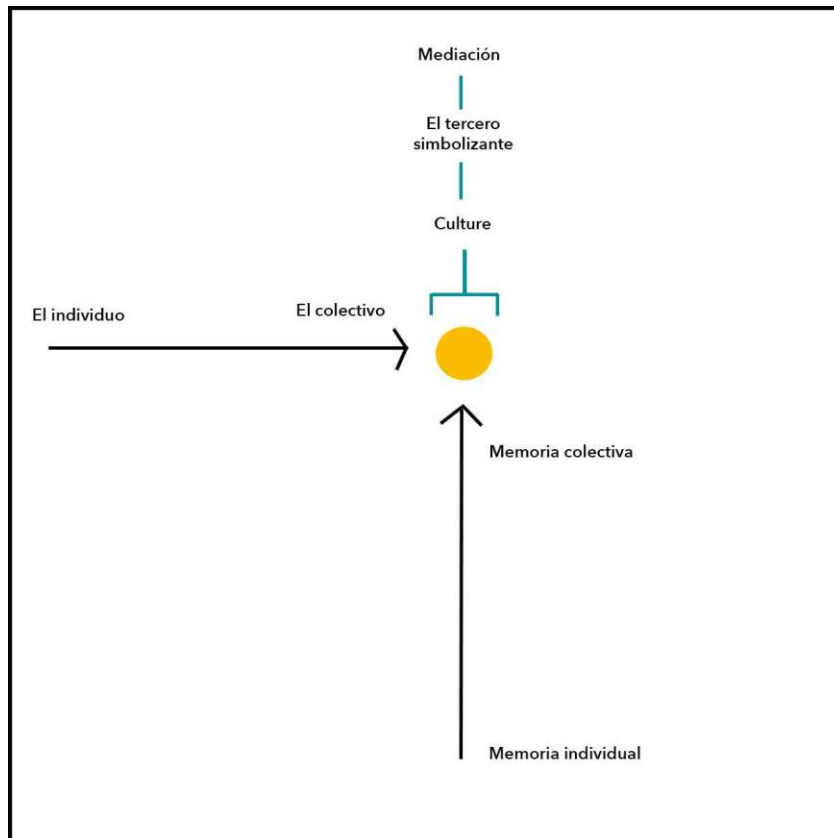
⁸ «la découverte de la médiation dans la communication est en même temps la découverte de l'espace public et de l'espace politique » y que « La découverte de la médiation est contemporaine de la découverte que, dans certaines circonstances, dans certaines situations de communication, il n'y a pas de paroles individuelles singulières, mais seulement des paroles institutionnelles. » (Lamizet, 1992 : 184)

⁹ « au nom de la parole qui se tient en vertu du mandat par lequel l'énonciateur représente un autre personnage, une institution, un pays » (Lamizet, 1992 : 184)

¹⁰ « chacun de ses membres a conscience d'une relation entre sa propre existence et l'existence de la communauté » (Lamizet, 1999 : 9)

Figura 2

Los dos ejes de la mediación según Lamizet



Parece necesario precisar que si bien Lamizet (1992, 1999, 2014) aportó una rica reflexión teórica sobre la mediación cultural, su aproximación se centra en los aspectos comunicativos y de las ciencias de la información, dejando de lado la dimensión estética, a diferencia de Caune (1995, 1997) y en la línea de otros autores (Deschamps, 2018; Eyries, 2014; Jeanneret, 2009; Juanals, 2017; Servais, 2010, 2016).

2.2.2.3. QUÉRÉ

Si bien Louis Quéré (1982, 1992, 1998) no desarrolla, como Caune (1995, 1999) o Lamizet (1992, 1999), una teoría específica de la mediación, da sin embargo una definición relevante que analizamos a continuación.

Quéré (1982) orienta su reflexión bajo el prisma de la comunicación social y destaca el papel de « mediadores sociales » que asumen los medios. Los medios entendidos aquí, según el autor, como estructuras de distribución. Explica, entre otras cosas, la dimensión social que puede crearse a partir de un intercambio entre dos sujetos (intersubjetividad) y el significado simbólico de este intercambio que se produce en un espacio mediatizado (como el museo): « El intercambio social es una interacción entre los sujetos, mediada por lo simbólico » (Quéré, 1982: 292).¹¹

Davallon (2003), en su análisis, clasifica el enfoque de la mediación de Quéré como un punto intermedio entre Lamizet y Caune. Es decir, se refiere a las mediaciones simbólicas de los medios, pero también a los aspectos técnicos de la mediación (Quéré, 1982, 1990, 1992, 1998). Por aspectos técnicos de la mediación entendemos herramientas estratégicas o tecnológicas que pueden adoptar las diferentes formas de mediación y que operan en el discurso simbólico; Quéré habla entre otras cosas de « máquinas, métodos y procedimientos formalizados, reglas de acción estratégica » (Quéré, 1982: 179).

También encontramos la noción de tercero simbolizante en la reflexión del autor. Sin embargo, estaría vinculado a los medios de comunicación (Quéré, 1982). En efecto, el tercero toma la forma de los medios y sería una fuerza independiente que vincularía las mediaciones entre sí y permitiría dar sentido a nuestra sociedad. Esta dimensión simbólica de los medios de comunicación se halla entre otros ámbitos en los museos. Espacios que, según Quéré (1982), son aptos para crear conexiones tanto sociales como simbólicas.

Sin embargo, esta concepción del museo como « medio » no es unánime y algunos autores (Davallon, 1992; Weltzi-Faichild y Dubé, 1998) cuestionan este enfoque así como sus impactos: « los vínculos entre los dos campos no están claramente definidos. De ahí la evidente - e irritante - impresión de que el museo tiene efectivamente algo de mediático sin que sea posible determinar exacta y claramente en qué sentido es un medio de comunicación y en qué sentido no lo es » (Davallon, 1992: 99).¹² Las definiciones de museo y mediación se profundizan y diversifican: « Cuando nos preguntamos si el museo se convierte en un medio, nos enfrentamos a dos ideas extremas: por un lado, la definición tecnocientífica de medio y, por otro, la concepción tradicional

¹¹ « l'échange social est une interaction entre sujets, médiatisée par du symbolique » (Quéré, 1982 : 292)

¹² « les liens entre les deux champs ne sont pas clairement définis. D'où l'impression évidente - et irritante - que le musée a effectivement quelque chose d'un média sans que l'on puisse déterminer exactement et clairement en quoi il est un média et en quoi il ne l'est pas » (Davallon, 1992 : 99)

del museo como depósito de una colección» (Davallon, 1992: 100).¹³

Es interesante ver, sin embargo, cómo esta aproximación a la mediación y al museo como medio de comunicación recuerda también a la definición del concepto de dispositivo que encontramos en las ciencias de la educación:

[U]n dispositivo es una instancia, un lugar social de interacción y cooperación con sus propias intenciones, su propio funcionamiento material y simbólico, y sus propios modos de interacción. La economía de un dispositivo -su funcionamiento- determinada por las intenciones, se basa en la organización estructurada de medios materiales, tecnológicos, simbólicos y relacionales que modelan, a partir de sus propias características, los comportamientos y las conductas sociales (afectivas y relacionales), cognitivas y comunicativas de los sujetos.¹⁴ (Peraya, 1999 : 153)

Este enfoque reflexivo (Ver Imagen 3) de la mediación que surge del museo, en sí mismo representado como un espacio simbólico, y más ampliamente del museo y sus dispositivos como medios, se ha asentado en el discurso contemporáneo actualmente presente en muchos autores (Cohen-Azria, 2002; Idjéraoui-Ravez, 2017; Meunier y Peraya, 2010; Navarro, 2019; Sandri, 2016)

Por poner solo un ejemplo, Idjéraoui-Ravez (2017) defiende que la definición de museo ha evolucionado a lo largo del tiempo y que más allá de las misiones definidas por el Consejo Internacional de Museos (ICOM), la visión del museo como medio encajará cada vez más en el panorama institucional:

Esta propiedad definitoria del museo como medio penetra ya, casi ineludiblemente, en las misiones constitutivas del museo del futuro. Cualquier visión de la definición del museo que permanezca fijada en la tradición del ultraconservadurismo será, por así decirlo, ya obsoleta.¹⁵ (Idjéraoui-Ravez, 2017 : 220)

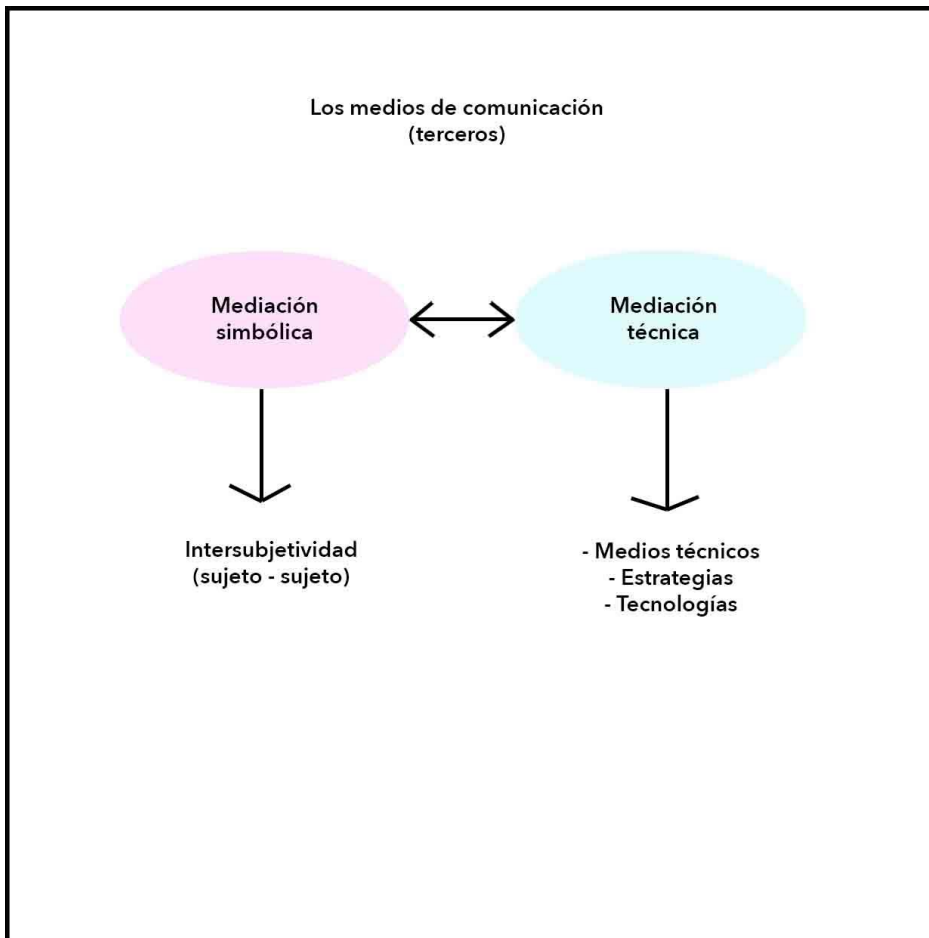
¹³ « Lorsque l'on se demande si le musée devient un média, on se trouve confronté à deux conceptions extrêmes : d'un côté, la définition techno-scientifique des médias et, de l'autre, la conception traditionnelle du musée comme lieu de dépôt d'une collection. » (Davallon, 1992 : 100)

¹⁴ « un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interaction propres. L'économie d'un dispositif - son fonctionnement - déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets. » (Peraya, 1999 : 153)

¹⁵ « cette propriété définitionnelle du musée comme média, pénètre déjà, presque inéluctablement, les missions constitutives du musée du futur. Toute vision de la définition du musée, qui resterait figée dans la tradition d'un ultra-conservatisme, se verrait, pour ainsi dire, déjà entrée en désuétude. » (Idjéraoui-Ravez, 2017 : 220)

Figura 3

Paradigma de la mediación simbólica según Quéré

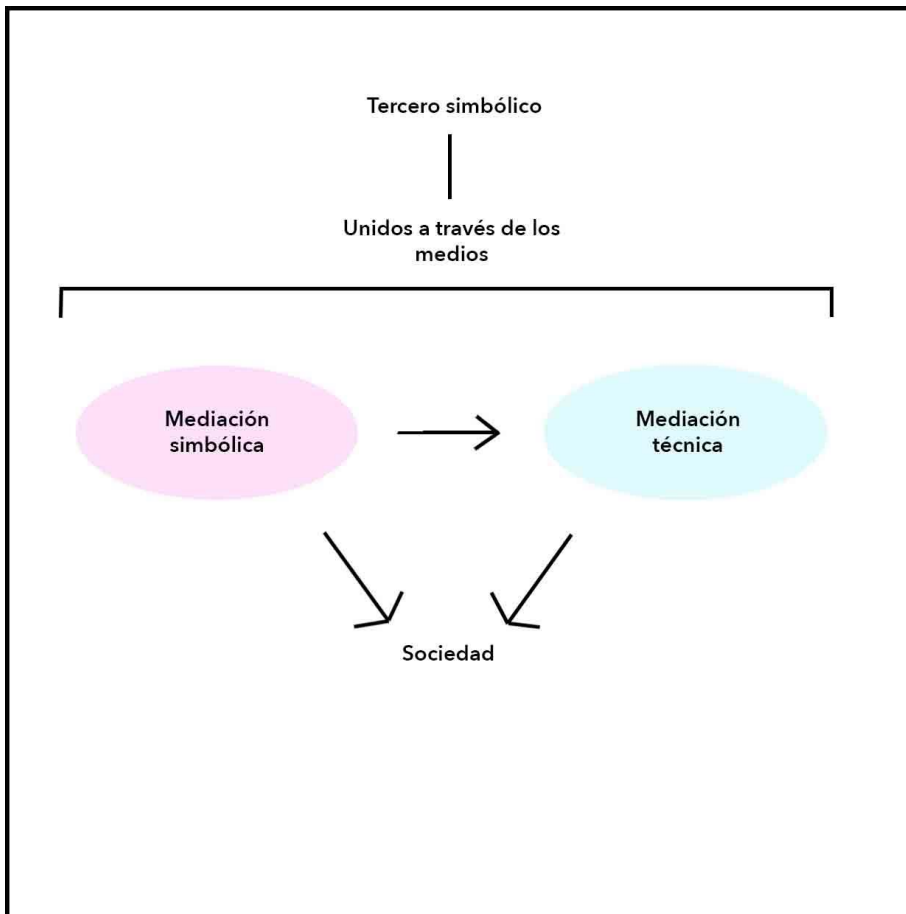


Finalmente, Davallon (2003) tras analizar a los tres autores de referencia, Caune (1995, 1999), Lamizet (1992, 1998, 1999), y Quéré (1982, 1989, 1991), señala tres puntos en común en las diferentes propuestas teóricas.

Cada uno a su manera, estos autores definen la mediación desde la intersubjetividad, concepto filosófico extraído del pensamiento de Immanuel Kant, según el cual se crea una relación entre dos sujetos y la consideración del pensamiento de los demás. Además, los tres autores insinúan el papel de la comunicación social como vehículo de la mediación. Cualquier forma de comunicación sería entonces un instrumento de mediación para entrar en contacto con el resto de la sociedad. Finalmente, cada uno aporta su interpretación de la figura de un tercero simbolizante, que a menudo el tercero a menudo parece ser lo que une las piezas del rompecabezas y da forma a la mediación.

Figura 4

El simbolizante según Quéré



2.2.2.4. HENNION

Antoine Hennion (1993a, 1993b, 2013, 2015) tiende hacia una sociología de la mediación y desarrolla un método para su aplicación (Henion, 1993a). No propone, a diferencia de otros autores, una teoría sobre la figura del tercero simbolizante, sino que analiza la noción bajo otros postulados que aquí detallaremos.

En su icónica obra *La passion musicale* (1993a), el autor intenta la original «reinterpretación» de la música barroca (Hennion, 1993:25).

De este modo argumenta, desde la música, la importancia de las mediaciones técnicas (por

ejemplo: partituras, instrumentos, grabaciones...etc.) que participan en la construcción de una relación entre el público y la música. A primera vista, dichas mediaciones técnicas serían simples herramientas de comunicación, pero más allá de las apariencias, estas herramientas se transforman en mecanismos que permiten recopilar y articular información, así como resaltar la especificidad del arte.

Los dispositivos de mediación pueden presentar dos aspectos de la mediación: el primero, que podríamos definir como una mediación del propio evento (Davallon, 2000) y otro aspecto que se correspondería con un sistema de mediaciones, utilizando las herramientas y las diversas acciones que implican (Dufrêne, 2000). En una verdadera reflexión sociológica sobre la mediación, Hennion (1993) explica sus diferentes enfoques como la suma de mediaciones que permite dotar de sentido al mundo de la cultura.

Además, para el autor es importante, con respecto a las obras, salir del mito de la obra y del artista «intocables» pero también evitar una cultura de recepción, entendida como instrumentalización del arte para responder únicamente a la expectativa de una audiencia (Hennion, 1993).

Hennion (2015) explica que el término mediación representa más una « dirección de análisis, una forma de ver las cosas y de acción que una actividad determinada, que debe colocarse junto a otras bien distintas » (p. 116).¹⁶ Por lo tanto, aclara la problemática de la mediación de la siguiente manera:

Este es el núcleo del problema: la palabra es amplia. Por un lado, define una profesión con una función de interfaz que se ha institucionalizado, en museos, bibliotecas, salas, centros culturales y asociaciones, por mencionar sólo el mundo cultural. Pero por otro lado, en el plano teórico, nos invita a cuestionar precisamente esa visión funcional. La cultura no se transmite como un objeto. No se trata de relacionar un determinado contenido cultural con un determinado público.¹⁷ (Hennion, 2015: 116)

Y al igual que con autores anteriores (Caune, 1995, 1999; Lamizet, 1989, 1992, 1999, 2014; Lamizet y Silem, 1997; Quéré, 1982, 1992, 1998), la cultura ocupa un lugar destacado en el paradigma de la

¹⁶ « direction d'analyse, une façon de voir les choses et l'action qu'une activité déterminée, à ranger aux côtés d'autres bien distinctes » (Hennion, 2015 : 116)

¹⁷ « C'est le cœur du problème : le mot est large. D'un côté, il définit une profession à fonction d'interface qui s'est institutionnalisée, dans les musées, les bibliothèques, les salles, les centres culturels et les associations pour ne mentionner que le monde culturel. Mais de l'autre, sur un plan théorique, il invite précisément à remettre en cause une telle vision fonctionnelle. La culture ne se transmet pas comme un objet. Il ne s'agit pas de mettre en rapport un contenu culturel et un public donnés. » (Hennion, 2015 : 116)

mediación cultural de Hennion. Además, inserta una reflexión sobre el significado de una obra de arte, así como de su impacto:

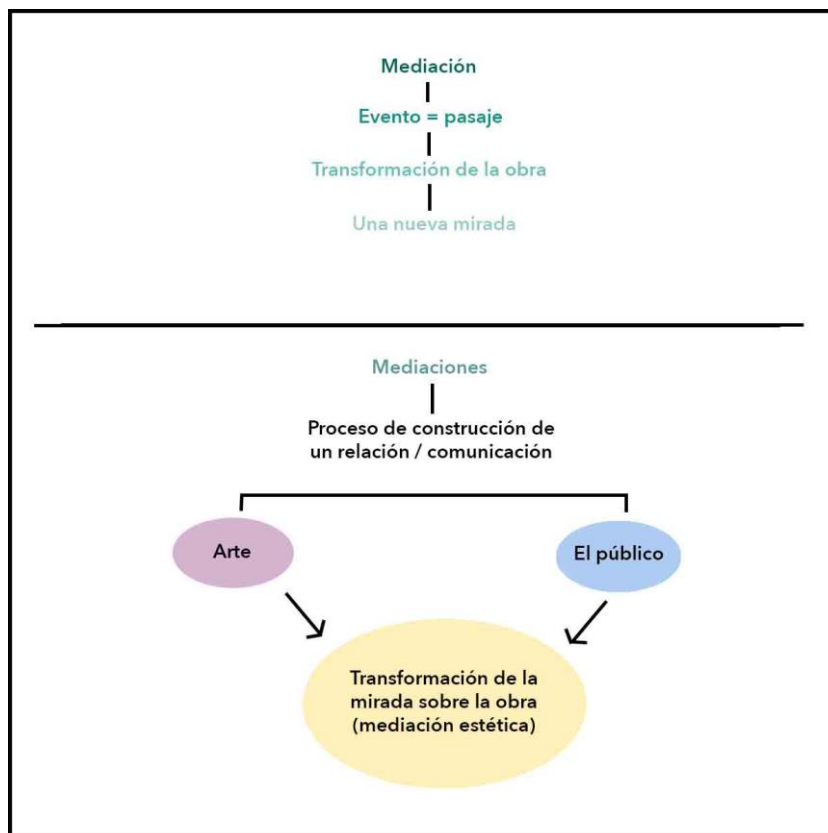
El trabajo de la cultura en sí mismo es la mediación, no deja nada como antes. Es un acontecimiento, irreductible a sus orígenes y determinantes. Las mediaciones no son simples medios de la obra, ni sustitutos que disuelven su realidad. Efecto indirecto, resultado siempre incierto de disposiciones, acciones múltiples y procedimientos variados, la obra sólo existe al ser reelaborada constantemente.¹⁸ (Hennion, 2015 : 117)

Así, se crea una mediación a partir de ese «acontecimiento» (Hennion, 2015) que es la interacción entre el visitante y la obra. Esto forma una especie de pasaje del que surge una transformación de la obra, ya que permite una nueva mirada en cada encuentro. Nos acercamos, con esta reflexión, a una definición de mediación estética y a la idea del tercero simbolizante. Este análisis de la función de mediación cultural de las propias obras de arte desarrollado por Hennion habrá nutrido e influenciado a nuevos autores (Bencherki et al., 2020; Gherardi, 2019; Guerra et al., 2019; Looseley, 2006).

¹⁸ « Le travail de la culture lui-même est médiation, il ne laisse rien comme avant. C'est un événement, irréductible à ses origines et à ses déterminants. Les médiations ne sont ni de simples moyens de l'œuvre, ni des substituts qui en dissolvent la réalité. Effet indirect, résultat toujours incertain de dispositions, d'actions multiples et de procédures variées, l'œuvre n'existe qu'en étant sans cesse reprise. » (Hennion, 2015 : 117)

Figura 5

Paradigma de la mediación como evento transmitido según Hennion



Para concluir, Hennion no presenta, a priori, las tres constantes identificadas en las teorías de Caune (1999), Lamizet (1982) y Quéré (1992, 1999). Entre otras cosas, se aleja del aspecto social y de la noción de tiempo que parece intrínseco a la descripción de la mediación cultural tal y como la presenta Caune (1999). Sin embargo, aporta una dimensión más pragmática.

2.2.2.5. BERNADETTE DUFRÊNE Y MICHÈLE GELLEREAU

Bernadette Dufrêne y Michèle Gellereau se interesan, por su parte, por la especificidad francesa de la mediación cultural (Dufrêne y Gellereau, 2001, 2004) y, más concretamente, por las dimensiones ideológicas y políticas, como la relación de la cultura con el público desde el punto de vista de la transmisión o de la comunicación. Este enfoque está también presente en las obras de otros autores (Bordeaux, 2008; Bordeaux y Caillet, 2013; Caune, 1999; Caune, 2017, 2018; Di

Francesco, 2021; Chaumier y Mairesse, 2017; Jeanson, 1973; Passeron, 1991). Desde un punto de vista político, « [l]as prácticas de mediación se describen como un instrumento de imposición de la cultura de las élites, al servicio de los intereses de las instituciones, mientras que los mediadores se experimentan a sí mismos como agentes de un activismo cultural casi individual, en riesgo de desacuerdo con sus propias instituciones » (Burdeos y Caillet, 2013 : 24).¹⁹

Esta atención al público por parte de las instituciones francesas sería parte, según Dufrêne y Gellereau (2001), de una tradición nacional de democratización de la cultura. Para sustentar esta observación, los autores se remiten a diversos estudios en el campo de la historia cultural y de la historia de la comunicación cultural (Dufrêne, 2000; Fumaroli, 1991; Poulot, 1997; Urfalino, 2011). Para dar ejemplos más concretos de esta tradición y por citar solo algunos, podemos referirnos a la creación del Festival de Avignon, el establecimiento de centros culturales, la creación del Centro Pompidou y el impacto de estos eventos en Francia y en el extranjero. (Dufrene y Gellereau, 2004). Como ejemplo de impacto, el Centre Pompidou es la primera institución pública de carácter cultural que se encarga de la institucionalización de una triple mediación: social, cultural e internacional (Bourdieu, 2005). Sin embargo, según Dufrene (2000), este avance se ha producido en Francia siguiendo fuertes modelos preexistentes como el Museo de Arte Moderno de Nueva York y su lucha contra la jerarquía de las artes o el Museo Stedelijk de Ámsterdam y su defensa de una política de democratización del arte.

Dufrêne y Gellereau (2004) describen brevemente los métodos que adoptaron las instituciones para propiciar el encuentro de la cultura con los públicos a finales del siglo XX y principios del XXI. Los métodos se reflejan, entre otras cosas, en un deseo de combinar las artes en los diferentes espacios culturales para crear, a través de estas mezclas, choques que permitan cambiar estructuras de pensamiento. Se trata también, en la búsqueda de nuevos públicos fruto de las políticas de mediación cultural, de una voluntad de integrar una «cultura popular» en el proceso de promoción de las artes y de considerar al público como socio ofreciendo más visibilidad a los habitantes y ciudadanos dentro de los museos (De La Broise y Gellereau, 2004).

Hablamos entonces de democracia cultural. Existe, pues, este deseo de mestizaje social y cultural fomentado desde las instituciones, idea iniciada por emblemáticas figuras francesas como Malraux

¹⁹ « Les pratiques de médiation y sont décrites comme un instrument d'imposition de la culture d'élite, servant les intérêts des institutions, alors que les médiateurs se vivent comme les agents d'un militantisme culturel presque individuel, au risque d'un désaccord avec leurs propres institutions » (Bordeaux et Caillet, 2013 : 24)

o Jack Lang.

Finalmente, Dufrêne y Gellereau también intentan, como otros antes que ellos (Caune, 1995, 1999; Hennion, 1993; Lamizet, 1989, 1992, 1999; Quéré, 1982, 1992, 1998), conceptualizar el funcionamiento de la mediación cultural. Según su análisis, cualesquiera que sean los dispositivos de mediación que se utilicen, son necesarios dos requisitos que permitan mantener la acción mediadora. Primero, debe haber una situación de mediación como la que describe Davallon (2000); luego, un sistema de mediaciones que cubra un repertorio de acciones (Dufrêne, 2000; Dufrêne y Gellereau, 2004). Más específicamente :

La primera noción permite analizar el nivel más aparente de la mediación, es decir, el acontecimiento en sí mismo [...] La segunda permite mostrar el versus de las acciones de comunicación como la exposición, las condiciones de posibilidad del acontecimiento.²⁰ (Dufrêne y Gellereau, 2004 : 200)

En suma, se trata, por un lado, de la forma que adopta la mediación y, por otro, de los medios y el contexto en que tiene lugar. Esta lectura de Dufrêne y Gellereau ofrece la posibilidad de diseccionar « el apilamiento de mediaciones » como lo describe Hennion (1993), y de resaltar la complejidad de la máquina cultural en los espacios institucionales.

2.2.2.6. PAUL RASSE

Paul Rasse (2001) aborda la cuestión de la mediación cultural desarrollando en primer lugar una revisión teórica de las definiciones de ésta. Según el autor, los diferentes intentos de definir la mediación cultural van desde una concepción excesivamente general y utópica, hasta un enfoque excesivamente pragmático y práctico. Rasse (2001, 2014, 2018), al igual que Caune (1995, 1999), nos recuerda la definición de cultura para referirnos al papel de la mediación como « aglutinante sensible » que permite la cohesión social de los diferentes elementos de la cultura común: « Asegura la cohesión social mediante la adhesión de todos a cada uno de los elementos constitutivos de la cultura común » (Rasse, 2001 : 4).²¹

²⁰ « La première notion permet d'analyser le niveau le plus apparent de la médiation, c'est-à-dire la manifestation elle-même [...] La seconde permet de montrer le versus des actions de communication comme l'exposition, les conditions de possibilité de la manifestation. » (Dufrêne y Gellereau, 2004 : 200)

²¹ « Elle assure la cohésion sociale par l'adhésion de tous à chacun des éléments constitutifs de la culture commune. » (Rasse,

La mediación está intrínsecamente conectada con la cultura y ha sido objeto de diferentes definiciones en este sentido (Caune, 1995, 1999; Hennion, 1993; Lamizet, 1992). Rasse (2001) nos ofrece una clasificación de las definiciones en dos grandes grupos, a saber:

- Mediación utópica

Este tipo de definiciones incorporan la esfera política, social, filosófica y simbólica, donde todo es mediación. Podemos acercarnos aquí a la definición de Caune, de la mediación como relación entre lo individual y lo colectivo, entre el pasado, el presente y el futuro.

- Mediación ortopédica

Este tipo de definiciones describen la mediación cultural a diferencia de las anteriores con prácticas concretas. Encontramos en este enfoque todo lo relacionado con las herramientas, técnicas e intervenciones sociales reales.

Pero, ¿cuál sería entonces la definición de mediación cultural propia de este autor?

Pues bien, según Rasse (2001, 2014, 2018), la mediación no es un concepto sino un campo de debates teóricos y prácticas profesionales sobre la relación entre la cultura y su público. Así, es un espacio de comunicación que vincula visitantes y espacios culturales, lo que da lugar a un ajuste constante de su función de cohesión: « El debate sobre la mediación no puede eludir el debate sobre los dos ámbitos que se supone que reúne, el de la cultura y el de lo público. Es necesario considerar cómo una sociedad produce su cultura artística, pero también científica o popular » (Rasse, 2001 : 12).²²

Finalmente, Rasse (2001) destaca la importancia del aspecto estético en su definición de mediación cultural, argumentando que las prácticas de mediación no pueden dejar de lado la importancia del gusto, las condiciones de selección, las producciones artísticas, la legitimación, etc.

2001 : 4)

²² « Le débat sur la médiation ne peut faire l'économie d'un débat sur les deux champs qu'elle est censée mettre en relation, celui de la culture et celui du public. Il convient de considérer comment est-ce qu'une société produit sa culture artistique, mais aussi scientifique ou populaire. » (Rasse, 2001 : 12)

« La mediación es también ese espacio incierto a través del cual se pueden conocer las expectativas y los gustos del público e influir en la creación » (Rasse, 2001, p. 12).²³ En síntesis, el autor nos ofrece, además de su visión teórica de la cuestión, un panorama y un patrón de interpretación que permiten cierto esclarecimiento sobre las tendencias descriptivas de la mediación cultural.

2.2.2.7. DAVALLON

Davallon (Davallon, 1999, 2003, 2012; Davallon y Flon, 2013), procedente del campo de la comunicación, describe un entorno científico de mediación trazando una línea clara entre mediadores y mediaciones. Por un lado, encontramos a los profesionales de la mediación y luego, por el otro, recurrimos en gran medida a la teorización y un mundo de referencia. Entre otras cosas, articula diferentes prácticas: la práctica social, la estrategia de comunicación y la dimensión referencial (relación entre el visitante y el objeto expuesto) (Davallon, 1999).

Este enfoque promueve una perspectiva interdisciplinar, donde el diálogo entre disciplinas permite la posible emergencia de nuevas corrientes y propuestas teóricas de mediación cultural (Bordeaux y Caillet, 2013; Navarro y Renaud, 2019; Larroche, 2018; Gellereau, 2018; Badulescu y De la Ville 2019).

Davallon (2003) propone, para delimitar el término mediación, la categoría de mediación institucional, en la que se agrupan las concepciones políticas y sociológicas de la mediación cultural. La perspectiva que más nos interesa en nuestra investigación es la sociología, donde se afianza la mediación social, una de las mediaciones bien asentadas en las instituciones y que hoy está al servicio de las nuevas tecnologías. Al igual que autores anteriores, Davallon (2003) tiende a pensar que existen varios usos y definiciones del concepto de mediación, y que este puede estar muy presente o ausente según el sector. Hace la siguiente observación:

La noción de mediación aparece siempre que hay que describir una acción que implica una transformación de la situación o del dispositivo comunicativo, y no una simple interacción entre elementos ya constituidos, y menos aún una circulación de un elemento de un polo a otro. Así,

²³ « La mediación es también ese espacio incierto a través del cual se pueden conocer las expectativas y los gustos del público e influir en la creación. » (Rasse, 2001 : 12)

plantearé la hipótesis de que el recurso a la mediación se produce cuando fallan o son inadecuadas las concepciones habituales de la comunicación: la comunicación como transferencia de información y la comunicación como interacción entre dos sujetos sociales. Con este recurso, el origen de la acción se desplaza del agente destinatario o de los inter-agentes a un tercer agente: hay comunicación a través de la operación del tercero.²⁴ (Davallon, 2003 : 43-44)

Finalmente, Davallon (2003) en su artículo Mediación cultural: ¿comunicación a prueba?, nos ofrece un examen de los usos del término «mediación» a través de una revisión de varios investigadores en ciencias de la información y la comunicación (Caune, 1995, 1999; Hennion, 1993a, 1993b; Hennion et al., 2000; Lamizet, 1992; Quéré, 1982, 1989, 1991). Permite, a través de esa recapitulación, destacar la forma y el uso que toma la mediación según el enfoque y la disciplina que abarque cada autor. De ahí la importancia, para nuestro estudio, de realizar también un recorrido por esos mismos autores. A través de su análisis de los diferentes usos del concepto de mediación, Davallon concluye afirmando el surgimiento de una nueva forma de pensar la comunicación, es decir, una definición que « se centra en tener en cuenta la dimensión propiamente mediática » (Davallon, 2003: 37).

2.2.3. CONCLUSIÓN

Hemos hecho así un recorrido por algunos de los principales autores francófonos que se han interesado por la definición de mediación cultural y que han intentado, desde sus respectivos campos, teorizar su práctica. Resulta que el término mediación cultural sigue siendo bastante vago y no puede definirse simplemente o limitarse a un sector específico. De hecho, esta noción afecta a los campos de las artes, las ciencias de la comunicación o la educación, por nombrar solo algunos, y no se detiene en el ámbito artístico y cultural de las instituciones museísticas. Durante el siglo pasado, los principios de la democratización de la cultura y la democracia cultural han generado una nueva forma de pensar sobre la mediación, involucrando, entre otras cosas, diferentes enfoques y actores implicados.

²⁴ « la notion de médiation apparaît chaque fois qu'il y a besoin de décrire une action impliquant une transformation de la situation ou du dispositif communicationnel, et non une simple interaction entre éléments déjà constitués, et encore moins une circulation d'un élément d'un pôle à un autre. J'avancerai ainsi l'hypothèse qu'il y a recours à la médiation lorsqu'il y a mise en défaut ou inadaptation des conceptions habituelles de la communication : la communication comme transfert d'information et la communication comme interaction entre deux sujets sociaux. Avec ce recours, l'origine de l'action se déplace de l'actant destinataire ou des inter-actants vers un actant tiers : il y a communication par l'opération du tiers. » (Davallon, 2003 : 43-44)

2.3. EL MUSEO Y LA MEDIACIÓN: REPLANTEANDO LA TAREA EDUCATIVA DE LOS MUSEOS DE ARTE

Después de esbozar, en los párrafos precedentes, algunos posicionamientos teóricos sobre el concepto de mediación, en este capítulo nos centraremos en la mediación cultural en contextos educativos. Presentaremos, usando ejemplos y referencias, cómo las prácticas de mediación se están desarrollando con los artistas, pero también en escuelas, organizaciones, museos e instituciones. Repasaremos algunas de las distintas formas que pueden adoptar tales prácticas.

2.3.1. CONTEXTO EDUCATIVO

Una autora de referencia es Emily Pringle (Pringle, 2019, 2010, 2009, 2002; Pringle y Dewitt, 2014) quien se interesa por el papel del artista en el contexto educativo. En una de estas publicaciones, Pringle explica que si bien el papel de *pedagogo* de los artistas es una visión generalizada en las instituciones de hoy, se trata sin embargo de una concepción bastante reciente y no parece que se haya realizado hasta el momento un análisis real de sus implicaciones (Pringle, 2002). Desde que Pringle escribiera esa reflexión, se han venido realizando varios estudios sobre el tema, así como sobre el desarrollo de enfoques pedagógicos que involucran a artistas (Bamford, 2009; Hall y Thomson, 2017; Harding, 2005; Naughton et al., 2017). La presencia de artistas en las escuelas comenzó a ser significativa alrededor de la década de 1970 (Burgess, 1995) en el Reino Unido y desde entonces han surgido varios programas para promover este enfoque. Sin embargo, enfatiza Pringle (2002), este entusiasmo por la educación artística liderada por artistas no se limita a las escuelas y se encuentra también en los espacios dedicados a la difusión del arte, donde los objetivos se van ampliando. La potenciación del papel educativo de los museos y centros de arte ha crecido a medida que se ha ido asentando la voluntad de democratizar el arte. Los artistas redefinen así su rol y luego se convierten en facilitadores que marcan la diferencia en la enseñanza: «Se considera que los artistas aportan experiencias, habilidades y enfoques específicos que añaden y enriquecen el trabajo del profesor de forma única» (Oddie y Allen, 1998: 35).²⁵

²⁵ «Artists are seen to bring specific experiences, skills and approaches that add to and enrich the work of the teacher in unique ways.» (Oddie y Allen, 1998: 35)

El artista, al personificar el mundo del arte, se convierte en un modelo positivo y activo. Plantea modelos de práctica reflexiva al abordar la cuestión de su propia experiencia en el campo como artista. Esta experiencia artística es valorada tanto por estudiantes como por profesores, porque deconstruye la imagen elitista del artista *intocable* (Oddie y Allen, 1998; Macaya y Valero, 2022b).

De los diversos ejemplos de implicación de los artistas en el ámbito social, vemos que su papel no se limita a un único ámbito en particular. Lo mismo ocurre con la educación. Si bien las prácticas sociales se han integrado en el currículo de las escuelas de arte, existe, según Helguera (2011), una carencia en la aplicación de la práctica. Es decir, en el conocimiento de los materiales y técnicas propias del arte social así como de las técnicas de mediación cultural asociadas. Para atender esta necesidad, Helguera (2011) presenta una guía de referencia basada en conocimientos, experiencias y conclusiones concretas derivadas de aplicaciones específicas (enfoques interactivos, discursivos y pedagógicos) en situaciones reales.

Lo que saca a la luz Helguera, gracias a su estudio sobre las herramientas pedagógicas vinculadas al arte social, es el estrechísimo vínculo que se aprecia entre estas prácticas artísticas y los procesos educativos. Señalamos anteriormente que los artistas pueden tener múltiples roles y ser *transmisores o mediadores culturales* además de ser *creadores*:

Poco a poco me di cuenta de los paralelismos entre los procesos del arte y la educación. La experiencia me ha llevado a creer que algunos de los mayores retos en la creación de obras de arte socialmente comprometidas pueden abordarse con éxito apoyándose en el campo de la educación, que históricamente ha navegado por territorios similares. Hoy en día, no es ningún secreto que las prácticas educativas estándar -como el compromiso con el público, los métodos basados en la investigación, los diálogos colaborativos y las actividades prácticas- proporcionan un marco ideal para las prácticas conceptuales basadas en el proceso y la colaboración.²⁶ (Helguera, 2011: 11)

Desde entonces, esta observación ha sido ampliamente subrayada por estudios y proyectos realizados en el ámbito escolar (Brunel y de Smet, 2021; Larouche et al., 2022; Leprince, 2021; Renier, 2021).

El papel pedagógico del arte también se encuentra ampliamente difundido en espacios de difusión

²⁶ «Gradually I noticed parallels between the processes of art and education. The experience has led me to believe that some of the greater challenges in creating socially engaged artworks can be successfully addressed by relying on the field of education, which historically has navigated similar territories. Today, it is no secret that standard education practices - such as engagement with audiences, inquiry-based methods, collaborative dialogues and hands-on activities- provide an ideal framework for process-based and collaborative conceptual practices.» (Helguera, 2011: 11)

del arte como museos, galerías y centros de exhibición (Hooper-Greenhill, 2007; Juanola y Calbó, 2005; Juanola y Colomer, 2005; Huerta, 2011; Huerta y De la Calle, 2008; Fontal, 2009).

Es parte de la aparición de mandatos dentro de las estructuras institucionales, pero este papel sigue siendo ambiguo según Hooper-Greenhill (2007). Él observa dos escuelas de pensamiento: la que entiende la educación como el objetivo del museo en su conjunto y la que entiende la educación como algo propio de un departamento y sus responsables.

Los departamentos educativos en los museos existen desde hace varias décadas y la mediación cultural se ha convertido en un campo de investigación y experimentación para las instituciones artísticas y socioartísticas que desean promover la integración y la participación ciudadana, así como la descompartimentación del arte contemporáneo (Alvarez-Rodríguez, 2007; Ibáñez y Luna, 2020; Tirado, 2018). La inclusión social también se está convirtiendo en un tema muy actual, que aparece de diferentes formas en las estructuras de los museos e influye en los departamentos educativos y sus actividades (Bada, 2022; Dubé y Belhadj-Ziane, 2020; Molinier, 2021; Thomas, 2021). Si bien el peligro de potenciar el papel del mediador cultural y los enfoques de mediación cultural dentro de los museos sería caer en una orientación más gerencial y comunicacional, lo cierto es que las ofertas culturales, las ofertas educativas, así como los intercambios entre los museos y los diferentes tipos de público se han diversificado en los últimos años (Appiotti, 2022; Aubouin et al., 2019; Dufrière y Gellereau, 2004; Fontal y Valle, R. 2007; Rondot, 2021). Hooper-Greenhill (2003, 2007) ya hablaba en su momento de las diferencias en los enfoques educativos, y en la forma de tratar la comunicación entre los espacios de educación formal e informal, como sería el caso de los casos educativos (formales) y centros de arte (informales). Los centros de arte son entornos más sujetos a cambios y, por tanto, más capaces de adaptarse a las nuevas necesidades y demandas de la comunidad (Alvarez-Rodríguez, 2007; Juanola, 2011).

2.3.2. LA MEDIACION EN EL MUSEO

La noción de mediación, en el contexto de los museos y centros de arte, trasciende las ideas tradicionales de pedagogía de museos o de didáctica del arte. La mediación se centra en el visitante, y se abre a temas sociales, interculturales y de género. En sus planteamientos más ambiciosos o radicales, la mediación puede generar prácticas críticas y transformadoras. La

mediación se relaciona habitualmente con la educación, pero también con la comunicación, por lo que está conectada con el nuevo papel social, y más inclusivo, del museo, que se concreta en objetivos como la ampliación de audiencias, el trabajo con comunidades, docentes, educadores, e instituciones, y el establecimiento de colaboraciones con organizaciones y colectivos del territorio en que el museo se ubica.

Cabría situar la mediación en la estela del largo periplo de renovación que ha conocido la museología contemporánea. Desde el trabajo pionero de referentes como Georges-Henri Rivière o Pierre Mayrand en el ámbito francófono o Peter Vergo y Eilean Hooper-Greenhill en el anglosajón, la transición hacia nuevos modelos del museo moderno y contemporáneo ha sido muy notable. Numerosos académicos han dado cuenta de esta constante transformación, como en el caso de Anderson (2004), Hein (1998), Lang, Reeve y Woollard (2006), Rogoff y Sherman (1994), Weil (1997). Un aspecto común a muchos de estos análisis es el hecho de reconsiderar el rol que el museo otorga a los públicos, tanto actuales como potenciales. Es significativa la expresión *Responsive Museum* (museo receptivo) propuesta por Lang, Reeve y Woollard (2006), para referirse al modelo museístico que hace del trabajo con las diversas audiencias su razón de ser. Un trabajo que proyecta nuevos retos sobre los docentes y a su formación (Huerta, 2009; Huerta, 2010; Fontal, 2003; Ibáñez et al., 2019).

Las aportaciones teóricas de Hooper-Greenhill (1999) han sido particularmente útiles para allanar el camino hacia la noción contemporánea de mediación. Para la autora, es fundamental considerar la naturaleza cultural y situada de la experiencia de visitar un museo. Los públicos se acercan a la experiencia del arte a partir de un bagaje cultural previo:

Los visitantes construyen significado en los museos utilizando una serie de estrategias interpretativas. El significado es personal, relacionado con constructos mentales existentes y con el patrón de ideas en las que el individuo basa su experiencia del mundo. Pero es también social en la medida en que es influido por aquellos que son importantes para el individuo (familia, grupo de pares, amigos, colegas), que componen la comunidad de constructores de significado a la que pertenece el individuo. (Hooper-Greenhill, 1999: 11-12)²⁷

Así, la experiencia del museo no es solo individual, es también colectiva, en la medida en que los visitantes comparten con otros su bagaje social y cultural. Pertenecen a comunidades

²⁷ «Visitors construct meaning within museums using a range of interpretive strategies. The meaning made is personal, related to existing mental constructs, and to the pattern of ideas on which the individual bases his or her other interpretations of their experience of the world; but it is also social in that it is influenced by the individual's significant others' (family, peer group, friends, colleagues), which comprise the community of meaning-makers to which the individual belongs.» (Hooper-Greenhill, 1999: 11-12)

interpretativas:

El concepto de comunidad interpretativa puede ser expandido dentro del ámbito del museo a todos los que tienen varios sustratos culturales y posiciones en la historia. Estamos empezando a comprender cómo reaccionan diferentes comunidades culturales, y cómo una posición diferente en la historia afecta a la construcción de significado. (Hooper-Greenhill, 1999: 63)

De ahí que la institución museo deba interactuar con tales comunidades en vez de enunciar un discurso universal fundamentado únicamente en el valor intrínseco que atribuye a las colecciones. En definitiva, podría afirmarse que la noción de mediación viene a dar respuesta a la cada vez más compleja relación pedagógica del museo con los diversos públicos. Sanchez de Serdio y Lopez (2011) han descrito este proceso de forma elocuente:

En la actualidad encontramos propuestas educativas realizadas desde diversos DEAC que asumen de maneras diversas y con distintos enfoques la complejidad que supone la relación pedagógica. El trabajo de traducción múltiple sigue presente, pero ello no implica necesariamente populismo, ni simple acceso o transparencia. Estos proyectos plantean comprensiones y cuestionamientos de lo que significa la relación con el arte y la cultura para los diversos participantes, así como las posibilidades, paradojas y límites de la propia institución museística. En este sentido, los DEAC también pueden ser espacios de experimentación de modelos relacionales y de producción compartida de saber, cuando no de crítica institucional. (Sanchez de Serdio y Lopez, 2011: 210)

Uno de los problemas clave asociados a la idea de mediación es que la institución museística no solo debe facilitar el acceso al arte, sino que debe perseguirse también que la propia institución de arte entienda a aquellos a quienes pretende dirigirse. Como nos recuerdan García y Cebrián (2020), la mediación exige un ejercicio de comprensión mutua que asume diferentes formatos, dependiendo del lugar donde se produzca o de las personas de las que partan las iniciativas. El concepto de mediación es complejo, y trata de dar sentido pedagógico a toda una serie de acontecimientos diversos que nos atraviesan. Las presencias no normativas que quedan fuera de la institución museo, la distancia entre arte y públicos, la capacidad de agencia de quienes ocupan el espacio museo, los estereotipos, antagonismos, incomodidades, son algunas de las cuestiones a considerar en el trabajo con las personas que visitan el museo y a las que el arte se dirige desde su capacidad de producir extrañamiento y hacernos preguntas. García y Cebrián concluyen:

De ahí que, la palabra mediación, se haya instalado entre nosotras cada vez con más fuerza como aquello que trae consigo, o al menos se ocupa, de la escucha, la colaboración y los modos de acercamiento (pedagogía en último término) y no solo como una forma de resolución de conflicto, sino como una forma de hacer el conflicto sostenible para pensar y pensarse. (García y Cebrián, 2020: 92)

Rodrigo (2012) conecta estas ideas con la reconceptualización de los museos como espacios de cruce de culturas heterogéneas. Los califica de zonas híbridas en las que se generan relaciones productivas entre el dentro y el fuera de la institución cultural, rompiendo nociones paternalistas y de gestión vertical. Como advirtió Padró (2004), una revisión democrática del museo debe concebirlo como un ágora pública, un lugar de conflictos y cuestionamientos. La mediación entendida en un sentido crítico, plantearía, también, el museo como una interfaz, o un hub, en interacción con el tejido sociocultural, y no tanto como un espacio o territorio que posee obras o muestra objetos culturales con el objetivo de aleccionar al pueblo (los públicos neófitos). En este sentido, Rodrigo afirma:

Este modelo pedagógico responde no a un modelo de museo como una maquinaria que almacena datos, sino, en cambio, a un sistema operativo, de código abierto, que genera pensamiento, acción y educación, según las interacciones que produce en el ecosistema donde se inserta. Pensado, pues, no tanto por salvar la distancia con los públicos a partir de la mediación, sino, sobre todo, por cooperar mediante el trabajo en red con la ciudadanía, como una trama compleja de mediación. (Rodrigo, 2012: 23)

Algunos ejemplos del ámbito internacional destacados por Rodrigo son el *Irish Museum of Modern Art* (INMA), fundado en 1991 en Dublín, que optó por un modelo institucional basado en tres departamentos: conservación/colecciones, programación cultural y comunidad y educación. Incluyó proyectos como *Unspoken Truths* (1991) u *Once Is Too Much* (1997); exposiciones que mostraron los trabajos realizados por grupos de mujeres sobre la violencia de género o el rol de las mujeres en contextos patriarcales. También el *Queens Art Museum* de Nueva York, que cuenta con especialistas en trabajo comunitario y colaborativo. Este museo realizó la exposición *Red Lines Housing Crisis Learning Center* (2009) con Damon Rich, en colaboración con el *Centro for Urban Pedagogy* (CUP). A través de fotografías, gráficos y otros elementos la muestra investigaba la crisis económica y la vivienda en Nueva York, las genealogías de la vivienda social, y el impacto de la crisis a partir de la cultura depredadora de hipotecas. Así mismo, es de destacar el proyecto de mediación de Gregory Sholette en el departamento educativo del *New Museum of Modern Art* en 1998, o el programa *Visible Knowledge*, realizado con estudiantes de educación secundaria, que dio lugar a la exposición *Whose History Is It Anyway?*

Otro caso de estudio de referencia, calificable como de mediación crítica, es el del equipo educativo de la *Documenta 12* de Kassel de 2008, coordinado por Carmen Mörsch. Se trata de una investigación-acción participativa llevada a cabo por un grupo de veinte educadoras, en la que

reflexionaban sobre sus prácticas y discursos como educadoras, y especialmente sobre los conflictos que surgen entre la voluntad de llevar a cabo una labor experimental o crítica y la necesidad de cumplir con un servicio público. Cabría destacar también numerosos casos de estudio en América Latina, como el caso del Centro Cultural de São Paulo en Divisão de Ação Cultural y Educativa (DACE), del que destacamos el proyecto *Eixo Cruzado* que pone en relación, directamente, el departamento educativo y el comisariado. Otra de sus características es la voluntad de intervenir en el espacio público.

Sanchez de Serdio y Lopez (2011), por su parte, nos proporcionan algunos ejemplos pioneros en el ámbito estatal español. Entre los casos citados por estos autores se encuentran los tres ejemplos siguientes: el *Laboratori de les Arts* del proyecto de la Fundació La Caixa de Barcelona (2002-2004), centrado en las culturas urbanas juveniles en colaboración con centros de secundaria Distrito 3; la Fundació Pilar i Joan Miró de Palma de Mallorca (2005-2008) con el programa para estudiantes de la tercera edad artUOM; y la investigación basada en el mapeado urbano con escolares Cartografiem-nos de Es Baluard (2006-2007). Así mismo, el proyecto colaborativo con mujeres *Rompiendo moldes* del Museo Patio Herreriano en Valladolid (desde 2007) o el proyecto de trabajo con población reclusa femenina *Hipatia* del MUSAC de León (desde 2008). Otros casos relevantes serían el proyecto *Las lindes* del Centro de Arte Dos de Mayo en Móstoles o el Museo Reina Sofía en Madrid, con el programa <18.

En Quebec encontramos el Museo de Bellas Artes de Montreal, que es muy activo en programas y proyectos de mediación cultural participativa desde hace más de 20 años. De hecho, ya en 1999, Hélène Nadeau, que fue la jefa del Departamento de Educación y Acción Cultural (SEAC), hizo un estudio sobre el tema de los *no públicos* y reflexiono sobre la importancia de hacer que la cultura sea accesible para todos. Un primer proyecto denominado *Franchir le seuil* se desarrolló de 1999 a 2004 y contó con la colaboración de más de 100 organizaciones comunitarias (Champagne, 2009). Al final del programa en 2004, se creó un nuevo programa que continúa hoy bajo el título *Le Musée en partage* en lo cual más de 450 organizaciones socias, de diferentes orígenes, participan en diversas actividades y proyectos de distinta naturaleza (Desmeules, 2021). El museo alcanzó hasta ocho categorías de público, como jóvenes con dificultades, personas mayores o grupos de alfabetización.

Otro ejemplo relevante sería el proyecto *Laboratoire Culture Inclusive*, un proyecto sociocultural y

de investigación llevado a cabo desde 2016 por Exeko, una organización de innovación social de base comunitaria en Montreal con una misión de inclusión social, reflexividad y creatividad. En un enfoque híbrido, el proyecto tiene como objetivo estudiar la accesibilidad cultural y construir colectivamente conocimiento en torno al acceso a las artes y la cultura a través de la experimentación de enfoques creativos, la participación en la mediación en museos y otros lugares culturales. Así, el proyecto permite vivir experiencias artísticas en museos y se interesa tanto por el desarrollo de la accesibilidad del arte en espacios institucionales como por la investigación y la crítica. En este proyecto participan diferentes públicos, ya sea como participantes en salidas y talleres de mediación, como observadores críticos, participantes en investigaciones o incluso como simples públicos no acostumbrados a los museos e instituciones artísticas. (Maignien y Beauchemin, 2019). Por lo tanto, nos orientamos hacia un enfoque que sea a la vez participativo, en el sentido de que el proyecto está abierto a diferentes públicos y desea reducir las distancias sociales y culturales, pero también crítico, en el sentido de que hay una reflexión sobre cómo se percibe la recepción y la relación con los museos (Maignien y Beauchemin, 2019).

Ève Lamoureux (2008) presenta varios artistas de arte comunitario que tienen un enfoque de mediación transformadora en colaboración con museos y que desean tener más repercusiones políticas. Pone como ejemplo a los artistas Roy y Allard que, en 1998, crearon una organización sin ánimo de lucro llamada ATSA (Action Terroriste Socialement Acceptable) y colaboran con varias estructuras culturales y museísticas. La misión principal de la ATSA es crear obras multidisciplinares en el espacio público (intervenciones, instalaciones, performances, etc.) y animar al público a interesarse por las preocupaciones sociales y el desarrollo sostenible. En este sentido, el arte es una herramienta de interacción y educación popular. Las mediaciones desarrolladas se realizan en formato de taller, proyectos participativos en colaboración con el entorno profesional y las escuelas. Este grupo de artistas es relevante porque demuestra el desarrollo de enfoques de mediación comprometida, algunos de los cuales se pueden hacer proyectos en relación con los museos, pero también incluye una diferencia en la dimensión sociológica e institucional de los artistas comprometidos que se refuerza con el tiempo. Se trata del deseo de llegar *a todos* y no solo a un público particular (Lamoureux, 2008: 164).

Con espíritu de interactividad y co-contribución, movimientos artísticos como el «educational turn» (Rogoff, 2008; O'Neill y Wilson, 2010), demuestran que es posible impulsar más la reflexión

y el formato de la mediación cultural en un espacio museístico. Por ejemplo, haciendo que el público se convierta en co-contribuyente comprometido en la creación del contenido de una exposición de arte (Newton, 2020). Dejamos entonces el marco tradicional, los participantes ya no son pasivos sino activos. Newton cita el ejemplo de la exposición permanente en el Musée d'art contemporain des Laurentides, en Quebec, que se llama *Cuando la colección predice el futuro* (Quand la collection prédit l'avenir) y presenta un laboratorio de mediación que invita a los ciudadanos a expresar sus necesidades en términos de aprendizaje, adquisición de obras, herramientas de mediación digital y etc. (Newton, 2020)

Otro ejemplo de co-creación sería el desarrollo del taller educativo *Cuéntame una leyenda: aprender, crear y transmitir una historia viva* (Raconte-moi une légende : apprendre, créer et transmettre un récit vivant) con el Wapikoni mobile y el cuentista contemporáneo y cineasta innu Donovan Volland, en 2019. Fue un taller invitando a jóvenes para descubrir leyendas de las Primeras Naciones de Quebec aprendiendo a crear una historia viva. Este proyecto se llevó a cabo en un espíritu de prácticas decoloniales que deseaban incluir la participación de personas de la organización comunitaria Wapikoni mobile, en el diseño de la actividad. El enfoque de cocreación se encuentra, por tanto, en la creación misma de la actividad, mezclando varias fuentes de conocimiento para crear una experiencia más auténtica para el público.

Así, hemos presentados diferentes aproximaciones a las mediaciones en relación con los museos, pero también podríamos destacar los nuevos conceptos que han surgido como el *Collaborative Knowledge* presentado por Janna Graham (2010: 133), el *Group Improvisation* de Jan Verwoert (2010: 29) o *Doing Theory* de Rudi Laermans (2012: 64-65). El enfoque de la mediación, como reflejo del enfoque socioconstructivista de la educación en museos definido por Eilean Hooper-Greenhill (2007), asegura que el visitante se convierte en actor en la adquisición de su conocimiento, y también enfatiza, como hemos visto en los diversos ejemplos dados anteriormente, la participación activa y la voluntad de crear un compromiso tanto afectivo como cognitivo (Newton, 2020).

2.3.3. CONCLUSION

Como hemos apuntado en la base teórica, la mediación es hoy un concepto abierto y diversificado, que agrupa un amplio abanico de posibilidades. La novena edición de la bienal *Manifesta*, en 2012, acogió el debate sobre la mediación y lo plasmó en un workbook. El debate mostró claramente la diversidad de concepciones existentes sobre el sentido y alcance de la mediación. Esta diversidad de modalidades de mediación se sintetizó en cinco categorías:

- **Mediación intrínseca:** la mediación del arte persigue la transferencia de conocimiento sobre arte y cultura, a la que se atribuye un valor *per se*. No busca, pues, una justificación pedagógica o ética fuera del propio ámbito artístico. Se pretende potenciar la experiencia estética del visitante, proporcionarle mayor conocimiento del contexto, aportarle las herramientas analíticas y los conceptos pertinentes, necesarios para interactuar con las obras o la exposición.
- **Mediación formativa:** su principal objetivo es el aprendizaje y la interacción con el arte, a partir del valor que otorga al crecimiento personal en diversos ámbitos. Asume que el arte enriquece o modifica la visión que el visitante tiene sobre sí mismo o sobre el mundo. También puede contribuir al desarrollo social y ayudar a entender y asumir la complejidad y la mutabilidad de la sociedad contemporánea.
- **Mediación participativa:** la mediación del arte se ocupa de la accesibilidad del arte y la cultura para todos. El arte, tal como es presentado en la mayoría de instituciones, en los parámetros de lo que se conoce como *alta cultura*, ha funcionado en la práctica como un dispositivo de distinción a la manera de Bourdieu (1988). La mediación del arte puede contribuir a desdibujar las distancias sociales, aumentando el capital cultural del visitante. Al mismo tiempo, la mediación participativa se propone contribuir a la comprensión de las distintas culturas.
- **Mediación crítica:** la mediación del arte se ocupa de las audiencias y públicos, pero también de la forma en que la institución se presenta a sí misma. Esta modalidad de mediación se

propone cuestionar las interacciones entre las obras y los visitantes. Problematisa el rol de la propia institución museística como agente esencial de la institución artística.

- Mediación transformadora: el arte y la mediación toman un sentido de consciencia cívica y cambio social. Artistas y mediadores comparten la tarea de conectar su quehacer con otros campos de conocimiento. El arte se entiende como un instrumento para interrogar la realidad circundante. Da forma al pensamiento humano, aportando contribuciones únicas que pueden confluir con otras formas de conocimiento, tales como las ciencias, la tecnología, la economía o la política.

Finalmente, lo esencial a tener en cuenta, como menciona Newton, es la importancia de la adaptabilidad de la mediación y de sus diferentes formas :

Sin embargo, no debemos perder de vista que son todos los enfoques, combinados o no y disponibles en multitud de estrategias de aprendizaje, que permiten adaptarse a las motivaciones de los distintos públicos. Por eso, en día de hoy, es costumbre conjugar la mediación cultural en el museo en plural con las «mediaciones museísticas. (Newton, 2020: 41)²⁸

²⁸ « Toutefois, il ne faut pas perdre de vue que ce sont toutes les approches, combinées ou non, se déclinant en une multitude de stratégies d'apprentissage, qui permettent de s'adapter aux motivations des divers publics. C'est pourquoi il est aujourd'hui d'usage de conjuguer au pluriel la médiation culturelle au musée par les « médiations muséales ». » (Newton, 2020 : 41)

2.4. APRENDIZAJE COOPERATIVO. DEFINICIÓN Y POSIBILIDADES EN EL CONTEXTO DE LA MEDIACIÓN CULTURAL EN MUSEOS

La mediación cultural puede adoptar diferentes formas en el ámbito artístico y museístico. Se adapta según el enfoque utilizado, su entorno y su audiencia. En este capítulo, nos centraremos en las prácticas pedagógicas del aprendizaje cooperativo en un entorno de museo y las posibilidades de formato. Para eso, empezaremos por redefinir el aprendizaje cooperativo, las diferentes técnicas que se desprenden de la pedagogía y las posibilidades que pueden aportar.

2.4.1. CONCEPTO DE COOPERACION

Nos referimos a la cooperación como una acción combinada intencional, en la que los participantes se benefician del encuentro. Estos intercambios están asociados a facilitar la actividad del compañero, en forma de interferencia positiva en la actividad conjunta, para lograr un alto rendimiento conjunto (Saury, 2008). Para avanzar hacia la producción conjunta, la cooperación requiere "«la participación e interdependencia de dos o más sujetos"» (Rué y Domingo, 1998: 90). La cooperación es hacer las cosas juntos en grupo, en el que los socios son mutuamente dependientes, con los que es necesario asociarse). También implica compartir deseos y generosidad mutua (Mercier, 2017).

La cooperación es la relación recíproca entre personas o grupos, que se caracterizan por ser heterogéneas, encaminadas a lograr un fin mediante un esfuerzo común (Buchs et al., 2017). La cooperación también es un principio que puede garantizar un proceso de enseñanza más creativo y sólido, siempre que el docente y el alumno se involucren en la construcción del conocimiento.

Según Connac (2018), la cooperación entre estudiantes abarca todas las situaciones de enseñanza en las que los estudiantes son conducidos a aprender o producir en grupo.

La cooperación es vista como una metodología educativa que se basa en proporcionar a los estudiantes las habilidades para el desarrollo sostenible y se basa principalmente en la integración de estrategias grupales en el desarrollo personal (Colomer et al., 2021a).

Según diversos autores como Cañabate et al. (2019a) o Kazlauskienė et al. (2021), entre otros, enfatizan la importancia del papel del docente al crear condiciones para la cooperación recíproca. Los diferentes estudios observan que es importante no solo que los estudiantes entiendan cómo escuchar, preguntar, ayudar, explicar y llegar a un acuerdo en las actividades; sino también cómo modelar este comportamiento cuando los maestros se comunican adecuadamente con sus estudiantes. Por lo tanto, el éxito de la cooperación depende en gran medida de las condiciones proporcionadas por el maestro.

2.4.2. APRENDIZAJE COOPERATIVO. CONCEPTO Y BASES PARA SU DESARROLLO

El aprendizaje cooperativo no es un método que apareció sin un cierto trasfondo y contexto histórico. El término cooperación significa una acción para cooperar, para participar en un trabajo común. A finales del siglo XIX y principios del XX, las corrientes socialista y comunista cobraron fuerza e influyeron en varios aspectos de la sociedad occidental, incluida la forma de concebir el trabajo y la educación. Baudrit (2007a) a partir de la visión de Dewey define a la escuela como «una comunidad de vida dentro de la cual los alumnos son llevados a cooperar.» (Dewey, 1927: 65).

El aprendizaje cooperativo fue definido hace años por Deutsch (1949a, 1949b, 1962) como una situación social donde las metas individuales van ligadas con los demás participantes, esto quiere decir que existe una correlación positiva entre sí. Es decir, estos individuos deberán cooperar mutuamente para alcanzar sus objetivos.

Cabe señalar que no todos los países necesariamente utilizan el término estadounidense para definir el aprendizaje cooperativo. Por ejemplo, en Francia, podríamos relacionar esta técnica con los Groupes d'apprentissages (Baudrit, 2007b).

En Francia encontramos a Freinet (1979a, 1979b), que tomará la idea de la cooperación en el mundo del trabajo y se inspirará en el fundador de las cooperativas escolares en Francia, Barthélemy Profit (citado por Guey y Savoye, 2011).

Freinet (1979b) se inspiró en las cooperativas de trabajadores de Francia, cuyo objetivo era ayudar a las personas necesitadas con un sistema de reciprocidad entre compartir la ayuda. Para Baudrit (2013), las pedagogías innovadoras de principios del siglo XX estuvieron efectivamente empapadas del reflejo de la pedagogía social y de los inicios del enfoque cooperativo, a pesar de la falta de términos exactos en ese momento.

Pero el concepto de cooperación habría aparecido realmente en los años 60 y 70 con autores como Deutsch (1949b) y Develay (2006). Estos autores fueron la base de los trabajos presentados por los hermanos Johnson, autores de referencias en cuanto a investigación sobre aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1989).

El aprendizaje cooperativo es una metodología educativa basada en pequeños grupos (generalmente heterogéneos) donde los estudiantes trabajan conjuntamente de forma cooperativa para alcanzar un objetivo común. A través del aprendizaje cooperativo los estudiantes unen fuerzas y comparten ideas y recursos para aprender algo por sí mismos y alentar a otros miembros del equipo a aprender también (Johnson y Johnson 1992; Johnson et al., 2014; Slavin, 2014). Es un tipo de aprendizaje que se centra en los estudiantes para que trabajen juntos en un proyecto para identificar y resolver un problema, compartir ideas o realizar investigaciones. Para Johnson y Johnson (2009) los participantes en tareas diseñadas desde el aprendizaje cooperativo, o sea, en una situación cooperativa, se encuentran altamente vinculados, de tal forma que cada uno de ellos puede llegar a conseguir unos objetivos fijados a condición de que los demás alcancen los suyos. Dar y recibir ayuda bajo la guía activa del profesor se considera una de las mejores estrategias para el aprendizaje (Altun, 2015; Chen, 2022; Cobas, 2016), crea relaciones de ayuda mutua (Muñoz, Hinojosa y Vega, 2016) entre individuos y grupos y tiene como fin lograr un objetivo a través del esfuerzo combinado y la recompensa mutua (Cañabate et al., 2016; Cañabate et al., 2018; Cañabate et al., 2019a; Johnson et al., 2014; Ruda et al., 2014; Salvin, 2014).

Según Johnson y Johnson (2009), el aprendizaje cooperativo es una estrategia educativa en la que los estudiantes trabajan juntos en pequeños grupos heterogéneos para lograr un objetivo común,

que se caracteriza por una estructura que promueve la interdependencia positiva entre los miembros del grupo para ayudarse mutuamente a aprender. Los estudiantes dan y reciben ayuda de sus compañeros/as bajo la guía activa del profesor que considera una de las mejores estrategias para el aprendizaje (Altun, 2015; Chen, 2002; Cobas, 2016) las relaciones de ayuda mutua (Muñoz et al., 2016) entre individuos y grupos y tiene como fin lograr un objetivo a través del esfuerzo combinado y la recompensa mutua (Cañabate et al., 2016, 2018, 2019a; Johnson et al. 2014; Ruda et al., 2013; Slavin, 2014).

Las características y condiciones básicas para el aprendizaje cooperativo fueron definidas por Johnson y Johnson (1991, 2009, 2010), i) interdependencia positiva, (ii) responsabilidad individual, (iii) interacción promotora, (iv) uso apropiado de habilidades sociales y (v) procesamiento grupal. El aprendizaje cooperativo se basa principalmente en la compleja interdependencia entre los estudiantes. Los profesores pueden facilitar la interacción entre los estudiantes definiendo roles abiertos para los miembros del equipo (aunque estos también pueden negociarse) y proporcionando los materiales necesarios para abordar el problema. Como describen Cañabate et al. (2019a), al final de las actividades propuestas por el profesor, los estudiantes entregan la tarea grupal completada y discuten abiertamente el logro durante el procesamiento grupal.

La primera es la interdependencia positiva. Es el concepto que se utiliza para determinar la doble responsabilidad a la que desafían los componentes del grupo cooperativo. Esto ocurre cuando el aprendizaje de los diferentes miembros del grupo depende de las acciones realizadas por todos ellos. Hay interdependencia positiva cuando los miembros del equipo pueden lograr una meta, pero solo cuando los otros miembros del equipo también la alcanzan (Butch et al., 2017; Johnson et al., 2014).

En segundo lugar, la responsabilidad individual. Los miembros del grupo no pueden tener éxito basándose únicamente en el éxito de los demás. Por tanto, cada alumno es el responsable y el encargado de una parte del trabajo, ya que a su vez debe comentar con su grupo el desarrollo del mismo. Las aportaciones de cada uno deben ser relevantes para alcanzar el objetivo en común. El éxito de los demás miembros depende de la participación de todos ellos (Johnson et al., 2008).

En tercer lugar, la interacción promotora. Esto se refiere a que los miembros de un grupo tienen que trabajar juntos (cara a cara) en algún momento del proceso. Al hacerlo, no solo se anima a los estudiantes a luchar por relaciones más comprometidas dentro del grupo, sino que también

mejoran su adaptación y sus competencias sociales. Con estas interacciones, mediante un clima de respeto, confianza, responsabilidad y de interés; los miembros se preguntan, intercambian recursos y materiales, comparten información y comentan la tarea trabajada por cada uno de ellos. Para ello, se debe hacer posible y necesario el aporte de todos los integrantes del equipo y, así, visibilizar el aprendizaje (Bassachs et al., 2020b; Johnson et al., 2008; Topping et al., 2017).

El cuarto es el uso apropiado de las habilidades sociales en un grupo pequeño. Los estudiantes deben aprender algunas habilidades para lograr objetivos comunes, como conocer a los otros miembros del grupo, comunicarse de manera efectiva, apoyarse mutuamente y resolver conflictos de manera constructiva. Se pretende que los alumnos y alumnas conozcan y confíen en el resto de las personas, que se comuniquen, que tomen la ayuda que le ofrecen; así como que ayuden a los demás y consigan resolver los conflictos que se ocasionen. Estas destrezas son importantes para conseguir colectivamente el éxito del trabajo cooperativo que se logra en la enseñanza (Luque et al., 2021).

El quinto es el procesamiento grupal. Para que un grupo cooperativo funcione correctamente, los estudiantes deben reflexionar sobre cómo funciona. Así, en el procesamiento grupal, los miembros del grupo discuten sobre el logro de los objetivos, la efectividad de su metodología de trabajo y las relaciones entre ellos (Colomer et al., 2018).

El aprendizaje cooperativo ha sido testigo de una evolución en los últimos años. De ser una metodología de enseñanza y aprendizaje a convertirse en un movimiento educativo más amplio y rico que respeta la diversidad cultural y educativa y apunta a una mayor justicia social y logro de oportunidades; así como una visión ética y sostenible para la vida (Cano, 2011; Giménez, 2014; Lago et al., 2015; Pujolás, 2008a; Navarro-Segura y López, 2014; Úriz, 1999). Las actividades de aprendizaje diseñadas en términos de aprendizaje cooperativo son una expresión de participación cívica, cuyo objetivo es construir un futuro democrático, equitativo y sostenible. El aprendizaje cooperativo abarca los valores y la práctica de la interdependencia positiva, el liderazgo distribuido y compartido y la responsabilidad individual; combinada con la responsabilidad grupal, el aprendizaje de habilidades sociales, la creación de interdependencia positiva y la práctica reflexiva. El aprendizaje cooperativo favorece que los individuos reflexionen sobre la interdependencia entre los contextos de pertenencia y actúen hacia una visión común (Johnson y Johnson, 2009; Johnson et al., 2014).

2.4.2.1. METODOS/TECNICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

En este apartado vamos a mostrar algunas de las técnicas principales del aprendizaje cooperativo : rompecabezas, tutorías entre iguales y grupos de investigación.

2.4.2.1.1. ROMPECABEZAS

Técnica en la que cada estudiante de un grupo, como una pieza de un rompecabezas, es esencial para la finalización y comprensión completa del producto final (Aronson y Patnoe, 1997). En este sentido, se da a cada estudiante información incompleta que genera la necesidad de una comunicación recíproca en cada uno de los grupos cooperativos para integrar cada pieza del rompecabezas en el trabajo final.

Los grupos se organizan equipos de 4 a 6 miembros en los que cada miembro de un mismo equipo (equipo rompecabezas o base) recibe una parte diferente de los contenidos que es complementaria de las partes que trabajan sus compañeros de grupo.

El proceso consta de diferentes fases:

Fase 0. Creación de equipos base. Se inicia el trabajo con la creación de unos equipos base. Cada uno recibe una parte diferente de los contenidos, que es complementaria de las partes que trabajan sus compañeros de grupo. Por ejemplo, se divide un texto en tres partes: A, B y C. Es necesario llegar a una serie de compromisos y niveles de exigencia para que todos los estudiantes se responsabilicen de la calidad de su parte.

Fase 1. Equipo de expertos. Una vez que cada miembro de los grupos ha trabajado su texto, los miembros de diferentes grupos rompecabezas que poseen la misma parte (A, B o C, según el esquema) del material o texto se reúnen para discutir y compartir esta información.

Fase 2. Regreso al equipo base. Elaboración del trabajo final (producto final en el esquema) en los equipos base.

Al finalizar la actividad, y en función del tema elegido, los estudiantes deben ser capaces de:

- Extraer información de la tarea o material.
- Organizarla y estructurarla para compartirla en los dos tipos de equipos de interacción (equipo de expertos y base).
- Organizar el tiempo para cumplir el objetivo de la actividad.
- Seleccionar los contenidos y material que se va a trabajar es una parte esencial de esta técnica.

Es necesario preparar la actividad de forma que ningún miembro pueda llegar al producto final sin la ayuda de los demás miembros del equipo, y que los estudiantes sean conscientes de ello. Es necesario, pues, planificar la actividad de manera que los estudiantes dispongan de tiempo suficiente. Todos los miembros deben ver la necesidad de complementar su parte con la totalidad a través del trabajo cooperativo.

No debería establecerse ni sugerirse la competición entre los diferentes grupos de expertos; se busca la cooperación también en ese caso.

Para la explicación de la actividad, se debe dar inicialmente una guía de trabajo para ayudar a los estudiantes en las diferentes etapas del trabajo, donde conste: la temporalización de la actividad, la tarea a entregar (que se lleva a cabo en la fase 2) y los criterios de evaluación.

Durante todo el proceso el docente debe controlar el tiempo de cada actividad, según la temporalización previamente definida durante la planificación de la actividad. La supervisión de la actividad por parte del docente debe ser constante tanto en los equipos de expertos como en los de rompecabezas, especialmente cuando aparezcan problemas respecto a la comprensión y profundidad de los contenidos objeto de aprendizaje. En la evaluación formativa el docente debe dar retroalimentación (feedback) sobre el proceso cooperativo y la realización de las tareas. Respecto a la evaluación del producto final elaborado en la fase 2, debe someterse a esta y a una divulgación general (ya sea en una presentación de aula, a través de un intercambio entre equipos o mediante presentación general de aula). Evaluación del aprendizaje grupal e individual. Evaluar el trabajo del grupo. Evaluación por parte del profesor y de los compañeros (permitir a los componentes de un grupo evaluar la calidad del trabajo llevado a cabo por los compañeros y su capacidad de cooperar). Evaluar la consecución de los objetivos. El profesor evalúa su tarea y el

grado de consecución de los objetivos de la actividad. Instrumentos de evaluación. Cuestionarios de coevaluación, rúbricas de evaluación de la cooperación, preguntas sobre el grado de consecución de los contenidos, etc.

2.4.2.1.2. TUTORIAS ENTRE IGUALES

Esta técnica pone el acento en la creación de parejas de alumnos con una relación asimétrica (roles diferenciados de tutor y tutorizado) y un objetivo común, conocido y compartido, para adquirir conocimientos y habilidades a través de un soporte y ayuda activa que se alcanza mediante un marco de relación exteriormente planificado y diseñado por el profesor.

El alumno tutor aprende mediante la preparación de la actividad y explicando los contenidos, aspectos que le permitirá alcanzar un amplio dominio sobre el tema. El alumno tutorizado aprende mediante la ayuda personalizada y permanente recibida del tutor.

El rol del tutor es de ajuste y ayuda, así como de control de la actividad, mientras que el rol del tutorizado es el de recibir ayuda y permitir ser guiado por su tutor (compañero /a).

Respecto a la tipología de las parejas, hay varios tipos de tutorización entre iguales en función de:

a) la composición de las parejas:

- Tutorías compuestas por alumnos de diferentes edades o cursos (*cross-age tutoring*).
- Tutorías que diferencian tipos de tutores: tutores expertos, tutores no expertos o novatos.
- Tutorías entre alumnos de la misma edad o curso (*same-age tutoring*). No requiere condicionantes organizativos previos. Los verdaderos iguales (*true peers*) pueden ayudarse mutuamente si les ofrecemos la estructura para ello.

b) el rol:

- Tutoría entre iguales fija: en la que el rol del tutor y del tutorizado es asignado de forma permanente a cada alumno, en el que existe una diferencia de capacidades. Este rol suele ser forzado si en el *cross-age tutoring* el papel del tutor recae en el alumno de menor edad. Por ejemplo, en tutorías de lectura entre alumnos de 4º y 1º.
- Tutoría recíproca (*reciprocal peer tutoring*). Alumnos con capacidades similares.

c) el número de alumnos tutorizados por tutor. En la versión clásica se trabaja por parejas, pero en una propuesta reciente, Barkley et al. (2007) consideran la aplicación de esta técnica en grupos pequeños (un tutor y varios estudiantes tutorizados).

Sea cual sea el tipo de agrupación escogida, se recomienda que las parejas trabajen bastante mientras dure el proceso de aprendizaje.

Existen diferentes criterios de formación de las parejas:

- Parejas formadas por el profesor.
- En función del nivel de competencia sobre la materia de los estudiantes (por ejemplo, en tutoría fija se requiere que el tutor sea el más experto, pero si lo es mucho más podría provocar aburrimiento y falta de aprendizaje).
- En la tutoría recíproca, el rol tutor-tutorizado se cambia de forma estructurada en momentos estratégicos, la distancia entre los roles no es tan importante ni tan grande. Se forman parejas de niveles distintos, pero no excesivamente distantes.
- Aleatoriamente.
- Parejas escogidas por los estudiantes, por afinidad.

Para la **planificación** de las actividades es importante establecer los objetivos, seleccionar los temas a tratar, los recursos, delimitar el contexto de la actividad, recordar a los estudiantes que también hay involucradas ganancias emocionales y sociales (autoestima, mejora en la comunicación), no sólo de conocimiento o intelectuales; y también organizacionales (disminuir el abandono de estudios), definir si se trata de una actividad voluntaria u obligatoria.

El docente debe asegurar que ambos aprendan, plantearse: ¿Quiénes serán los tutores? ¿Y los tutorizados? ¿Quién les emparejará? ¿Utilizaremos cambios de pareja? ¿Qué se hace ante la ausencia de un alumno (si se permite el trabajo individual o los tríos)? ¿Qué recursos necesitarán? ¿Habrá material diferente para el tutor y el tutorizado? ¿Número de sesiones? ¿Tiempo de ejecución? ¿Lugar de encuentro (en clase, fuera de clase o combinadamente)? Decidir y explicar el tipo de evaluación formativa, decidir cuál será el producto y el proceso que se evaluará, qué instrumentos se utilizará, evaluación y valoración de los estudiantes. Considerar si los estudiantes

utilizarán instrumentos de autoevaluación, coevaluación y de seguimiento, como llevar a cabo el seguimiento de las parejas, comprobación final y retroalimentación con el fin de reorientar la actividad para otras veces.

Durante la sesión o actividad el docente debe llevar a cabo diversas tareas de supervisión, tales como:

- Atender individualmente a los alumnos y/o parejas que lo necesiten.
- Observar y seguir a las parejas, especialmente la actuación de los tutores durante la fase inicial de aprendizaje.
- Averiguar qué sabe previamente el autorizado y verificar su aprendizaje.
- Asegurarse de que los tutores son conscientes de que aprender es un proceso lento.
- Estar pendiente del equilibrio que el tutor crea entre el apoyo y el desafío (por ejemplo, no dar directamente una respuesta correcta a los autorizados, sino esperar a que estos encuentren primero una respuesta, no poner tareas demasiado difíciles...).
- Detectar aspectos que los tutores puedan enseñar de forma incorrecta.
- Gestionar el tiempo, indicando los minutos que les queda para terminar.
- Tratar de resolver las dificultades propias de la actividad o del funcionamiento de las parejas.
- Dar retroalimentación durante o inmediatamente después de la sesión si se considera necesario para poder revisar y corregir errores, promoviendo la autocorrección siempre que sea posible.
- Reconocer y gratificar cuando se hagan bien las cosas.
- Recordar los puntos clave resumiendo o revisando.
- Gestionar la evaluación de los procesos y resultados.

2.4.2.1.3. GRUPOS DE INVESTIGACION

A través de esta técnica los diferentes grupos llevan a cabo un trabajo de búsqueda de información de forma autónoma, que se presenta una vez terminado al resto de compañeros (Monereo y Duran, 2001). Esta técnica fue desarrollada por Shlomo Sharan y sus colaboradores

(Sharan y Hertz-Lazarowitz, 1980).

Este método es indicado para tareas complejas en las que interese crear un espacio de debate, de contraste de puntos de vista, y se quiera fomentar la capacidad de organizar y planificar el trabajo (Gavilán y Alario, 2010).

Esta técnica se lleva a cabo a través de pequeños grupos y cada uno debe elegir un tema. Luego, cada grupo debe establecer una meta sobre el tema seleccionado. Cada miembro debe realizar su parte de investigación para presentar la conclusión de su trabajo al resto del grupo; para ser analizados, debatidos y corregidos por ellos antes de presentar el trabajo final al resto del grupo clase. Es muy importante en esta técnica el procesamiento grupal a través de la reflexión crítica y reflexiva (Colomer et al., 2021b).

Según Ferreiro y Calderón (2006) respecto a la creación de los grupos, consideran adecuado en esta técnica que los alumnos decidan los grupos. La agrupación de los estudiantes se hace preferiblemente a partir de sus intereses, y, por tanto, en este caso la heterogeneidad no está garantizada, pero se puede intentar igualmente que los grupos sean varios (Gavilán y Alario, 2010).

A través de este tipo de técnica los estudiantes desarrollan:

- Habilidades de búsqueda y organización de información.
- Habilidades comunicativas, aprender a hablar en público.
- Dominar unos contenidos determinados.

Por otra parte, el profesor debe fomentar que los mismos grupos:

- Se planteen sus propios objetivos.
- Organicen y se repartan el trabajo.
- Seleccionen los temas y los recursos.

El profesor debe plantearse y tener en cuenta toda una serie de aspectos como:

- ¿Sobre qué temas se propondrá investigar?
- ¿Qué grado de autonomía se dará a los estudiantes en la elección del tema?
- ¿Qué fuentes de información podrán utilizar los estudiantes (Internet, revistas de investigación...)?
- Asegurar la responsabilidad individual y grupal.
- Plantear pruebas de evaluación individual.
- Promover que los miembros conozcan a todas las partes de su trabajo.
- interacción cara a cara.
- Pedir registros o resultados de las reuniones de grupo.
- Realizar encuentros de discusión entre diferentes grupos.
- Proponer tareas en las que los grupos puedan aprender unos de otros.
- Proponer herramientas de trabajo cooperativo a distancia (Google Drive, CmapTools, etc.).
- Proponer sesiones presenciales obligatorias.
- Pedir a los alumnos que establezcan objetivos a medio y largo plazo.
- Dar herramientas para ayudarles a analizar si logran los objetivos que se van planteando.
- Establecer ítems de valoración del trabajo propio y de sus compañeros.
- Promover el diálogo sobre la satisfacción del propio trabajo y de los compañeros.

Para decidir la dedicación de los estudiantes en el trabajo, el profesor debe preguntarse:

- ¿Cuántas horas de trabajo presencial le dedicarán los alumnos?
- ¿Cuántas horas no presenciales le dedicarán?
- ¿Cuántas sesiones de tutorías se harán?
- Decidir la evaluación.
- ¿Quién realizará la evaluación (profesores, compañeros, autoevaluación, etc.)?
- informar sobre los criterios de evaluación.
- Supervisión de las sesiones.
- Decidir cómo hacer la presentación final de su trabajo.
- Dar retroalimentación sobre la cooperación, sobre el proceso de investigación, sobre la consecución de conceptos.
- Evaluar determinadas tareas.
- Evaluar el nivel de cooperación alcanzado en determinadas actividades.

Independientemente de la técnica utilizada, es importante comprobar y valorar si la cooperación desarrollada por los estudiantes ha sido apropiada o no. Para ello será necesario tener en cuenta los cinco criterios básicos establecidos por Johnson y Johnson (1991, 2009, 2000, 2017).

A continuación, se muestra la propuesta de grupo de innovación docente en aprendizaje cooperativo de la Universidad de Girona.

Aquí se representa una guía para valorar si la cooperación entre los estudiantes ha sido apropiada o no.

Tabla 8

Guía sobre el aprendizaje cooperativo

Establecer algunos tipos de interdependencia	Cualquier miembro del grupo debe poder interpretar y haber alcanzado los objetivos formativos. Una forma de valorarlo puede ser, en función del tipo de evaluación, decidir que un miembro de cada grupo elegido aleatoriamente por el profesor sea el defensor del producto final. Su nota por esta defensa será la nota de todo el grupo. También habrá que observar si realmente el éxito de cada miembro ha dependido del éxito grupal. Se debería valorar el grado de desempeño de los roles establecidos.
Responsabilidad individual y grupal	Para valorar este aspecto, debe tenerse en cuenta, por un lado, que los estudiantes hayan cumplido su parte individual del trabajo, y por otra, que todos hayan contribuido a mejorar el trabajo de sus compañeros y el trabajo conjunto. En definitiva, hay que valorar si realmente ha habido una construcción conjunta de conocimiento y un compromiso con el grupo.
Cara a cara	Para valorar la interacción cara a cara, por un lado, se pueden revisar las capacidades cooperativas en clase, y por otra, pedir a los estudiantes que hagan informes y coevaluaciones en los que expliquen las interacciones que han tenido fuera del aula.
Habilidades sociales	Algunas de las habilidades sociales de las que se puede analizar el nivel de desarrollo son: - Capacidad de comprender, expresar, escuchar, crear y sintetizar ideas.

	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de cuestionar y pedir aclaraciones a las explicaciones de los demás. - Capacidad de resolución de conflictos grupales y de toma de acuerdos. - Conductas cooperativas, de demanda y ofrecimiento de ayuda. - Capacidad de expresar las ideas con claridad. - Capacidad de colaborar permitiendo mayor mutualidad, multidireccionalidad y simetría. - Capacidad de formular preguntas y criticar constructivamente. - Capacidad de liderar a los compañeros en una tarea.
Reflexión sobre el trabajo	<p>El equipo es la suma de intenciones y responsabilidades en torno a la meta final y común. En este sentido, se puede revisar si el grupo ha comprobado a lo largo del trabajo su funcionamiento, teniendo en cuenta alguno de los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Los acuerdos que los estudiantes han propuesto al inicio del trabajo se han cumplido o revisado? - ¿Las herramientas que se han proporcionado a los estudiantes para mejorar el trabajo grupal han sido fructíferas? - ¿Ha habido una reflexión sobre los objetivos, las relaciones entre los miembros, la organización y planificación del trabajo y la distribución de tareas, que han repercutido en la toma de decisiones sobre cómo continuar el trabajo? - ¿Ha habido negociación de conceptos?

Nota. Adaptado de Guía sobre aprenentatge cooperatiu (p.41), por González et al., 2013, Grupo UdG-XIDAc.

2.4.2.2. ADAPTACIONES NECESARIAS EN UN CONTEXTO DE EDUCACION INFORMAL

En la mayoría de los trabajos conocidos, los ejemplos de prácticas pedagógicas que involucran la cooperación se sitúan en el contexto de la educación formal. Pero, ¿qué pasa con los espacios de educación informal como los museos? Desafortunadamente, existen pocos ejemplos o estudios

sobre este tema. Sin embargo, si vemos todos los beneficios que trae esta metodología dentro del aula, e incluso en un ambiente laboral mismo, surge la pregunta de su aplicación en un ambiente educativo informal (Baudrit, 2013; Meunier, 2011; Reese, 2003). ¿Qué adaptaciones o aspectos serían entonces necesarios para responder a este nuevo contexto?

Elizabeth Reese (2003) propuso con su proyecto *Art Takes Me There* una interesante orientación que combina la interdisciplinariedad y diferentes saberes (el museo, el mediador, los participantes) en un enfoque tanto cooperativo como reflexivo. El proyecto se llevó a cabo en un museo donde se enfatizó en la interpretación y más concretamente en la construcción de narrativas intercontextuales. Se trataba de relatos que presentaban diversas perspectivas sobre la lectura de las obras en el museo. Se utilizaron herramientas pedagógicas emergentes que fomentaban el examen crítico y reflexivo. Este proyecto muestra cómo la cooperación y la creación junto con un espacio de reflexión permitió crear un ambiente de intercambio dinámico y funcional dentro del propio museo:

Art Takes Me There proporcionó la idea de que al utilizar herramientas pedagógicas emergentes, como ejecutar las cinco estrategias para construir narrativas intertextuales, las narrativas de exhibición se pueden desarrollar y presentar de manera no autoritativa, pueden incluir múltiples perspectivas y pueden fomentar el examen crítico y diálogo reflexivo. Esto ocurrió no solo a través del empoderamiento de los visitantes para explorar, relacionar, examinar y contribuir a la inclusión de numerosas narrativas interconectadas dentro del propio espacio de exhibición, sino también a través de la participación de los jóvenes en los procesos de toma de decisiones de la exhibición, así como la diversas interacciones con diversos artistas y obras de arte. (Reese, 2003: 39)²⁹

Debemos tener presente que una característica central del aprendizaje transformador es el proceso de reflexión, que puede definirse como las actividades intelectuales, expresivas y afectivas que conducen a la exploración de experiencias para desarrollar la comprensión y la apreciación (Boud et al., 1985; Colomer et al., 2020).

Aunque el uso de actividades centradas en la educación reflexiva y cooperativa es un factor importante que contribuye a optimizar el impacto de la enseñanza (Colomer et al., 2018), el uso

²⁹ « *Art Takes Me There* provided insight that by utilizing emerging pedagogical tools, such as performing the five strategies to construct intertextual narratives, exhibition narratives can be developed and presented in a non-authoritative manner, can include multiple perspectives, and can encourage critical examination and reflexive dialogue. This occurred not only through empowering visitors to explore, relate, examine, and contribute to the inclusion of numerous, interconnected narratives within the exhibition space itself, but also through the youth's participation in the decision-making processes of the exhibition, as well as the various interactions with diverse artists and works of art. » (Reese, 2003: 39)

de actividades reflexivas y cooperativas ha sido poco explorado en la educación en ciencias, ingeniería, artes y matemáticas. El impacto de combinar la educación artística y científica en el aprendizaje de los estudiantes aún debe ser reconocido. El estudio llevado a cabo por Bassachs et al. (2020a) y por Colomer et al. (2021a), muestran en los resultados cómo estudiantes mostraron un alto nivel de acción estratégica en la forma de desarrollar y aplicar ideas, reflexionar sobre las intervenciones y la participación y asumir la responsabilidad de motivar a otros. Al ser estimulados a reflexionar sobre prácticas y opiniones; así como sobre sus propios valores, percepciones y acciones, también demostraron capacidad de análisis y pensamiento crítico.

Debemos tener presente que una característica central del aprendizaje transformador es el proceso de reflexión, que puede definirse como las actividades intelectuales, expresivas y afectivas que conducen a la exploración de experiencias para desarrollar la comprensión y la apreciación (Boud *et al.*, 2014).

Se entiende por aprendizaje reflexivo al proceso que conduce a la reflexión sobre todas las fuentes de conocimiento, incluidas las fuentes y experiencias personales que pueden contribuir a la comprensión de una situación (Colomer et al., 2018). El aprendizaje reflexivo permite observar el crecimiento personal de los estudiantes y ayuda a prever formas de desarrollar procesos de enseñanza para incentivar el aprendizaje (Cañabate et al., 2018; Körkkö et al., 2016). Permitiendo conocerse y administrarse mejor a sí mismos, mediante el diagnóstico de errores personales; y adquirir y desarrollar habilidades analíticas eficientes para aprender a través del aprendizaje (Körkkö et al., 2016). La reflexión está directamente relacionada con la motivación del practicante para las actividades conscientes, su modelado y ajuste; así como determina asumir la responsabilidad de sus propias acciones y soluciones (Yuan y Mak, 2018; Ryan, 2014).

El proceso de aprendizaje reflexivo se caracteriza por un empoderamiento transformador de los estudiantes para la actividad personal, independiente y sin restricciones al (i) analizar sus propias experiencias y habilidades de aprendizaje, (ii) relacionar el conocimiento teórico con el conocimiento práctico y desarrollar habilidades para identificar y resolver problemas y (iii) cambiando sus actitudes y volviéndose más tolerantes (Larrivee, 2000; Loughran, 2002).

Cuando la reflexión (como componente del aprendizaje reflexivo), delibera sobre la experiencia adquirida diagnosticando los propios errores y aprendiendo del análisis detallado, es solo entonces cuando surge una posibilidad abierta de repensar la experiencia desde el pensamiento

reflexivo (puntos de vista, actitudes y valores) (Alsina et al., 2019; Alsina et al., 2017). La reflexión, como premisa de la transformación educativa, depende de las condiciones que se le den. Las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje reflexivos se crean mediante el desarrollo de la competencia del alumno para reflexionar; donde las experiencias, los pensamientos, las emociones y las acciones individuales se convierten en los elementos esenciales integrados en la capacidad de reconocer los contextos sociales y políticos en los que vive el individuo y los valores que desea seguir; siendo incluyentes, democráticos, sostenibles y sociales (Ayllón et al., 2019; Panadero et al., 2017)

El aprendizaje reflexivo permite también a los alumnos mejorar su pensamiento, lo que conduce a mejores acciones hacia el bienestar con el tiempo. A través de la reflexión, los alumnos adquieren un sentido de poder sobre sus acciones futuras, permitiendo una mayor conciencia de uno mismo, de los demás y de la sociedad en general (Colomer et al., 2021b).

La contribución de Cañabate et al. (2019b), se centra en cómo el aprendizaje reflexivo, cuando se opera junto con el aprendizaje cooperativo, puede fomentar y mejorar el proceso de aprendizaje, el autoconocimiento y la identidad profesional de los estudiantes.

Las prácticas reflexivas permiten aumentar el compromiso del estudiante y, por lo tanto, conducen a resultados de aprendizaje profundos (Colomer et al., 2020).

Para los estudiantes la práctica de experiencias reflexivas adquiridas a través de metodologías reflexivas activas puede ayudar a cambiar los hábitos formales de aprendizaje y mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, ya que las habilidades metacognitivas desarrolladas a través de la reflexión se identifican como uno de los factores más importantes que influyen en el aprendizaje (Bryce et al., 2014; Colomer et al., 2018). El proceso de aprendizaje reflexivo, está dirigido a analizar y reflexionar sobre la propia actividad, el sentimiento interior, las actitudes, los sentimientos y las empatías. Esto no es solo conocimiento y autopercepción, sino también descubrir cómo te ven los demás. La reflexión interior se dirige a la actividad personal, las ideas y los sentimientos. La reflexión exterior se dirige hacia procesos y eventos relacionados con el mundo exterior. Los estudiantes, cuando se colocan en prácticas reflexivas activas, desarrollan procesos cognitivos superiores y desencadenan actividades individuales con un enfoque en la

búsqueda de problemas y soluciones, comparación y contraposición, afirmación y confirmación, objetivo, acción y resultado (Geleziniene, 2011).

Algunos entornos educativos han propuesto modelos reflexivos cíclicos que creen que permitirían a los educandos asumir un papel activo en la búsqueda de soluciones a problemas complejos (Cañabate et al., 2018; Cañabate et al., 2019b; Colomer et al., 2018). Algo que encontramos igualmente en los resultados del trabajo en equipo que propicia el aprendizaje cooperativo. Así, estas técnicas aportan habilidades de socialización, pensamiento crítico, comprensión del impacto de las propias acciones, mejor autoconocimiento, etc. En definitiva, competencias que forman parte de una visión global de sensibilización y que pueden adaptarse al espíritu de los museos.

Según Barth et al. (2007) y Bassachs et al. (2020b), las instituciones educativas juegan un papel fundamental en el empoderamiento de la reflexión individual sobre las propias acciones para fomentar la comprensión y los impactos sociales, culturales, económicos y ambientales actuales y futuros, con objeto de activar la participación tanto a nivel local como global y para replantear situaciones complejas sobre una base sostenible.

Parece apropiado imaginar que los espacios de educación no formal pueden cumplir con estos objetivos que están en la línea de un desarrollo sostenible al permitir un enfoque que promueve el autoconocimiento dentro de los museos. Además, la socialización y la creación de un espacio de reflexión y cooperación promovería valores que permitirían la deconstrucción de estereotipos de todo tipo. El aprendizaje cooperativo promueve la creación de equipos heterogéneos y permite el desarrollo de interdependencia positiva, interacción cara a cara y procesamiento grupal, formas de romper fronteras y llevar a cabo reflexiones críticas y un desarrollo hacia los objetivos sostenibles (Agenda 2030).

Actualmente muchas mejoras educativas orientadas hacia una educación para el desarrollo sostenible a largo plazo, se basan no solo en el capital humano, particularmente en términos de superar las desigualdades de género y otras (Ferrerías-García et al., 2021; Lutz, et al., 2008); sino también en considerar la educación como una inversión a largo plazo en el futuro de las sociedades (Cañabate et al., 2021a; Lutz et al., 2008).

De acuerdo con lo expuesto, vemos que tanto los enfoques cooperativos como los reflexivos

promueven un panorama de habilidades diversas y desarrollan habilidades sociales y emocionales que ayudarían a reducir los fenómenos de injusticia y violencia entre los estudiantes, incluso fuera del contexto del aula (León et al., 2012).

Otras vías que adaptarían bien las técnicas de aprendizaje cooperativo en un contexto museístico serían el enfoque interdisciplinario (Bassachs et al., 2020a). De hecho, la materia prima que ofrecen los museos y sus exposiciones ciertamente podría ayudar al desarrollo de la creatividad entre los alumnos. La motivación también puede verse acentuada por la voluntad de un grupo para alcanzar una determinada meta y la dimensión de recompensa debido a esta lógica de «metas alcanzadas» a través del trabajo en equipo (Cañabate et al., 2021b).

2.4.3. EFECTOS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Los efectos del aprendizaje cooperativo dependen de la calidad de la propia interacción dentro del grupo, aspecto que no se produce de manera espontánea. Por tanto, el profesor o educador tendrá que incorporar en la estructura de la clase y en el diseño de las situaciones sociales de trabajo, aquellas características y aquellos procedimientos que faciliten la calidad de la interacción, la calidad de la gestión del proceso del trabajo, así como las normas que facilitarán la cooperación interpersonal y el mantenimiento del grupo dentro de los objetivos propuestos (Cañabate et al., 2020a; Colomer et al., 2018).

El aprendizaje cooperativo ha sido una herramienta muy utilizada por los docentes en todo el mundo y ha tenido una larga y exitosa carrera de investigación. Johnson et al. (2008) han investigado ampliamente el aprendizaje cooperativo y han encontrado resultados alentadores sobre su eficacia.

Los estudiantes ganan tanto a nivel académico como social cuando tienen oportunidades de interactuar con otros para lograr metas compartidas y a hacerse cargo de la responsabilidad como un auténtico diálogo que se asume a través de la cooperación (Cañabate et al., 2018b; Johnson y Johnson, 2009; Slavin, 1996; Yuan y Mak, 2018).

El aprendizaje cooperativo está dirigido a promover el desarrollo del grupo durante la acción

estratégica y las relaciones interpersonales; así como la colaboración, la participación personal y la responsabilidad individual (Ferreira et al., 2006; Tejedor et al. 2019). Empodera a los estudiantes para cambiar su forma de pensar y trabajar hacia un futuro sostenible confrontando dilemas con otros estudiantes mientras activa la cooperación (Fuertes-Camacho et al., 2019; Tejedor, 2019).

Con respecto al rendimiento académico, la investigación ha mostrado algunas ventajas en el aprendizaje cooperativo cuando se compara con el aprendizaje competitivo e individualista (Ahmad y Mahmood, 2010; Herman, 2013; Johnson et al., 2014; Ning y Hornby, 2014; Pons et al., 2014; Sears y Pai, 2012). Peklaj (2003) señala que el aprendizaje cooperativo da un marco social necesario para que los estudiantes desarrollen sus habilidades.

En el proceso, los estudiantes aprenden a comunicarse de manera efectiva al explicar las experiencias en las que han estado involucrados, y el lenguaje que aprenden a usar para explicar las experiencias, a su vez, los ayuda a construir nuevas formas de pensar (Cañabate et al., 2020a; Gillies y Boyle, 2010). Además, si se alienta a los estudiantes a participar en discusiones grupales, demuestran un nivel más sofisticado de discurso y contribuciones intelectualmente valiosas (Gillies, 2006; Gillies y Boyle, 2010).

El diseño de procesos educativos en un entorno cooperativo, centrado en el alumno y orientado a la acción impone una serie de requisitos para profesores y educadores (Barth, Rieckmann 2012; Rieckmann, 2014), por ejemplo, los educadores deben estar equipados con conocimientos sobre estudios de casos del mundo real, críticas incidentes, asignaciones basadas en proyectos, estudios de casos con grupos de la comunidad local y empresas; y ser competentes en la incorporación del enfoque de aprendizaje profundo (Biggs, 2011; Prosser y Waterhouse, 1999; Ramsden, 2003; Trigwell), basado en la visión constructivista del aprendizaje. El aprendizaje profundo, en contraste con el aprendizaje superficial, se basa en capacitar a los estudiantes para buscar significado en el material que estudian, reflexionar sobre el conocimiento previo y encontrar relaciones entre las estructuras de conocimiento nuevas y existentes. En lugar de memorizar y reproducir, los estudiantes interactúan unos con otros y discuten su comprensión, explican sus experiencias y construyen conocimiento de forma conjunta. Los investigadores que abogan por el aprendizaje cooperativo (Bassachs et al., 2020b; O'Brien, Sarkis 2014) creen que este ayuda a encontrar la interconexión entre los factores ambientales, sociales, económicos y de equidad, ya que aprendizaje cooperativo considera no solo las relaciones interpersonales, sino también la conexión

con la reflexión crítica sobre el desarrollo sostenible y la sostenibilidad.

2.4.4. LA EVALUACION DE UNA EXPERIENCIA COOPERATIVA

Las experiencias cooperativas deben poder evaluarse teniendo en cuenta los puntos de partida de cada miembro de un equipo y las capacidades que se han propuesto mejorar durante la actividad. La mayoría de los escenarios cooperativos utilizan algún tipo de autoevaluación por parte de los miembros del equipo, lo cual también es importante tener en cuenta. Así, estamos hablando de herramientas de evaluación para el docente, pero también para los alumnos, y teniendo en cuenta los sentimientos y la consecución de los objetivos gracias a la capacidad de evaluación de los miembros del equipo. De ahí la importancia de especificar claramente las expectativas del docente desde el inicio de una actividad.

Pero, ¿qué debemos buscar cuando evaluamos el nivel de aprendizaje? De hecho, una estructura de aprendizaje basada en la cooperación no necesariamente trae aprendizaje al estudiante. ¿Cómo llegar a una evaluación precisa del trabajo individualmente o en grupos? ¿Y qué se debe observar?

Esta pregunta de evaluación es amplia y la resumiremos en unos puntos que nos parecen esenciales (Biain *et al.*, 1999):

1. La situación cooperativa:

Esta parte, fundamental para una buena colaboración, debe poder ser seguida en todo momento por el profesor, para que pueda informar de su buen desarrollo durante la actividad. Para ello, se debe explicar claramente a los alumnos los detalles de los momentos de trabajo conjunto. Así, el docente podrá responder a preguntas como: ¿El grupo fue capaz de afrontar un reto común?, ¿los estudiantes pudieron discutir y resolver posibles conflictos?, ¿pudieron colaborar cuando fue necesario, respetando los roles de cada uno?, entre otras (Luque, 2021).

2. Las habilidades de cooperación involucradas en la tarea (estructura de cooperación):

Esta consiste en tener las habilidades sociales y grupales tales como: saber explicar, escuchar, opinar, etc.

Las habilidades de cooperación surgen generalmente en una situación social, de ahí la importancia de valorar el trabajo del equipo cara a cara y promover la cooperación, la discusión de los resultados y el reconocimiento del trabajo realizado. Esto permite la autoevaluación dentro del propio grupo y la apreciación del trabajo cooperativo realizado, cuando se presenta al resto del grupo de clase.

A veces, como medio de establecer situaciones escolares, los maestros ofrecen una competencia. Sin embargo, se recomienda precaución cuando se presente una situación de evaluación de una colaboración recompensada por la competencia con otro grupo (Cañabate et al., 2020a; Lozano et al., 2017).

En efecto, esto representa otra dimensión de la cooperación que puede generar conflictos difíciles de manejar, dependiendo de los lazos que unen a los estudiantes. Sin la dimensión de la competencia, el reconocimiento social puede tomar la forma de una exhibición, una fiesta, un logro artístico, etc. (Basachs et al., 2020a)

3. Resultados individuales :

Otro factor importante es el de los resultados individuales. Los investigadores coinciden en la importancia de considerar tanto el trabajo en grupo como el trabajo individual (Howden y Laurendeau, 2005; Peyrat-Malaterre, 2011; Rouiller y Howden, 2010). Encontramos dos tipos de evaluación en este sentido: evaluación independiente y evaluación interdependiente (Buchs et al., 2011) pero la evaluación en sí misma puede tomar más de una forma (Plante, 2013).

En efecto, si el alumno es consciente de estas habilidades al inicio de la actividad, ¿cómo podemos evaluar el desarrollo de estas habilidades? Un cuestionario individual puede ser una buena manera de visualizar los cambios realizados. La valoración se realiza a partir del nivel inicial de los alumnos y no sobre elementos externos a este. Asimismo, cuando las condiciones de cooperación son óptimas, el alumno aprende con su grupo a gestionar situaciones de conflicto e intercambio, así como a desarrollar su habilidad para gestionar dichas situaciones. Este tipo de competencias deben poder ser evaluadas por el alumno, pero también por el profesor, a partir de la recogida de datos (cuestionario, ficha de evaluación, discusión, observación, etc.).

2.4.4.1. ¿COMO EVALUAR UNA EXPERIENCIA COOPERATIVA EN UN LUGAR DE EDUCACION INFORMAL?

La evaluación en el espacio del museo no está tan bien definida como en el aula. De hecho, nos vemos impulsados a un espacio de educación informal donde los alumnos están más llamados a observar e interpretar lo que ven. Entonces, ¿cómo puede el docente lograr crear un marco de evaluación en un contexto de aprendizaje cooperativo? En primer lugar, se debe tener en cuenta que, en sí mismas, las actividades enfocadas a la evaluación pueden ayudar fundamentalmente a los estudiantes a identificar aspectos de sus actitudes y regular, adaptar su comportamiento durante el aprendizaje (Colomer et al., 2018; Cañabate, 2018). Por lo tanto, en un enfoque tanto cooperativo como reflexivo, la creación de períodos cíclicos de reflexión y evaluación entre estudiantes o, más precisamente, entre equipos, alentaría a los alumnos a desempeñar un papel activo en la búsqueda de soluciones a problemas complejos que surgirían durante las actividades (Colomer et al., 2018). Por lo tanto, la evaluación no debe ser vista como una restricción impuesta por el profesor al estudiante, sino como parte del proceso de la actividad, con el objetivo de involucrar activamente a los estudiantes. Además, conseguir que los alumnos realicen una autoevaluación es un camino interesante porque les permite autorregularse, hacer algo de introspección. Este enfoque nos permite alejarnos del marco tradicional de evaluación en el aula y avanzar hacia un enfoque más dinámico y fragmentado que bien podría adaptarse a lugares de la educación menos convencionales.

El aprendizaje cooperativo con una dimensión reflexiva tiene un impacto a largo plazo (Colomer et al., 2021a), que permite a los estudiantes cambiar su forma de pensar y comprender, lo que saben y cómo avanzan a medida que desarrollan sus conocimientos al reconsiderar lo aprendido durante la práctica (Cañabate et al., 2019b; Cañabate et al., 2021).

2.4.4.2. LAS PRINCIPALES VENTAJAS Y DESVENTAJAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Podemos ver que los diversos elementos del aprendizaje cooperativo, así como estos métodos de evaluación, difieren en varios aspectos de la enseñanza más convencional de la educación formal (Gillies, 2004; Johnson y Johnson, 2009). Es especialmente valorado, frente a métodos más tradicionales y magistrales, por los efectos positivos que proporciona a los alumnos. En este sentido, nos hemos tomado la libertad de presentar un cuadro que resume muy bien los beneficios de estas técnicas pedagógicas que son los diferentes enfoques del aprendizaje cooperativo. El cuadro está extraído de la guía de aprendizaje cooperativo elaborada por la Red de Innovación Pedagógica en el Aprendizaje Cooperativo de la Universidad de Girona (XIDAC) (Ruda Gonzalez *et al.*, 2013).

Tabla 9

Ventajas del aprendizaje cooperativo

Adecuación al EEES	<ul style="list-style-type: none"> - Favorece la diversificación de las actividades de aprendizaje. - Es un método de aprendizaje activo. - Sitúa al alumno en el lugar central del proceso de aprendizaje. - Permite trabajar desarrollando competencias muy variadas. - Obliga al estudiante a implicarse en la tarea y desarrollar una actividad cognitiva intensa. - El alumno aprende enseñando a los demás. - Se puede combinar con métodos competitivos de enseñanza si son más adecuados para los objetivos perseguidos (Monereo y Duran, 2001).
Motivación	<ul style="list-style-type: none"> - Crea un estado de ánimo que conduce al aprendizaje eficaz. - Hace que el estudiante dedique más tiempo a aprender, ya que el aprendizaje cooperativo compromete más su atención (Ovejero, 1990). - Aumenta la motivación intrínseca, dada por el propio trabajo o actividad. - Favorece las relaciones positivas entre los alumnos (Slavin, 1999). - Hace el trabajo de los estudiantes más gratificante (Barnett et al., 2003). - Los alumnos son más exigentes con sus compañeros. - Mejora la autoestima de los estudiantes.
Mejora del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Ayuda a mejorar el rendimiento de todos los alumnos. - Favorece el aprendizaje significativo relevante. - Favorece la mejora de la responsabilidad individual (Escamilla, 2008; Martos y Torrent, 2011; Puig y Martín, 2007). - La interacción potencia las capacidades intelectuales y sociales. - Cuanta más participación en el grupo, mejor rendimiento también en el exterior (Tsay y Brady, 2010).

	<ul style="list-style-type: none"> - La interacción con estudiantes que saben más permite que el alumno se convierta en una persona más capaz de hacer cosas que solo no habría sido capaz de hacer. - Los estudiantes que utilizan el aprendizaje cooperativo generalmente aprenden más cosas de las que el profesor se proponía (Pujolàs, 2008a). - Ayuda a perder el pánico escénico (Muela, 2012).
Mejora de la actitud	<ul style="list-style-type: none"> - Tiende a promover actitudes más positivas hacia las experiencias de aprendizaje y hacia los instructores. - Hace que los estudiantes sean más cooperativos y altruistas, y menos competitivos y egoístas (Rué, 1991). - Ayuda a superar las barreras que impiden la amistad y la interacción entre los alumnos (Slavin, 1999). - Cada estudiante facilita que se lleve a cabo una tarea o se consiga la meta de los compañeros (Slavin, 1985). - Los alumnos perciben que aprenden mejor. - Fomenta la empatía y potencia la capacidad de negociar y pactar. - Promueve la aceptación de las diferencias étnicas o psicofísicas. - Saca provecho de la heterogeneidad de los estudiantes. - Estimula la habilidad de adoptar puntos de vista cognitivos y emocionales, propiciando la progresión cognitiva (Vinuesa, 2002). - Permite resolver otros problemas actuales de la educación, como el acoso escolar (Olla, 2008). - Mejora la actitud hacia los profesores, que son vistos como individuos más importantes y positivos (Rué, 1991).
Competencias que se trabajan	<ul style="list-style-type: none"> - Permite trabajar habilidades sociales no trabajadas con otros métodos (Cadoche, Tomatis y Frank, 2007; Pérez Sancho, 2003). - Potencia el trabajo en equipo. - Potencia competencias básicas comunicativas y metodológicas como comprender la realidad social, tomar decisiones, resolver conflictos de intereses y valores, conocerse y valorarse a uno mismo y a otros, comunicarse, expresarse, reconocer la igualdad de derechos, dialogar, negociar y llegar a acuerdos (Pujolàs, 2008a). - Potencia la capacidad de expresión. - Estimula el pensamiento crítico, aumenta el número y calidad de las ideas, desarrolla los sentimientos de placer y estímulo de la expresión, proporcionando un contexto mejor para apreciar las ideas de los demás. En suma, favorece la resolución creativa de los conflictos (Pujolàs, 2003). - Al explicar lo aprendido a un compañero, el estudiante se da cuenta de sus errores y lagunas. - La ayuda mutua ya no es clandestina, sino el propio objeto de la cooperación (Pujolàs, 2001). - Los miembros son más independientes, más responsables, más motivados intrínsecamente, más satisfechos de pertenecer al grupo, y desarrollan el llamado liderazgo democrático (Ovejero, 1990). - Se desarrollan las inteligencias interpersonales (capacidad de relacionarse con los demás y ponerse en su sitio) e intrapersonales (comprenderse y controlarse uno mismo) (Pujolàs, 2008a).
Versatilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Se puede aplicar de forma parcial o en toda una asignatura. - Se presta a todo tipo de materias.

	<ul style="list-style-type: none"> - Se recomienda siempre, para cualquier tipo de tarea o de contenido de aprendizaje, con independencia de la edad, el nivel educativo o el tipo de institución. - Proporciona una buena integración de teoría y práctica.
Mejora en el profesorado	<ul style="list-style-type: none"> - Produce crecimiento en el nivel profesional del profesor, que se enfrenta a su labor con mayor entusiasmo y seguridad. - Permite resolver el problema de carencia de correspondencia entre los objetivos de participación fijados por el profesor y la pasividad habitual de los estudiantes. - Permite mejorar permanentemente su propio modelo didáctico y el de la institución. - Permite a los profesores aumentar su eficacia y vivir su experiencia de forma más satisfactoria (Díaz-Aguado, 2003).

Nota. Adaptado de Guía sobre aprenentatge cooperatiu (p.7-9), por González et al., 2013, Grupo UdG-XIDAc.

Esta síntesis proporciona una visión general de los beneficios que puede aportar el aprendizaje cooperativo. Sin embargo, a pesar de los beneficios asociados a la cooperación, todavía encontramos cierta desconfianza en su uso entre los docentes, lo que repercute en su presencia en los lugares de educación formal (Sharan, 2010). Los alumnos también pueden presentar cierta resistencia ante una actividad de cooperación, pero esta desconfianza generalmente se disipa a medida que avanza la actividad (Callado y Utrero, 2012).

Del Canto, P. et al. (2009), después de analizar diversos estudios sobre el aprendizaje cooperativo, sustenta las ventajas del trabajo cooperativo respecto a otros tipos de trabajo. Los aspectos más destacables son:

- Promueve la implicación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.
- Capitaliza la capacidad que tienen los grupos para incrementar el nivel de aprendizaje mediante la interacción entre compañeros.
- Reduce los niveles de abandono de los estudios.
- Se facilita la integración social.
- Los estudiantes manifiestan también un mayor nivel de satisfacción con las actividades de clase (la satisfacción es necesaria para la persistencia).
- La interdependencia positiva incrementa el compromiso de los estudiantes con sus compañeros.

- La formación de grupos heterogéneos permite que los alumnos trabajen juntos desde la diversidad.
- La asignación de diferentes roles a diferentes miembros del grupo facilita que la tarea se trabaje desde diferentes puntos de vista (perspectivas).
- Promueve el aprendizaje responsable, independiente y autodirigido.
- Promueve el desarrollo de la capacidad para razonar de forma crítica.
- Facilita el desarrollo de la habilidad para escribir con claridad.
- Facilita el desarrollo de la capacidad de comunicación oral.
- Incrementa la satisfacción de los estudiantes con la experiencia de aprendizaje y promueve actitudes más positivas hacia la materia de estudio.
- Permite la preparación de los estudiantes como ciudadanos activos y democráticos.
- Permite desarrollar la capacidad de liderazgo.
- Prepara a los estudiantes para el mundo laboral.

Las desventajas que presenta el aprendizaje cooperativo son las siguientes (Ruda *et al.*, 2013).

- La dispersión de responsabilidades puede dar lugar en ocasiones a situaciones de abuso entre alumnos (Slavin, 1999).
- El grupo que no opera realmente en «cooperación», ya que los miembros no están interesados en trabajar juntos y no hacen ningún esfuerzo por hacerlo. Luego pueden causar problemas entre ellos y tratan de sacar provecho del trabajo de los demás. (Johnson *et al.*, 1999; Johnson *et al.*, 2006).

Sin embargo, debemos tener cuidado, porque estas situaciones no se deben tanto al aprendizaje cooperativo como al mal enfoque de los docentes y/o a la falta de gestión al inicio del curso (Ruda *et al.*, 2013). Como dijimos anteriormente, crear un grupo de trabajo no es suficiente para crear una situación de cooperación. Asegúrese de seguir los pasos para establecer una estructura de cooperación y supervisar el progreso del proyecto a lo largo del curso para alinear a los estudiantes hacia mejores enfoques, si es necesario.

2.4.5. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EL CONTEXTO DE LA MEDIACION CULTURAL EN LOS MUSEOS

¿Qué puede aportar el aprendizaje cooperativo en el contexto de la mediación cultural en los museos? En una era donde la tecnología está tomando cada vez más espacio en las áreas de educación formal e informal, el aprendizaje cooperativo y las TIC podrían ser una de las vías más interesantes para desarrollar la efectividad del enfoque de aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 2014). Esta vía también podría adaptarse a la mediación cultural. De hecho, los museos utilizan cada vez más herramientas digitales para apoyar un enfoque educativo de los espacios de exhibición. En este sentido, ofrecer talleres de cooperación tocando el mundo digital podría ser una forma de despertar el interés de los estudiantes. En algunos museos encontramos el uso de códigos de barras o incluso el uso de tabletas dentro de las actividades que se ofrecen, aunque todavía son escasas esta tipología de actividades.

En cuanto a la mediación de las artes, el desafío de utilizar una aplicación artística dentro del aprendizaje cooperativo no es ajeno al desarrollo de esta pedagogía. De hecho, a menudo con el objetivo de mostrar los resultados o recompensar el trabajo de los estudiantes, un enfoque visual como una exposición, un mural, una película, un taller de arte (y más); se utiliza comúnmente como un medio para hacer realidad el trabajo de todos (Salaberría, 1999). En efecto, ¿qué puede ser más gratificante que poder rendir homenaje, a través de una exposición, al trabajo realizado? Además, las artes aportan la dimensión de la creación, que en sí misma nos permite desarrollar también habilidades sociales:

La creatividad representa un vínculo entre el individuo y los demás. Desarrollada a través de las artes, es portadora de cultura. Teniendo en cuenta los vínculos entre lo cultural y lo social, la creatividad se considera aquí como un factor de despertar social, porque aporta beneficios al individuo a nivel personal (a través de su desarrollo espiritual) pero también a nivel social, porque el camino de una sociedad cerrada a una sociedad abierta (y democrática) solo puede recorrerse a través del compromiso de los miembros de esta sociedad. (Morel, 2011: 12) ³⁰

³⁰ « (...) la créativité représente un lien entre l'individu et les autres. Développée par le biais des arts, elle est porteuse de culture. En tenant compte des liens entre le culturel et le social, la créativité est en fait considérée ici comme facteur d'éveil social, parce qu'elle apporte à l'individu des bénéfices sur le plan personnel (par son épanouissement spirituel) mais aussi sur le plan social, car le chemin d'une société fermée vers une société ouverte (et démocratique) ne peut être parcouru que par l'engagement des membres de cette société. » (Morel, 2011: 12)

En relación a esta cita podemos observar que la creatividad y las artes también son buenas herramientas a implementar con el enfoque cooperativo para desarrollar habilidades interpersonales, sociales y personales con los estudiantes. En este sentido, y esto es lo que exploramos con la tesis, el aprendizaje cooperativo puede favorecer la mediación cultural en este entorno.

Además, la multitud de temas abordados en las instituciones museísticas permite una rica diversidad de temas y ofrecería un campo de estudio con objetivos interdisciplinarios. Sería entonces necesario que los docentes (o ponentes) que acompañan a los equipos durante una situación de cooperación, sean capaces de establecer las condiciones básicas que promuevan el pensamiento crítico y así desarrollar habilidades duraderas en los estudiantes (Bassachs et al., 2020a). A través del aprendizaje cooperativo, los estudiantes podrán unir fuerzas y compartir ideas y recursos para aprender algo por sí mismos y animar a otros miembros del equipo a aprender también (Cañabate et al., 2019b). Los valores del aprendizaje cooperativo ofrecen un espacio óptimo con una mediación cultural que pretende ser participativa. Así como conforme a lo que acabamos de presentar podemos ver que la adaptación de varios enfoques pedagógicos, como el aprendizaje cooperativo y reflexivo, podrían ser adecuados en un espacio de museo.

2.4.6. CONCLUSIONES

Para concluir, las técnicas de aprendizaje cooperativo pueden traer un efecto positivo de transformación social a tener en cuenta, especialmente en un contexto aún poco estudiado, como es la institución museística. Habíamos abordado un poco antes la cuestión de los valores que trasciende este enfoque pedagógico, pero también sus efectos sobre la sostenibilidad, y por tanto sobre el desarrollo sostenible y sobre las desigualdades sociales (Cañabate et al., 2021a). De hecho, uno de los puntos importantes de estos métodos es la importancia de la heterogeneidad del grupo, y la responsabilidad personal y colectiva de cada miembro. Esto promueve el conocimiento de uno mismo y del otro, posibilitando la deconstrucción de prejuicios de un grupo social a otro.

Además de este aspecto, lo que encontramos es la importancia del feedback, que también ofrece

un interesante potencial de transformación social. Con una técnica mixta de aprendizaje cooperativo y reflexivo, es posible configurar un espacio de intercambio entre los diferentes grupos y así permitir la mirada, la escucha y el intercambio desde el exterior en un plano de igualdad (Cañabate et al., 2019a). Esta retroalimentación entre estudiantes ofrece una experiencia de aprendizaje y desarrollo que tiene el potencial de ir más allá del entorno escolar y adaptarse a otro contexto menos académico.

Finalmente, está la dimensión de transformación y adaptación del alumno, a través del desarrollo de la confianza y la conciencia. A través de prácticas reflexivas, la discusión entre pares refuerza la identidad profesional y emocional de los estudiantes. Hay una mejor comprensión de sus fortalezas y debilidades, y el alumno es capaz de adaptarse mejor a su grupo de acuerdo con él.

El aprendizaje cooperativo no lo soluciona todo y pensar lo contrario es bastante ingenuo; pero al ser la base de muchas de las estrategias de aprendizaje activo, tiene un innegable valor educativo (Domingo, 2020), siendo una forma interesante de fortalecer el compromiso social y cognitivo de los estudiantes en el aprendizaje (Buchs et al., 2017).

3. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo, presentaremos y justificaremos, a partir del contexto de nuestro estudio y la naturaleza de la tesis, las opciones metodológicas, así como las diversas herramientas utilizadas.

3.1. JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA

La investigación que proponemos es un caso de estudio comparativo entre Quebec y Cataluña, enmarcado en un método de tipo etnográfico (Cefai y Cefai, 2010; Laplantine, 2010; Poisson, 2011; Weber, 2009), interpretativo (Díaz-Barriga, 2017), habitualmente identificado con perspectivas cualitativas, naturalistas o humanistas (Arbesú, 2018) y participativo. Nuestra tesis tiene como objetivo analizar en profundidad un estudio de caso realizado con estudiantes de secundaria en dos territorios específicos y explorar cómo una mediación de aprendizaje cooperativo puede tener un impacto significativo en la mirada de los adolescentes hacia el museo, las obras y su propio conocimiento.

Para esta tesis, utilizamos un enfoque inspirado en la etnografía (Cefai, 2003; Lapassade, 2001; Poisson, 2011). Acumulamos una gran cantidad de datos en forma de notas escritas, documentos audiovisuales, cuestionarios, etc. El investigador está presente durante toda la actividad, es el único a aplicar la observación participante, de acuerdo con la metodología de investigación etnográfica (Poisson, 2011) y está familiarizado con el entorno escolar y museístico para aplicar una teoría pedagógica predefinida. Así, el investigador observa, analiza e interpreta a partir de los datos y resultados obtenidos sin despreocuparse de sus conocimientos teóricos previamente adquiridos.

3.1.1. CARÁCTER CUALITATIVO E INTERPRETATIVO

Pudimos identificar y describir los resultados del estudio con una base rigurosa en la descripción contextual. Por lo tanto, no nos centramos en un enfoque estadístico representativo, sino que estamos orientados hacia el análisis de los datos recopilados durante el estudio de caso. Para ello, utilizamos diferentes herramientas desde una perspectiva cualitativa que se detallan en el apartado 3.1, a saber:

- Un cuestionario con preguntas mixtas previas a la actividad (cualitativas y cuantitativas)
- Cuestionarios reflexivos con preguntas abiertas dirigidos a los estudiantes
- Diario de campo (observación activa, fotografías)
- Preguntas reflexivas no directivas
- Transcripciones
- El uso de una plataforma online para permitir un espacio de intercambio (Slack)
- Creaciones de los alumnos (textos, dibujos, fotos, creaciones finales)

Los resultados en los que basamos nuestras conclusiones fueron recogidos a través de estos instrumentos a lo largo del proceso.

En cuanto a la construcción de la muestra para el caso de estudio, era un grupo clase y después, se dividió en grupos de trabajo para las actividades cooperativas. Además, nuestro estudio se basa en la importancia de la participación entre las instituciones y el investigador, además de la colaboración del grupo con quién hacemos el estudio, es decir, los alumnos. El proyecto de mediación se desarrolló de tal manera que fue necesario crear un marco que favoreciera la participación voluntaria de los estudiantes.

De hecho, la participación de los alumnos es parte de una de las características de la investigación colaborativa y participativa (Loiselle, 2007). La constitución de un caso de estudio que involucra a los estudiantes en primer plano y la participación activa de los actores educativos y culturales aseguran una mejor comprensión entre el enfoque innovador de mediación desarrollado y las necesidades del medio. La investigación participativa posibilita visibilizar realidades a través de la

acción reflexiva de los participantes durante la actividad (Reason, 1994). Así, el caso de estudio y el involucramiento directo de estudiantes de ambas regiones nos permiten apoyar la toma de decisiones y comprender mejor las diferentes interacciones y reacciones que se dan en el marco de nuestro enfoque pedagógico cooperativo.

3.2. INSTRUMENTACIÓN

Para nuestro estudio de campo cualitativo e interpretativo, de inspiración etnográfica, desarrollamos cinco instrumentos de investigación con el fin de poder recolectar la máxima información posible. Presentaremos, a través de este capítulo, cada instrumento, justificaremos su uso y los contextualizaremos.

Se trata de:

Diario de campo

Cuestionario General

Cuestionarios reflexivos

Evidencia visual

Transcripciones

3.2.1. DIARIO DE CAMPO

En el enfoque cualitativo se utilizan varias herramientas de análisis de proximidad como las notas de campo o, como lo llamaremos, el diario de campo. El abordaje requiere, por parte del investigador, ser de mente abierta, ser receptivo, tener movilidad constante entre mirar y escuchar y ser capaz de sintetizar - analizar las observaciones y apuntes recopilados (Desroches y DesRosiers, 2012). Esta técnica permite resaltar el contexto y la naturaleza dual de la acción, a saber, los intercambios y los gestos realizados (McDonald's, 2005).

En nuestro caso, englobamos con el término "diario de campo" las notas reflexivas y fotografías tomadas, antes, durante y después de la actividad por parte del investigador. De hecho, está presente durante toda la actividad, observa y participa activamente en cada etapa interactuando, aconsejando, tomando notas y fotografiando la acción que se desarrolla. Incluimos también las preguntas y debates reflexivos que comparte con los alumnos al final de la actividad y durante los intercambios de reflexiones con los jóvenes y su creación. Esta herramienta nos permitió tener una observación directa, notas, así como fotos para sustentar los hallazgos o resultados surgidos del análisis de datos de otros instrumentos. Así, vemos el uso de la información del diario de campo como un soporte secundario que puede venir a confirmar información precisa.

Cabe mencionar que durante el proceso de análisis de las notas de campo se realizó una clasificación de los datos con el fin de identificar más fácilmente los elementos importantes que emergen del *corpus* de información (Alexander, 2013). A continuación, se presenta la matriz elaborada para cada uno de los encuentros presenciales:

Tabla 10*Diario de campo - Clasificación de los datos – Actividad 1*

Notas generales – Actividad 1	
Observaciones	Fotografías que presentan la dinámica del momento
Notas más específicas – Actividad 1	
Busqueda de obras	
Interacciones de los alumnos	Discusión con la responsable del proyecto
Creaciones	
Interacciones de los alumnos	Discusión con la responsable del proyecto
Juego	
Interacciones de los alumnos	Discusión con la responsable del proyecto
Puesta en común	
Interacciones de los alumnos	Discusión con la responsable del proyecto

Tabla 11*Diario de campo - Clasificación de los datos 2 – Actividad 2*

Notas generales – Actividad 2	
Observaciones	Fotografías que presentan la dinámica del momento
Notas más específicas – Actividad 2	
Periodo reflexivo relacionado con las imágenes y la creación	
Interacciones de los alumnos	Discusión con la responsable del proyecto
Período de creación	
Interacciones de los alumnos	Discusión con la responsable del proyecto

3.2.2. CUESTIONARIO GENERAL

El cuestionario, tanto cuantitativo como cualitativo, se divide en tres apartados diferenciados: aprendizaje cooperativo, interés por los espacios museísticos e identidad. Las dos primeras partes se construyen a partir del cuadro de criterios desarrollado por Johnson y Johnson (2015, 1991, 1992). En particular, la sección sobre aprendizaje cooperativo, que incluye preguntas que plantean puntos específicos sobre los temas del aprendizaje cooperativo, a saber:

- Habilidades interpersonales y trabajo en pequeños grupos
- Interdependencia positiva
- Responsabilidad individual
- Interacción del promotor / interacción cara a cara
- Tratamiento grupal o autoevaluación

Sin embargo, las preguntas, resultantes de las declaraciones desarrolladas por Johnson y Johnson, fueron adaptadas a la realidad del estudio de caso y para un público adolescente de entre 15 y 18 años.

Las respuestas se evalúan en la misma escala de calificación de cuatro puntos, que van desde: nada, un poco, bastante, hasta mucho. También hay un espacio de justificación para cada una de las preguntas de las dos primeras secciones con el fin de que los alumnos puedan detallar sus respuestas.

El cuestionario se distribuye al inicio de las actividades, lo que permite comparar con los resultados de la investigación al final del proyecto y así informar sobre la evolución del pensamiento de los alumnos.

La tercera sección está orientada hacia un enfoque que toma como ejemplo la investigación sobre el vínculo entre identidades y preferencias y más específicamente sobre un cuestionario que fue desarrollado para arrojar luz sobre identidades (AIQ-IV) realizado por Jonathan Cheeks y sus colegas (Cheek y Briggs, 1982; Cheek, 1989; Cheek et al., 2002; Cheek y Briggs, 2013; Cheek et al., 2014). No hace falta decir que nuestro estudio no se centra únicamente en la identidad y las preferencias de los individuos en su conjunto, sino más bien en la influencia que estas preferencias, y su percepción de sí mismos, pueden tener en sus interacciones sociales y en su vida. En el cuestionario, la tercera sección toma la forma de preguntas de desarrollo, así como una pregunta con oferta de selección de respuestas, en orden de preferencia. Una vez inspirados por el cuestionario AIQ-IV, hemos adaptado la fórmula a las necesidades del estudio. Así, la selección

de la elección de respuestas se reduce al tocar un amplio espectro de temas y el alumno debe poder seleccionar tres afirmaciones en orden de importancia.

Siendo el cuestionario tanto cualitativo como cuantitativo, pudimos cuantificar los datos y crear cuadros comparativos, pero también hemos podido resaltar unos comentarios escritos por los alumnos. A partir de estos escritos, utilizamos varios métodos para visualizar las reflexiones planteadas por los alumnos (citas, nube de palabras, observación de los conceptos que emergen en forma de cuadro).

3.2.3. CUESTIONARIOS REFLEXIVOS

Como parte de nuestro estudio, queríamos poder recopilar impresiones y pensamientos después de cada actividad para realizar un seguimiento de las primeras impresiones que surgieron. En el espíritu de la metodología de campo, desarrollamos tres cuestionarios escritos con tres preguntas abiertas y reflexivas cada uno. En aras de la autenticidad en las respuestas, se invitó a los alumnos a responder las preguntas al final de cada ejercicio con el fin de tener la retroalimentación más fiel de cara a la experiencia. Con el fin de mejorar la experiencia reflexiva de los alumnos, cabe señalar que ocasionalmente se han producido momentos de intercambios reflexivos sobre la actividad y las herramientas durante los encuentros, lo que permitió interacciones sobre el interés y los problemas del enfoque pedagógico (Sauvaire y Onge, 2022). El uso del cuestionario enriquece la investigación cualitativa y permite un análisis más profundo de los datos. El cuestionario escrito es un método colectivo de recolección de datos (Bardin, 1998) y los resultados del análisis de los datos son un instrumento metodológico que nos permite sustentar una observación, hipótesis y conclusión (Sauvaire y Onge, 2022). El objetivo, en el caso de nuestra investigación, era acercar a los jóvenes de Quebec y Cataluña a reflexionar sobre el impacto de la actividad, su aprendizaje, la apreciación general pero también sobre su visión de su entorno cultural. Cada uno de los tres cuestionarios está específicamente vinculado a una de las tres etapas del proyecto de mediación. Aquí están :

Tabla 12*Cuestionario reflexivo 1*

Cuestionario 1 Visita al museo	¿Te sientes más cómodo(a) visitando un museo con este formato de actividad que acabamos de hacer?
	¿Has encontrado formas de relacionar las imágenes artísticas con aspectos de tu vida cotidiana (amigos, familia, aficiones, situaciones vividas, intereses propios...)?
	¿Ha cambiado en alguna medida tu forma de visitar un museo el hecho de mirar las obras relacionándolas con tu propia experiencia?

Tabla 13*Cuestionario reflexivo 2*

Cuestionario 2 Actividad individual	¿Te ha resultado fácil expresar con imágenes aspectos de tu mundo personal? Porque?
	¿Hacer las fotos sobre tu entorno o tu futuro te ha permitido reflexionar en alguna medida? ¿Crees que las imágenes han sido un medio idóneo para pensar sobre los temas propuestos?
	¿Dirías que las imágenes están muy presentes en tu vida? ¿Utilizas el móvil o la cámara para captar fotos muy a menudo?

Tabla 14

Cuestionario reflexivo 3

Cuestionario 3 Actividad en la escuela e impresión general	¿Presentar tus fotos y trabajar en un proyecto de arte con tu grupo te ha permitido reflexionar sobre las imágenes que habías seleccionado? Razona tu respuesta.
	¿Te sientas más seguro(a) al presentar y explicar tus elecciones fotográficas en un grupo pequeño? ¿La interacción con el(la) compañero(a) ayudó a la reflexión? ¿Notaste puntos en común o diferencias en el pensamiento con tu pareja?
	¿Que te parece el ejercicio en general? ¿Qué te parece la idea de crear un mosaico que se publicara en una exposición virtual a partir de tus reflexiones personales de la actividad en el museo y tus fotografías?

Nuestro análisis de contenido apoyó la objetividad científica a través de una descripción objetiva, sistemática y cuantitativa de las respuestas. Nos basamos en la afirmación de Bardin (1998): «Ser parte de un proceso de análisis de contenido otorga valor científico al trabajo cualitativo al tratar de evitar los peligros de la comprensión espontánea tanto como sea posible.»³¹ (Bardin, 1998: 31). Para hacer esto, hemos desarrollado tres pasos para nuestro enfoque de análisis:

Clasificación de los datos recogidos: Hemos clasificado las respuestas en tres apartados: positivas, negativas y neutras.

Sistematizar las respuestas: Con las preguntas abiertas, recolectamos citas escritas. A partir de estas, fue posible identificar las justificaciones más frecuentes de las respuestas. Al hacerlo, pudimos identificar ciertas respuestas sistemáticas y pintar un retrato de lo que más marca a los estudiantes.

Interpretación de resultados: A partir de los resultados, tratamos de identificar las citas más significativas y representativas de los temas, las observaciones planteadas y comparar los resultados entre los dos territorios.

³¹ « S'inscrire dans une démarche d'analyse de contenu donne une valeur scientifique au travail qualitatif en essayant de s'écarter le plus possible des "dangers de la compréhension spontanée » (Bardin, 1998: 31).

3.2.4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACION BASADA EN EVIDENCIA VISUAL

En la tesis, utilizamos una metodología investigativa basada en evidencias visuales producidas por los estudiantes, que sustentan los datos recolectados a partir de preguntas reflexivas y observaciones de campo. Encontramos tanto un enfoque fotográfico como un enfoque creativo reflexivo.

3.2.4.1. FOTOGRAFIAS

Las fotografías son un método cada vez más poderoso para expresar sentimientos e interpretar y representar al mundo. Las cámaras digitales y los móviles, entre otras nuevas tecnologías, han abierto el medio de la fotografía a muchos y por lo tanto democratizando el medio (Koivula, 2018).

El método ha ganado adeptos entre sociólogos y antropólogos, y ha sido utilizado a través de una gama de subcampos académicos como la sociología de infancia, juventud, estudios y educación (Kaplan et al., 2007; Thomson y Günter, 2007, 2008; Yates, 2010; Meo, 2010, entre otros). Su objetivo es desencadenar respuestas y recuerdos y revelar las actitudes, puntos de vista, creencias y significados para investigar dinámicas de grupo (Harper, 2002; Hurworth, 2003; Prosser, 1998). El proceso de la investigación puede ser gratificante tanto para los participantes como para el investigador (Meo, 2010; Pain, 2012).

Según Fullana, Pallisera y Montserrat (2014), las fotografías desencadenan respuestas y recuerdos y desvelan actitudes, puntos de vista, creencias, recuerdos, sentimientos y significados que normalmente no aparecen en una situación de entrevista.

En lugar de fotos tomadas por los participantes, también pueden ser usados los dibujos de los participantes. La utilización de fotos y dibujos amplía las posibilidades de la investigación empírica convencional, ya que producen un tipo diferente de información (Harper, 2002).

En esta tesis las fotos y los dibujos son una evidencia más que aporta conocimientos y ofrece una

comprensión más profunda de los puntos de vistas de los estudiantes, aportando significados y valores (Yates, 2010).

En nuestro caso de estudio se pidió a los alumnos que las fotos fueran acompañadas por una palabra, frase o comentario en relación con lo que es importante para ello, que valor le dan. Los estudiantes debían reflexionar sobre sus elecciones fotográficas y ser capaces de explicar su visión a través de imágenes.

Después de esta actividad individual, se compartieron las historias en pequeños grupos (Koivula et al., 2016). Como se puede ver en el apartado de análisis, las fotografías tienen significados y reflejan emociones que de otro modo son difíciles de expresar oralmente.

Las imágenes sirven entonces como punto de apoyo para abordar temas íntimos y en relación directa con las inquietudes de los alumnos. Es un elemento de mediación y ayuda a transmitir ideas y reflexiones profundas.

Al enumerar y categorizar los diferentes temas que surgen de las fotografías (paisaje, familia, amigos, trabajo, etc.), así como las elecciones artísticas (primer plano, fondo, colores, abstracto, etc.), fue posible elaborar un cuadro de apreciaciones e inquietudes de los alumnos.

3.2.4.2. CREACIÓN REFLEXIVA

La investigación sobre los enfoques de la enseñanza y la mediación cultural con adolescentes y adultos suele ser discursiva. Uno de los enfoques que implica la puesta en palabras del lenguaje y las experiencias culturales se enmarca en el “método biográfico” (Molinié, 2011). En nuestro estudio, utilizamos el dispositivo de creación reflexiva (dibujos, textos, mosaico), que se acerca a estos enfoques porque su objetivo es llevar al alumno a comunicarse con otras personas sobre temas que son personales, como una influencia cultural, un recuerdo, una experiencia vivida, etc. (Benporad y Vorger, 2014). En este sentido, hemos elegido el enfoque de la creación para que los alumnos puedan expresarse con mayor libertad.

El dibujo consiste en adoptar una forma simbólico-icónica y metafórica que puede permitir a los individuos encontrar la manera de tematizar su relación con los lenguajes a través de una diversión, dejándoles más libertad para revelar lo que quieren a través de un simbolismo elegido. (Benporad y Vorger, 2014: 123)³²

Sin embargo, existe el riesgo, entre adolescentes y adultos, de tener un rechazo al formato de la actividad, teniendo una relación más distante sobre la creación personal que los niños (Molinie, 2009).

Para contrarrestar este riesgo, hemos propuesto la alternativa entre la escritura y el dibujo y la mezcla de ambos para la actividad en el museo. Tener la opción permite a los educandos una mayor comodidad, en la medida en que las imágenes y las palabras también pueden nutrir y ayudar a la reflexión (Joly, 2005). Por tanto, hemos unido en nuestro método el dibujo, el texto y también, un intercambio oral sobre el significado entre los alumnos y los alumnos y el responsable de la actividad. Al hacerlo, permite ver el mensaje que los estudiantes atribuyen a sus propias creaciones y luego la información es descifrada y reconstruida por el investigador (Benporad y Vorger, 2014).

Para nuestra tesis, por lo tanto, recopilamos las creaciones, las transcripciones con los intercambios e interpretaciones de las creaciones, las notas de campo sobre las discusiones con los estudiantes y así pudimos analizar el trabajo de los estudiantes. Hemos desarrollado el siguiente enfoque para el análisis de las creaciones: análisis del contenido artístico (elección de colores, formas, estilo, etc.), enumerar y categorizar los temas que surgieron y luego interpretar los resultados, en función de otros datos recopilados (triangulación de los datos).

3.2.5. TRANSCRIPCIONES

Para llevar un registro de las discusiones y reflexiones de los estudiantes a lo largo de las actividades, distribuimos grabadoras a los grupos. Creamos *corpus* orales que luego fueron acompañados de datos secundarios, a saber, las transcripciones, que fueron necesarias para la explotación del material de audio. Así, acumulamos un total de treinta horas de grabación de

³² « Le dessin consiste à adopter une forme symbolico-iconique et métaphorique pouvant permettre aux individus de trouver un moyen de thématiser leurs rapports aux langues par le biais d'un détournement, en leur laissant plus de liberté pour dévoiler ce qu'ils veulent à travers une symbolisation choisie. » (Benporad y Vorger, 2014).

audio entre las dos regiones, lo que equivalía a un total de 90 horas de trabajo de transcripción (3 horas de transcripción / 1 hora de audio), que luego transcribimos sistemáticamente a partir del software Sonal. El software utilizado no permite transcribir automáticamente la información, sino simplemente ofrecer la posibilidad de crear un sistema de clasificación de datos a partir de etiquetas al escuchar el audio y la transcripción simultánea, permitiendo así una primera clasificación de datos. Las etiquetas utilizadas esencialmente repiten el cuadro de análisis de datos que diseñamos (ver Tabla 15) para reducir y organizar la información que surge de las grabaciones de sonido.

El software también permitió estandarizar las transcripciones, lo que luego facilitó la lectura de los documentos. Mantuvimos, en las transcripciones realizadas, algunas indicaciones paraverbales como pausas (en forma de tres puntos), exclamaciones y expresiones lingüísticas para ser lo más fieles posible a la entonación que sigue a los intercambios. Sin embargo, hemos reducido algunos indicadores (entonación descendente, ascendente, risa, etc.) para no hacer la lectura demasiado pesada. Siendo conscientes de que este enfoque elimina información esencial al tener en cuenta el contexto de los intercambios, hemos agregado a nuestro cuadro de reducción de datos, un cuadro sobre la percepción de la dinámica de los intercambios (ver Tabla 16). Para esta parte del análisis, hemos utilizado las transcripciones, pero también las grabaciones de sonido para capturar la dinámica que surgió. Además, utilizamos fotografías y notas de campo en nuestra investigación, que complementan nuestra observación de la dinámica y pueden apoyar los elementos anotados en las transcripciones de nuestro trabajo. Hemos seguido así la paradoja, que es que para trabajar con la palabra hablada, tenemos que pasar por la palabra escrita. Este es un enfoque que ha sido estudiado por muchos investigadores (Blanche-Benveniste y Jeanjean, 1987; Blanche-Benveniste, 1997, 2000; Gadet, 2003; Raingeard y Lorscheider, 1977).

Las grabaciones de audio fueron nuestra fuente de información más importante sobre los estudios de caso. Por esto, transcribimos todos los intercambios y pasábamos la información bajo un filtro de reducción y organización de la información y un análisis de la dinámica de interacciones (ver Tabla 15 hasta 18). Hemos creado un primer cuadro para la visita al museo que destaca diferentes aspectos del aprendizaje de los jóvenes: el aprendizaje artístico, la conexión con la propia experiencia y el desarrollo del proceso. Para cada parte, hay secciones y, a veces, subsecciones. Aquí está la representación del cuadro de reducción de datos:

Tabla 15

Reducción de datos transcritos - museo

C1		Citas de los alumnos	
Aprendizaje artístico	Interpretación (Obras – fotos – dibujos - textos)	Observaciones	
		Interpretación desde un sentimiento	
	Creación		
	Valoración	Recepción subjetiva	
		Valoración basada en conocimientos previos	
	Sentido social de las artes	Observaciones	
		Mediación	
	Interacciones con el espacio museístico	Observaciones	
		Experiencia (previa) con los museos	
	Conexión con la propia experiencia	Individual	
Compartida (familia, padres, comunidad, barrio...)			
Aspectos culturales		Referencia cultural propia por su cultura visual	
		Conocimientos previos generales	

		y/o específicos	
Desarrollo del proceso	Expectativas		
	Dificultades		
	Implementación		
	Percepción del propio desempeño		
	Percepción del resultado por los otros		
	Interracción entre los grupos - juego		
	Valoración		

También hemos desarrollado un segundo cuadro de análisis que está orientada a la dinámica de las interacciones observadas tanto en las transcripciones como en los audios.

Tabla 16

Dinámica de los intercambios transcritos - museo

Interacción entre individuos y/o grupos pequeños			Citas de los alumnos
Intercambios verbales: Reflexión en pequeño grupo	Dinámicas observadas	Intercambios en relación a las creaciones	
		Generales	
	Referencias a su propia cultura visual (medios, redes sociales, etc.)		
	Referencias a contenidos de educación artística		

Una vez que se completaron los cuadros para cada una de las transcripciones, agrupamos los datos de cada región y así destacamos las constantes, variables y subtemas que surgieron (Ver anexo 1 hasta 4).

También hemos adaptado un segundo cuadro de organización y reducción de datos para dar

respuesta al contexto de la actividad del aula. En verde, son las incorporaciones que hemos realizado y en rojo, las eliminaciones. Por lo demás, las transcripciones resultantes de la actividad en clase fueron tratadas por el mismo enfoque metodológico que las de la visita al museo.

Tabla 17

Reducción de datos transcritos - escuela

C1		Citas de los alumnos	
Aprendizaje artístico	Interpretación (Obras – fotos – dibujos - textos)	Observaciones	
		Interpretación desde un sentimiento	
	Creación		
	Valoración	Recepción subjetiva	
		Valoración basada en conocimientos previos	
	Sentido social de las artes	Observaciones	
		Mediación	
	Interacciones con el espacio museístico	Observaciones	
		Experiencia (previa) con los museos	
	Conexión con la propia experiencia	Individual	
Compartida (familia, padres, barrio...)			
Aspectos culturales		Referencia cultural propia	

		por su cultura visual	
		Conocimientos previos generales y/o específicos	
Desarrollo del proceso	Expectativas		
	Dificultades		
	Implementación		
	Percepción del propio desempeño		
	Percepción del resultado por los otros		
	Vínculos creados entre las diferentes creaciones	Puntos en común	
		Relación con la actividad en el museo	
	Interacción entre los grupos - juego		
	Valoración		

Tabla 18

Dinámica de intercambios transcritos – escuela

Interacción entre individuos y/o grupos pequeños			Citas de los alumnos
Intercambios verbales: Reflexión en pequeño grupo	Dinámicas observadas	Intercambios en relación sobre las creaciones	
		Generales	
	Referencias a su propia cultura visual (medios, redes sociales, etc.)		
	Referencias a contenidos de educación artística		

3.3. CRITERIOS DE VALIDEZ

En nuestra investigación utilizamos múltiples datos (transcripción, fotos, creaciones, notas de campo) y las condiciones de producción también fueron múltiples. En este capítulo, explicaremos cómo procesamos ciertos datos y validaremos las fuentes triangulando los datos.

3.3.1. TRIANGULACIÓN DE TIPOS DE EVIDENCIAS

Para confirmar y respaldar los diversos puntos que surgen de nuestras fuentes, hemos utilizado una triangulación de evidencia (textos, imágenes y observaciones de campo). Esto nos permitió aportar mayor riqueza al análisis, ya que al utilizar una combinación de métodos y datos, pudimos validar los resultados y respaldar nuestras observaciones.

Con nuestra principal fuente de información, la transcripción, realizamos un análisis y reducción de los datos para resaltar los puntos importantes.

De este trabajo, pudimos, gracias a las notas de campo y las fotografías tomadas durante la actividad, sustentar y completar nuestras observaciones a partir de las transcripciones.

Cada elemento que observamos podría estar respaldado por al menos una segunda fuente de información (dibujos, escritos, cuestionarios, notas de campo). Más particularmente, las citas recogidas de los alumnos a partir de los cuestionarios y las discusiones reflexivas, nos permitieron justificar y sustentar nuestras conclusiones a partir de las citas orales o transcritas.

También, se pudieron establecer conexiones entre los textos, dibujos, fotografías, creaciones finales de los alumnos y las observaciones. Las creaciones permitieron difundir una reflexión y una mirada que respaldan los comentarios de los alumnos y comprueban visualmente la calidad y autenticidad de las reflexiones.

Pudimos así destacar, triangulando los diferentes resultados creativos, los aprendizajes y reflexiones que hayan podido tener los alumnos, y evidenciar las conexiones que se han podido producir entre la realidad de los alumnos, las obras del museo y las creaciones de los jóvenes. Para sustentar algunos de nuestros argumentos en la tesis, las creaciones de los alumnos atestiguan el logro de ciertos objetivos del estudio.

3.3.2. TRIANGULACIÓN DE AGENTES IMPLICADOS

Una de las acepciones más habituales del término *triangulación* en investigación educativa se refiere a la confluencia de distintas miradas sobre el problema o caso de estudio analizado. Miradas que corresponden a los diversos agentes implicados en el estudio o a observadores externos. En el último caso, los observadores externos ofrecen una perspectiva ajena al desarrollo del caso estudiado, perspectiva que permite contrapesar eventuales sesgos o enfoques subjetivos por parte del investigador o los participantes. En nuestro caso, contamos con dos observadores externos del ámbito universitario, con una larga experiencia en los ámbitos de educación artística

y aprendizaje cooperativo, aspectos medulares del presente estudio. Los observadores externos han acompañado tanto el diseño de la actividad como el proceso de análisis e interpretación de los datos, conducentes a la elaboración de conclusiones.

Tanto durante la acción in situ como al final del proceso, mantuvimos también conversaciones con los agentes implicados para obtener su feedback: por un lado, las educadoras del museo; por otro, los docentes de educación secundaria que nos brindaron los grupos de estudiantes. Las educadoras del museo destacaron, principalmente, el esfuerzo organizativo y la aportación de materiales fungibles y didácticos por parte de la investigadora. Afirmaron que la actividad era novedosa y diferente a la metodología habitualmente empleada por ellas, aunque declararon conocer metodologías basadas en la mediación de índole parecida. Los docentes de secundaria, por su parte, valoraron la implicación y participación del alumnado, y calificaron la actividad en el museo de motivadora. El formato diferente, más dinámico, permitió, según ellos, una mayor participación de los alumnos, que se incorporaron al juego de la interpretación de una forma más consciente. También se tuvo en cuenta la apariencia más unida durante los intercambios entre los estudiantes y que los alumnos parecían felices de poder expresarse a través del arte y que este formato de actividad salían reflexiones pertinentes.

Afirmaron que, en el centro educativo, y también en el contexto de otras asignaturas, la colaboración entre pares, el trabajo en grupo o el debate eran prácticas habituales, aunque en formatos y con propósitos diferentes a los planteados en nuestro caso. Algunos han señalado que la dimensión más personal y el intercambio de puntos de vista sobre los temas íntimos suscitados por la actividad fotográfica, así como la vinculación de las creaciones, permitieron sacar algo más. Unos señalaron también la necesidad de vincular la actividad de la fotografía, realizada de forma autónoma por los alumnos, con el trabajo a partir de las colecciones del museo, para reforzar la percepción de los alumnos de que pretendíamos poner en relación ambos tipos de imágenes. Esta aportación fue tenida en cuenta en el desarrollo de las siguientes fases del trabajo.

4. CASOS DE ESTUDIO: QUEBEC Y CATALUNYA

En este capítulo, presentaremos el caso de estudio entre Quebec y Cataluña. Justificaremos la selección de territorios, presentaremos el desarrollo detallado de la intervención y su proceso y presentaremos el análisis de este estudio. El análisis tiene dos secciones, una durante la actividad en el museo y una segunda durante la actividad en la escuela. Detallaremos los puntos principales que surgieron de nuestro análisis utilizando los diversos instrumentos de investigación.

4.1. JUSTIFICACION

Seleccionamos el territorio de Quebec (Canadá) y el territorio de Cataluña (España) para nuestro enfoque comparativo por tres razones principales.

Primero, nos interesaba que estas realidades, que tienen algunas diferencias, también están vinculadas de muchas maneras por un contexto específico. Estando las dos regiones, de hecho, en una situación de minoría cultural y lingüística dentro de su país, cada una ha desarrollado a su manera una fuerte presencia de identidad y cultura, como se presentó anteriormente en nuestra base teórica. Esta presencia también se manifiesta en el desarrollo de ofertas culturales y de mediación, tanto en el ámbito comunitario como en los espacios de difusión artística y los museos. Nos interesa, a través de nuestra tesis, comparar estas dos realidades y constatar que la mediación que involucra técnicas de aprendizaje cooperativo puede tener un impacto positivo y analizar si el entorno específico de las regiones puede o no incidir en la recepción de una nueva técnica educativa. Este estudio pretende, por tanto, ofrecer un análisis cualitativo de dos realidades a la vez diferentes y vinculadas, a partir de un estudio de caso en el que participan, para cada lugar, una treintena de alumnos de entre 15 y 18 años y una difusión del arte moderno y contemporáneo (museo y centro cultural). Los testimonios, transcripciones, imágenes y creaciones sacadas a la luz destacan varios temas predominantes que analizaremos en un segundo capítulo.

En segundo lugar, hemos seleccionado estas dos realidades por ser cercanas al investigador. De hecho, siendo de Quebec y habiendo estudiado y vivido durante varios años en Cataluña; sintió un fuerte sentido de pertenencia y curiosidad por explorar las diferentes facetas y los puntos en común; pero también las diferencias entre los dos territorios. Además, al tener un gran conocimiento del mundo artístico y educativo en Quebec y realizar su tesis en Cataluña, le parecía ideal seguir este enfoque.

En tercer y último lugar, existen instituciones comparables en términos de objetivos, tamaño y métodos de trabajo entre Quebec y Cataluña. De hecho, para las necesidades de nuestro estudio y la validez del estudio comparativo, fue esencial elegir dos entornos que correspondieran a nuestra matriz de selección que detallamos a continuación.

Para la realización de la investigación, disponemos de tres cuadros de selección específicos: una primera para la muestra, una segunda para la escuela y la tercera para el espacio de difusión.

Tabla 19

Selección de la muestra

Muestra	Quebec	Cataluña
Posibilidad de constituir un grupo de unos 30 alumnos.	x	x
Entre 15 y 18 años.	x	x

Tabla 20

Selección de la escuela

Escuela	Quebec	Cataluña
Nivel secundario.	x	x
Cerca de un centro de difusión (museo, centro de arte, centro cultural).	x	x
Aceptar el formato de actividad propuesto.	x	x

Tabla 21*Selección del espacio de difusión*

Centro de difusión artístico (museo, centro de arte, centro cultural)	Quebec	Cataluña
Estar especializado en arte moderno o contemporáneo.	x	x
Tener una diversidad en la elección de obras.	x	x
De tamaño medio con al menos tres salas de exposición.	x	x
Tener un espacio disponible para la creación.	x	x
Tener un departamento o una persona de recursos dedicada a la mediación y/o pedagogía dentro de la estructura.	x	x

En Quebec, llevamos a cabo la actividad con la escuela secundaria Jacques-Rousseau de Longueuil, que respondió favorablemente a nuestro criterio, con un grupo de 30 alumnos de secundaria, entre 16 y 17 años y estando cerca del espacio de arte seleccionado para la actividad. La escuela está ubicada cerca del Cégep Édouard-Monpetit, en el centro del municipio del Vieux-Longueuil. Este es el territorio más antiguo de la ciudad de Longueuil. La escuela reúne a una diversidad de alumnado de todos los orígenes y en su mayoría de clase media. En cuanto al espacio cultural elegido, llevamos a cabo la actividad en la *Maison de la culture* de Longueuil, denominada *Edifice Marcel Robidas*. Este centro de arte cumple con todos los criterios de selección, a saber: un programa especializado en arte moderno y/o contemporáneo, diversidad de obras, con al menos tres salas de exhibición. La *Maison de la culture* también aceptó el uso de una de sus salas para la creación y contó con una persona recurso dedicada a la mediación cultural y al desarrollo de la educación del centro.

En Cataluña, realizamos la actividad con el instituto Martí Franquès en Tarragona. Pudimos trabajar con dos grupos de 4º de la ESO (uno de 20 alumnos y otro de 10 alumnos) entre 15 y 16 años. El instituto está situado en la zona este de Tarragona y acoge una diversidad de alumnado, aunque mayoritariamente se trata de chicos/as de clase media. La escuela está cerca y a poca distancia del museo seleccionado, es decir el Museo de Arte Moderno de Tarragona. Este espacio también cumplió con todos nuestros criterios de selección y cuenta con un departamento de mediación educativa y cultural.

Así, en ambas regiones, pudimos encontrar instituciones comparables, que tenían un enfoque y metodologías similares en el campo, pero que también aceptaban, sin modificaciones, nuestra actividad.

En cuanto al contexto cronológico del proyecto, tanto en Quebec como en Cataluña, los primeros intercambios y contactos con los alumnos comenzaron a principios del año escolar 2021, es decir, en septiembre. En Cataluña, debido a la distancia, esta primera parte se realizó con la ayuda de los docentes in situ. La actividad se desarrolló a lo largo de varios meses con una visita al museo a principios de noviembre de 2021 en Cataluña y a finales del mismo mes en Quebec. A esto le siguieron intercambios a través de correos electrónicos y una aplicación de comunicación digital con los estudiantes durante las semanas siguientes. Debido a la limitación de la distancia entre las dos regiones, se llevó a cabo un proyecto de arte en noviembre en Cataluña y otro a finales de enero en Quebec para permitir la presencia del responsable del estudio en los dos talleres. Los intercambios luego continuaron en los meses siguientes.

4.2. INTERVENCIÓN

En esta parte del capítulo, presentaremos y describiremos el proceso de la actividad, así como las diversas técnicas educativas utilizadas entre cada uno.

La actividad se divide en fases muy bien diferenciadas, a desglosar:

La primera fase es una reunión en el museo (como parte de nuestra investigación y para simplificar las denominaciones, utilizaremos ahora el término «museo» para referirnos a los dos espacios culturales). Durante este encuentro, realizamos diferentes actividades reflexivas y cooperativas. Se invita a los alumnos a ir en busca de obras, a apropiarse de ellas a través de la discusión y el debate; así como a través de la conexión con una experiencia cultural personal. Deben también realizar un trabajo creativo personal y reflexivo, redescubrir el museo a través del juego cooperativo y, por último, compartir sus reflexiones y creaciones con el resto de la clase.

La segunda fase se refiere a una actividad fotográfica individual. Los alumnos deben, a partir de

dos temas transmitidos, reflexionar sobre su entorno y realizar una selección de imágenes.

La tercera y última fase es un taller de clase que conecta las diferentes creaciones y reflexiones de los alumnos desde el inicio del proyecto. En grupos de dos, se anima a los alumnos a presentar, discutir y reflexionar entre ellos sobre sus creaciones (fotos, escritos, dibujos), encontrar puntos en común y luego acordar un proyecto artístico colectivo que destaque sus conexiones. Todo se presenta al final en forma de exposición virtual.

4.2.1. ENFOQUE Y ELABORACIÓN DE LA ACTIVIDAD

En nuestra tesis, nos interesan las posibilidades que las técnicas de aprendizaje cooperativo pueden aportar en el contexto de la mediación museística. Este es un nuevo enfoque que aún no ha sido estudiado, pero creemos que esta pedagogía, proveniente del ámbito de la educación formal, puede ofrecer una forma diferente, más dinámica y personal de intervenir con los estudiantes como parte de una visita cultural. Todavía a menudo, durante una visita escolar al museo, los alumnos son llevados a ser observadores pasivos, escuchando a un mediador o a un educador, a pesar del desplazamiento del papel del visitante por parte del movimiento constructivista (Hooper-Greenhill, 1999). En el ambiente escolar, también es raro encontrarse con un público adolescente interesado en el campo de las artes modernas y contemporáneas y descubrir los museos y centros de arte de su ciudad y distrito: «Los museos no pertenecen a la adolescencia, están sistemáticamente vinculados a la familia o escuela»³³ (Martet, 2012: 87).

Nuestro enfoque presenta un enfoque reflexivo vinculado conjuntamente con el aprendizaje cooperativo porque promueve un cierto sentido de responsabilidad en los estudiantes al tiempo que les ofrece un espacio para la reflexión. El enfoque cooperativo crea un terreno donde pueden tener lugar el intercambio, la reflexión crítica y los intereses de los participantes. La actividad fomenta las habilidades interpersonales, incluida la comunicación, dejando a todos la libertad de compartir referentes culturales a través de las diversas técnicas seleccionadas del aprendizaje cooperativo, y orientadas a la creación artística. Intentamos así alejarnos de la visión elitista y

³³ « Les musées n'appartiennent pas à l'adolescence, ils sont systématiquement liés à la famille ou à l'école » (Martet, 2012 : 87).

hegemónica del museo creando un entorno propicio para el desarrollo de diálogos entre los diferentes contextos, intereses y cuestionamientos de los participantes, gracias en parte a las exposiciones artísticas. Así, se deconstruye la relación de «saber» del museo y se transita hacia el «saber compartido» y la mediación social en forma de planteamientos lúdicos y artísticos.

Para la elaboración de las actividades cooperativas se ha tenido en cuenta los cinco elementos básicos que, según Johnson y Johnson (2015, 1991, 1992), deben darse en el aprendizaje cooperativo: Interdependencia positiva cara a cara ; Responsabilidad individual; Habilidades de intercambio interpersonal y en pequeño grupo; Concienciación del propio funcionamiento como grupo.

Para ello hemos asegurado que la tarea asignada a los estudiantes requiera la aportación de todos los miembros (Cohen, 1994); formar equipos de estudiantes con un número pequeño (2-4) con objeto de permitir interacciones individuales cara a cara; (Topping et al., 2017); creación de grupos heterogéneos (Abrami et al., 1995; Slavin, 1995); actividades que ofrezcan una oportunidad de aprendizaje y lo utilicen para trabajar en los aspectos en los que necesitan progresar en lugar de asumir lo que ya saben o delegar su parte del trabajo a otros, siendo importante que quede claro la interdependencia vinculada a los objetivos: interdependencia positiva y la responsabilidad individual (Abrami et al., 1995; Johnson y Johnson, 2015; Slavin, 1995). Un objetivo común formulado en términos de aprendizaje para todos (que cada miembro entienda, aprenda, supere un criterio predefinido, progrese) y no sólo en términos de un producto colectivo permitiendo a los alumnos centrarse en dos aspectos esenciales: el aprendizaje personal y el aprendizaje en grupo.

En todas las actividades, los alumnos trabajaron en parejas para introducir una gran responsabilidad individual con una interdependencia positiva vinculada a los objetivos (los estudiantes tenían que asegurar tanto su propio aprendizaje como el de su compañero para poder dominar los temas de estudio).

Los métodos de aprendizaje cooperativo utilizados en las actividades de la intervención de aprendizaje de esta tesis han sido: «Rompecabezas»; «Tutorías entre iguales» y «Grupos de investigación».

Cabe decir que la propuesta que se presenta en este trabajo de investigación no se basa solamente desde una perspectiva técnica de la educación, sino que además hemos vinculado la

implicación social y el trabajo en determinados valores que son propios de la cooperación: la necesidad de diálogo y el consenso para limar asperezas de planteamiento; tener libertad de opinión para articular una expresión personal para poder ser discutida; poseer igualdad de voto en la presa de decisiones; tener responsabilidad en la participación; ejercer la democracia sin complejos, la valoración positiva que el acto de aprendizaje y de saber aportan nuevas perspectivas para enriquecer el debate (Galvaldà, 2016; Galvaldà y Pons-Altés, 2020; Pujolàs, 2008b)

Para ello ha sido de suma importancia que el profesor e investigadora participante de este estudio explicase claramente las razones de la cooperación (Buchts, 2017; Pons -Altés 2021).

4.2.1.1. TUTORÍAS ENTRE IGUALES

Descripción y justificación

La técnica «Tutorías entre iguales» enfatiza la creación de parejas de estudiantes con una relación asimétrica, lo que permite compartir conocimientos diversos. La pareja sigue un objetivo común y un papel diferenciado entre el tutor y el tutelado. Así, dependiendo de la situación, un estudiante puede encontrarse en una situación de aprendizaje y tutoría frente a su compañero de equipo. Los estudiantes adquieren así conocimientos y habilidades a través del apoyo activo y la asistencia de otros. Nos interesó esta fórmula como parte de nuestro proyecto con el fin de crear una dinámica de grupo sólida, que permitiera a los estudiantes poder llenar los vacíos de sus compañeros de cara al aprendizaje artístico. A lo largo del proceso de la actividad y teniendo que explicar en muchas ocasiones el contenido de determinadas producciones artísticas, los alumnos en el rol de tutores adquieren un amplio dominio de la materia y sus compañeros aprenden a través de la escucha y la participación.

Formato adoptado para la actividad

El enfoque entre iguales se centra en el trabajo asimétrico entre parejas. Como parte de nuestro proyecto, la composición de los grupos se hizo de manera aleatoria, a elección de los docentes. Los estudiantes eran del mismo nivel escolar (*same-age tutoring*) y no había condiciones

organizativas previas. Antes del inicio de la actividad, nos tomamos el tiempo de explicar los objetivos del ejercicio, su avance, las herramientas con las que contaban, recordando la importancia de la comunicación, el trabajo reflexivo y los beneficios emocionales y sociales. Durante la actividad, el docente y el investigador del proyecto vinieron a supervisar los grupos.

4.2.1.2. GRUPO DE INVESTIGACION

Descripción y justificación

Hemos elegido la técnica del «Grupo de investigación» para permitir que los alumnos desarrollen habilidades de investigación, organización de la información, comunicación, poder compartir estas reflexiones frente a otras personas y dominar determinados contenidos reflexivos relacionados con las obras y temas tratados. Queríamos, en el diseño de la actividad, crear periodos de investigación y reflexión individual (como encontrar una influencia personal en relación con una obra en el museo o incluso el ejercicio individual de representar el entorno en la fotografía) para desarrollar una cierta autonomía gracias a la investigación reflexiva sobre temas que afectan personalmente a los estudiantes. También hemos seleccionado este enfoque porque es ideal para crear debates, un espacio para intercambiar diferentes puntos de vista así como promover la evolución del pensamiento y la ayuda mutua. Se invita a los alumnos a elegir en grupo entre las etapas de un mismo proyecto, así como a ponerse de acuerdo sobre un tema.

Formato adoptado para la actividad

Como parte de nuestro proyecto, se requiere que los compañeros de un mismo grupo trabajen dos veces individualmente, para reflexionar y crear un trabajo respondiendo a algo personal antes de transmitir la información a sus compañeros y ser corregidos, asesorados. Estos intercambios dieron lugar a varios debates.

Para la visita al museo, los alumnos deberán seleccionar en equipos de dos una obra popular. A continuación, cada uno debe reflexionar individualmente sobre una influencia cultural o una experiencia vivida que la obra les hace pensar y plasmar esto en un texto o un dibujo. Este es un momento para el análisis personal y la introspección y luego los alumnos comparten su

pensamiento con su compañero de equipo para buscar las opiniones y comentarios constructivos de los demás. Al hacerlo, rectifican su producción si reciben correcciones. La evaluación del trabajo se realizó mediante visitas entre los grupos tanto del responsable del proyecto como de los docentes. Al final del primer encuentro, hay una mesa redonda donde cada grupo debe explicar al resto de la clase su trabajo, su pensamiento y sus producciones artísticas. Luego, la actividad finaliza con preguntas orales reflexivas sobre el formato de la actividad y lo que los alumnos han aprendido.

Durante la actividad de clase, encontramos, por segunda vez, el uso de la técnica del Grupo de Investigación. De hecho, se invita a los alumnos, antes del encuentro en clase, a realizar un trabajo de reflexión personal sobre dos temas específicos («Mi entorno sociocultural» y «Mi futuro»). Deben buscar o tomar una fotografía que responda a cada tema para luego, con un nuevo compañero de grupo, explicar su trabajo fotográfico así como su creación del museo. Todos deben turnarse para presentar, explicar y luego ser analizados por su compañero de grupo. Esto les brinda oportunidades para enriquecer los intercambios, los debates y para impulsar la reflexión más allá. A continuación, el grupo debe encontrar puntos en común entre ellos y sus creaciones (fotografías, dibujos y textos) y ponerse de acuerdo sobre lo que quieren proponer para la creación final. Los compañeros tienen como objetivo crear un mosaico que reúna sus producciones a cada uno de ellos. Luego el proyecto se presenta durante una exposición virtual que destaca su trabajo. En cuanto a la evaluación del progreso de los alumnos, se realiza mediante rondas de mesa por parte del responsable de la actividad, quien asigna aleatoriamente a una persona del grupo para que explique y defienda el proyecto. El trabajo fotográfico también es comprobado por la buena acogida y respuesta tanto del responsable como de los profesores, debiendo los alumnos enviarlos antes de la actividad en clase por correo electrónico y la aplicación Slack. Finalmente, los alumnos debían venir a presentar su proyecto al final de la actividad al responsable, quien después, fotografía su creación para la exposición virtual.

4.2.1.3. ROMPECABEZAS

Descripción y justificación

La técnica «Rompecabezas» ofrece la particularidad en su forma, para ser adaptable en el marco de una mediación en forma de juego en el museo. De hecho, en esta práctica, cada alumno aporta una pieza del rompecabezas que es esencial en la realización completa de la actividad. El estudiante debe hacer su parte del trabajo para hacer una contribución a un grupo y así desarrollar el pensamiento de todos. Este enfoque nos interesó porque desarrolla habilidades como extraer la información necesaria para realizar la tarea solicitada, organizar el tiempo, así como seleccionar el contenido a tener en cuenta durante la actividad. La propia fórmula de la técnica nos pareció adecuada al formato de juego que queríamos montar, durante la visita al museo con los diferentes grupos y donde se lleva a los alumnos a analizar y extraer información de las obras, pero también dibujos y textos.

Formato adoptado para la actividad

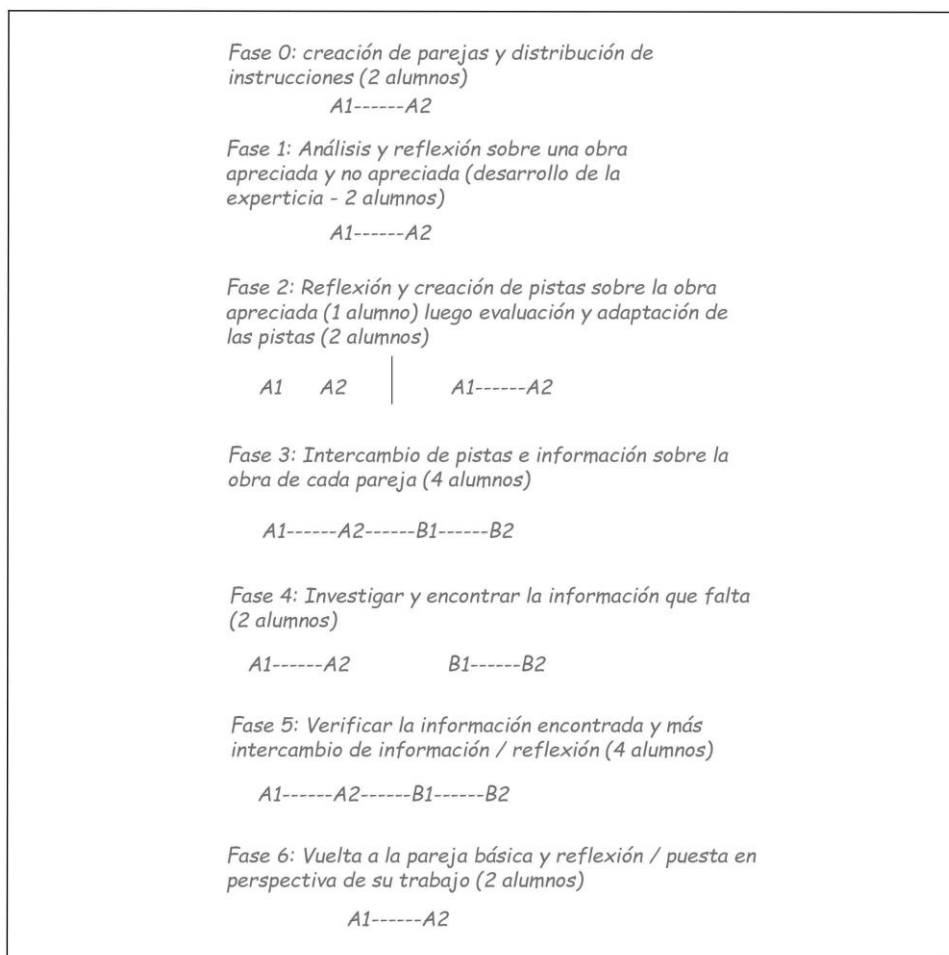
Utilizamos la técnica del «Rompecabezas» para realizar la parte del «juego» durante la mediación en el museo. De hecho, se anima a los alumnos en grupos de dos a elegir una obra que les gusta y otra que les gusta menos, y especializarse en la que les gusta gracias a un intercambio reflexivo. Luego trabajan individualmente para encontrar y conectar la obra en cuestión con una influencia cultural o una experiencia vivida. Al hacerlo, deben hacer un dibujo o un texto para representar este recuerdo que luego servirá como pista para que el otro grupo de dos encuentre la obra en cuestión. Una vez que los dos compañeros hayan realizado su reflexión personal y creado una pista cada uno, juntarán su trabajo y se unirán con una segunda pareja de personas y así crearán un grupo de 4. Hemos optado por hacer grupos de dos y de cuatro debido al número de alumnos en cada clase. Una vez formado cada gran grupo de cuatro, la primera pareja intercambia sus pistas con la segunda pareja. Así, cada grupo de dos crea y recibe del otro grupo dos pistas distintas. Estas pistas les permitirán redescubrir el museo de una manera diferente, y encontrar la obra que el resto de alumnos ha seleccionado a partir de la información facilitada. Una vez que

una pareja piensa que ha encontrado la obra indicada, verifica con el resto del grupo los méritos de su elección y luego justifica la reflexión. Habiéndose especializado cada pareja en una obra en particular, los alumnos intercambian información reflexiva sobre su elección y su visión de la obra. Así, permite una nueva mirada y una comprensión más amplia. Una vez finalizado este intercambio, las dos parejas vuelven a separarse y concluyen entre ellas una reflexión más amplia sobre el museo y las obras, así como sobre su planteamiento.

El marco en el que encaja la técnica «Rompecabezas» se une a otras dos técnicas de aprendizaje cooperativo («Entre iguales» y «Grupo de investigación»), lo que explica la fórmula adaptada del juego que producimos. Aquí hay un diagrama para resumir el formato que se desarrolló:

Figura 6

Formato de la técnica Rompecabezas utilizada



Para la realización de nuestro proyecto nos pareció adecuado, con el fin de tocar diferentes conocimientos y habilidades, mezclar las técnicas del aprendizaje cooperativo. El proyecto de

mediación al realizarse en varias etapas, su formato nos permitió realizar este abordaje mixto. Aquí hay un marco que resume la fórmula elegida:

Tabla 22

Técnicas de aprendizaje cooperativo utilizadas y habilidades desarrolladas

Técnicas de aprendizaje cooperativo	Habilidades
Entre iguales	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades interpersonales (escucha activa, explicar con claridad, aconsejar, etc.) • Auto confianza • Siéntete más cómodo trabajando en grupo • Desarrollo del conocimiento
Grupo de investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar • Organización de la información • Comunicación • Saber compartir y recibir diferentes puntos de vista • Dominar el contenido reflexivo
Rompecabezas	<ul style="list-style-type: none"> • Extraer información de una creación • Administrar el tiempo • Seleccionar la información necesaria para la tarea solicitada

4.2.2. PROCESO DE LA ACTIVIDAD

Aquí presentamos el desarrollo de la actividad. Explicamos para cada paso, las herramientas de mediación, investigación y las técnicas de aprendizaje utilizadas.

PARTE 1 - EN EL MUSEO

Actividad 1

Una parte en grupo de dos y después, individualmente.

Misión

Los participantes deben elegir juntos una obra que les guste y otra que les guste menos. Usando un cuestionario, refinan su reflexión sobre su apreciación discutiendo con su compañero de grupo.

Luego, cada participante debe reflexionar y dibujar o describir por escrito una influencia cultural personal (o experiencia vivida) que lo haya marcado y que haría eco de la obra apreciada que su grupo ha elegido. Este trabajo se realiza individualmente. Posteriormente, los compañeros de equipo revisan su creación entre ellos para mejorarla si es necesario.

Tenga en cuenta que los alumnos no deben nombrar la obra elegida en la exposición, sólo evocar una influencia cultural que les haga pensar.

Objetivo

El objetivo es que los alumnos renueven su visión de las obras y del museo a través de un nuevo enfoque de mediación que involucra técnicas de aprendizaje cooperativo y creación artística. También está la importancia de valorar todas las formas de conocimiento de los adolescentes y de infundirles confianza enfatizando su propia interpretación subjetiva.

Explicación al principio

- A partir de la hoja de instrucciones explicar cada paso, así como el propósito del ejercicio.
- Presentar y explicar el juego.

Material didáctico

- Dos hojas plastificadas con foto y texto para dar un ejemplo del ejercicio (para la líder del proyecto).
- Una hoja de instrucciones y con preguntas para orientar a los participantes en la reflexión (una hoja por grupo).
- Papeles, lápices, lápices de colores, marcadores, pasteles, tableros.

Material de análisis

- Grabadora (una por grupo).
- Cuestionario rompehielo (uno por grupo).
- Observaciones e intercambios (notas de campo y fotos).

Técnicas de aprendizaje cooperativo

- Entre iguales
- Grupo de investigación

Actividad 2

Mezclar dos grupos de dos.

Se unen dos grupos diferentes. Luego regresan al grupo principal.

Misión

En la idea del juego, cada grupo recibe las pistas (dibujos o textos) de los dos otros alumnos y luego debe adivinar entre ellos, a partir de las historias y los dibujos, la obra que inspiró al otro grupo. Una vez que creen que conocen el trabajo, los cuatro alumnos se reúnen y comprueban si han adivinado correctamente. Luego, explican el por qué de su elección, cada uno explica su pista (¿por qué este dibujo, por qué esta influencia cultural?) y hay un intercambio de conocimientos. Los alumnos intercambian sus puntos de vista y dan información fruto de su propia reflexión. A continuación, los grupos de dos se reúnen entre ellos para reflexionar sobre lo aprendido y la valoración de las obras y de su trabajo.

Objetivo

El objetivo de este enfoque es despertar, a través de un enfoque lúdico, el interés de los alumnos por la investigación y la reflexión sobre las obras. La idea es también crear situaciones de intercambio de información y de reflexión, y llevar a los alumnos a desarrollar habilidades para la búsqueda y el retiro de la información resultante de una imagen.

Explicación al principio

El responsable de la actividad explica la etapa del juego con un ejemplo y recuerda a los grupos los objetivos.

Material didáctico

- Las pistas (dibujos y textos).
- Notas tomadas durante la reflexión.
- Una hoja con un lápiz para tomar notas adicionales.

Material de análisis

- Grabadora (una por grupo).
- Observaciones e intercambios (notas de campo y fotos).

Técnicas de aprendizaje cooperativo

- Entre iguales.
- Rompecabezas.

Actividad 3 : Puesta en común

El grupo clase se reúne.

Misión

Se reúne toda la clase y cada grupo presenta su reflexión personal así como las obras que han sido seleccionadas para estos elementos. Hacemos una mesa redonda para compartir las reflexiones culturales a partir de las obras y sus apreciaciones. Los alumnos demuestran así el trabajo reflexivo

que han realizado y justifican todas sus elecciones. Los alumnos deben escribir su nombre completo en el reverso de su hoja, los textos/dibujos se recogerán para ser escaneados. Estos textos/dibujos se integrarán en un corpus que presentará las diferentes visiones de los alumnos sobre una colección/exposición. Estas respuestas se presentarán en forma de historias y reflexiones en relación con la exposición virtual.

Tras la mesa redonda, se intercambian con los alumnos preguntas reflexivas sobre el formato de la actividad y los conceptos aprendidos (¿Fue fácil pensar en grupo? ¿Qué te aportó en términos de habilidades? ¿Te sientes más capaz de hablar de algunas obras?, etc.). Una vez finalizada la discusión en grupo, repartimos un cuestionario reflexivo sobre la actividad a realizar por los alumnos antes de su salida.

Objetivo

La puesta en común tiene como finalidad comprobar que el trabajo de reflexión se ha realizado entre cada grupo y que los alumnos han conseguido, a través de la práctica, verbalizar su trabajo y reflexión. Durante estos intercambios, pueden surgir debates enriquecedores.

Explicación al final

El responsable del proyecto explica el trabajo individual que tendrán que realizar los alumnos en casa, presenta las hojas explicativas y las distribuye.

Material didáctico

- Cada alumno debe tener a mano su dibujo o texto.
- Copias del documento explicativo de la siguiente actividad (fase 2).
- Copias de una hoja que explica cómo tomar una foto por teléfono.
- Dos fotografías plastificadas (un ejemplo de cada tema para presentarlas a la clase).

Material de análisis

- Grabadora (una por grupo).
- Observaciones e intercambios (notas de campo y fotos).
- Preguntas reflexivas orales.
- Cuestionario reflexivo.

- Dibujos y textos realizados por los alumnos.

Técnicas de aprendizaje cooperativo

- Entre iguales.
- Grupo de investigación.

PARTE 2 - INDIVIDUAL – EN CASA

Contexto

Al final de la primera visita, cada persona recibirá una hoja con dos temas: mi contexto sociocultural - mi futuro. Todos los participantes serán responsables de trabajar en ambos temas individualmente. La idea es reflexionar y buscar o hacer una fotografía relacionada con cada tema. Esta parte del trabajo se realiza de forma individual y se hace en casa. Un enlace de discusión a través de la aplicación profesional *Slack* estará disponible para todos para que los estudiantes puedan enviar fotos allí, identificándolas de antemano (nombre del estudiante y título de la imagen). Para aquellos que tengan dificultades con la aplicación, también es posible compartir las imágenes a través de un correo electrónico que se transmitirá. También se invitará a los estudiantes a comentar y chatear en la aplicación *Slack* o por correo. El uso de una plataforma en red pretende reforzar la interacción entre pares y el carácter coral de la experiencia.

Como parte de la fase 3 del proyecto (la próxima reunión en la escuela), se recuerda a los alumnos que tienen la responsabilidad de enviar sus dos imágenes a tiempo para poder continuar con el proyecto final en grupo.

Al final del tiempo asignado a la actividad individual, los alumnos deben responder a un cuestionario reflexivo sobre la actividad individual.

Misión

El participante deberá realizar fotografías relacionadas con los temas propuestos. Solo se debe seleccionar una imagen por tema. Aquí está la descripción de los temas sugeridos:

- Mi contexto sociocultural: Tema amplio e inclusivo en su comprensión (familia, cultura,

identidad, amistad, entorno, grupo, barrio, comunidad, país, etc.).

- Mi futuro: Es decir, lo que ilustra, a su juicio, su futuro; para bien o para mal, como individuo o como comunidad.

Material de análisis

- Intercambios y recepciones de las fotos por correo y *Slack*.
- Fotos de los alumnos.
- Cuestionario reflexivo.

Técnicas de aprendizaje cooperativo

- Grupo de investigación (parte individual).

PARTE 3 – EN LA AULA

Actividad 1 : Reflexión sobre las imágenes

Cambio – Nuevo grupo de dos (con personas que aún no han estado juntas)

Misión

Cada alumno presenta a su compañero sus dos fotografías así como su dibujo o texto elaborado en el museo. Los alumnos analizan las imágenes en conjunto y discuten los temas que les afectan personalmente y que surgen de estas creaciones. Una vez que hayan podido reflexionar en profundidad, deberán encontrar puntos en común entre ellos, las creaciones resultantes de la actividad en el museo y sus fotografías. Cuando los hayan encontrado, deberán ponerse de acuerdo sobre aquello que quieren aportar a su proyecto común. Deben crear juntos un mosaico que presente sus creaciones y resalte sus puntos en común.

Objetivo

Aprender a verbalizar sus elecciones y reflexiones personales frente a las imágenes seleccionadas, tener retroalimentación constructiva de otros participantes, permitir la autoevaluación y adaptar su discurso para ser más consistente con su pensamiento y hablar sobre temas que afectan particularmente a los adolescentes, a saber: su entorno familiar y los miedos o certezas que tienen para su futuro, y también abren el debate sobre las distintas visiones de vida que puedan tener los

demás. La idea es compartir estas certezas e incertidumbres y facilitar el diálogo a partir de imágenes fotográficas, las cuales valen más que mil palabras.

El responsable de la actividad recorre y pide al azar a uno de los alumnos de cada grupo que explique y justifique las elecciones realizadas para el trabajo común.

Explicación al principio

Se da tiempo al principio de la actividad para que el líder de la actividad explique la última parte del proyecto y dar un ejemplo de proyecto final.

Material didáctico

- Cada alumno recupera su dibujo o texto.
- Cada alumno tiene sus dos fotos.
- Un ejemplo visual para explicar la actividad.
- Materiales para la creación artística.

Material de análisis

- Grabadora (una por grupo).
- Observaciones e intercambios (notas de campo y fotos).

Técnicas de aprendizaje cooperativo

- Entre iguales.
- Grupo de investigación.

Actividad 2 : Crear un mosaico

Mantener el mismo grupo de dos.

Misión

Reúna las imágenes en un mosaico común según lo que los alumnos decidan resaltar.

Objetivo

A partir de la discusión y presentación de cada una de las imágenes, se resaltan los puntos en

común entre los participantes. Este ejercicio permite presentar en forma de creación artística común, una reflexión a la vez personal, grupal y resultante de un trabajo en el museo. Esto permite dar forma a los diversos vínculos realizados.

Al finalizar la actividad, los alumnos presentan y explican su creación al responsable del ejercicio, y se toma una fotografía de cada una de las creaciones finales para poder constituir un banco de imágenes para la exposición virtual. El objetivo es ofrecer un sentimiento de realización de este logro artístico común y permitir una mejor comprensión de la mirada de los demás, gracias al reconocimiento de similitudes o diferencias.

Al final de la actividad, hay una discusión entre el líder de la actividad y los diferentes grupos. Este hace preguntas reflexivas sobre el progreso de la actividad y el aprendizaje de los alumnos (¿Cómo te sientes con el aprendizaje? ¿Aprendiste algo gracias al trabajo en grupo? ¿Adquiriste habilidades específicas?, etc.). Luego, al final, se distribuye a los adolescentes un cuestionario reflexivo para ser completado.

Material didáctico

- Cada alumno debe tener su dibujo o texto.
- Cada alumno tiene sus dos fotos.
- Materiales para la creación artística.

Material de análisis

- Grabadora (uno por grupo).
- Observaciones e intercambios (notas de campo y fotos).
- Preguntas reflexivas orales.
- Cuestionario reflexivo.
- Fotos de las creaciones finales.

Técnicas de aprendizaje cooperativo

- Entre iguales.
- Grupo de investigación.

4.3. ANÁLISIS DE LOS PROYECTOS (QUEBEC Y CATALUÑA)

En este capítulo, presentaremos el análisis de las principales fases del proyecto, así como los datos recopilados de los instrumentos de investigación. Separaremos el análisis en dos partes, una sobre la actividad en el museo y una segunda, incluyendo los resultados de la actividad individual y la actividad en la escuela.

4.3.1. FASE EN EL MUSEO (CATALUÑA/QUEBEC)

En la presentación de los datos de la fase en el museo, presentaremos el análisis de las transcripciones de los diálogos, las interacciones, los diversos cuestionarios y los dibujos y textos reflexivos producidos por los estudiantes. A continuación, resumiremos los resultados que surjan.

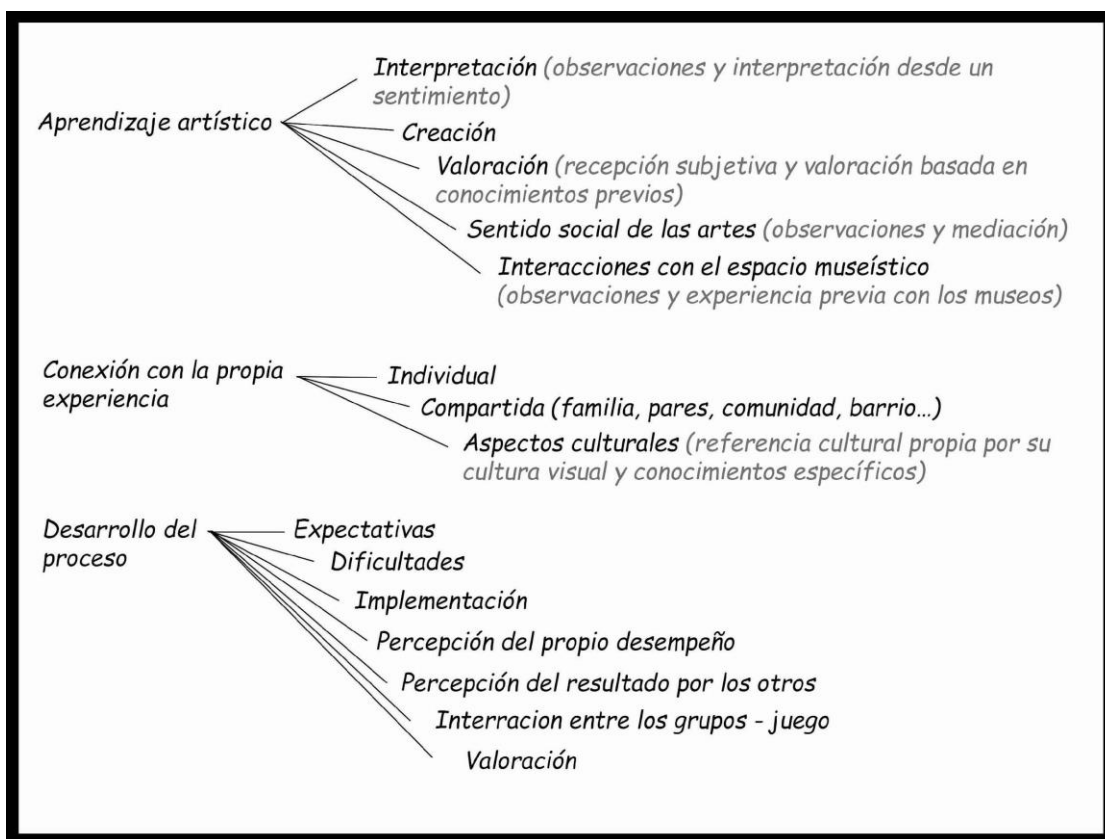
4.1.1.1. ANALISIS DE LAS TRANSCRIPCIONES DE LOS DIALOGOS

Compartiremos, en esta parte de la tesis, los resultados obtenidos a partir de las transcripciones de los diálogos en el museo. Realizamos este análisis utilizando un cuadro de evaluación que diseñamos (ver Anexo 1 y 2) y que presentamos anteriormente, en el capítulo de instrumentos de investigación (Tabla 15 y 16). Sin embargo, nos hemos tomado la libertad de presentar el cuadro nuevamente en una versión resumida (ver a continuación, para recordar las diferentes dimensiones observadas durante la recolección de datos. Las categorías se establecieron a partir de sucesivas lecturas del material. Así, podemos observar tres ramas principales de análisis:

- Aprendizaje artístico.
- Las conexiones establecidas con la propia experiencia de los alumnos.
- Proceso de desarrollo.

A partir de las discusiones extraídas de las transcripciones de los grupos de alumnos durante la actividad en el museo, pudimos sintetizar y resaltar lo que más se destacó entre las diferentes dimensiones del aprendizaje, así como las principales variables y temas abordados para cada una de ellas. En primer lugar, presentaremos los resultados de Quebec y Cataluña, además de hacer un resumen de los puntos centrales, para luego interpretar el significado de estos resultados en otro capítulo.

Figura 7
Resumen del cuadro de reducción de datos transcritos



4.1.1.1.1. APRENDIZAJE ARTISTICO

Hemos categorizado la dimensión del aprendizaje artístico en varios apartados:

- Interpretación de obras.

Interpretación general o a partir de un sentimiento de una obra de arte

- Creación.

Las reflexiones que son generadas gracias a la creación.

- Valoración.

La recepción subjetiva de las obras, así como la valoración basada en conocimientos previos.

- Sentido social de las artes.

Discusiones sobre temas sociales, así como la realización de la contribución mediática de las artes.

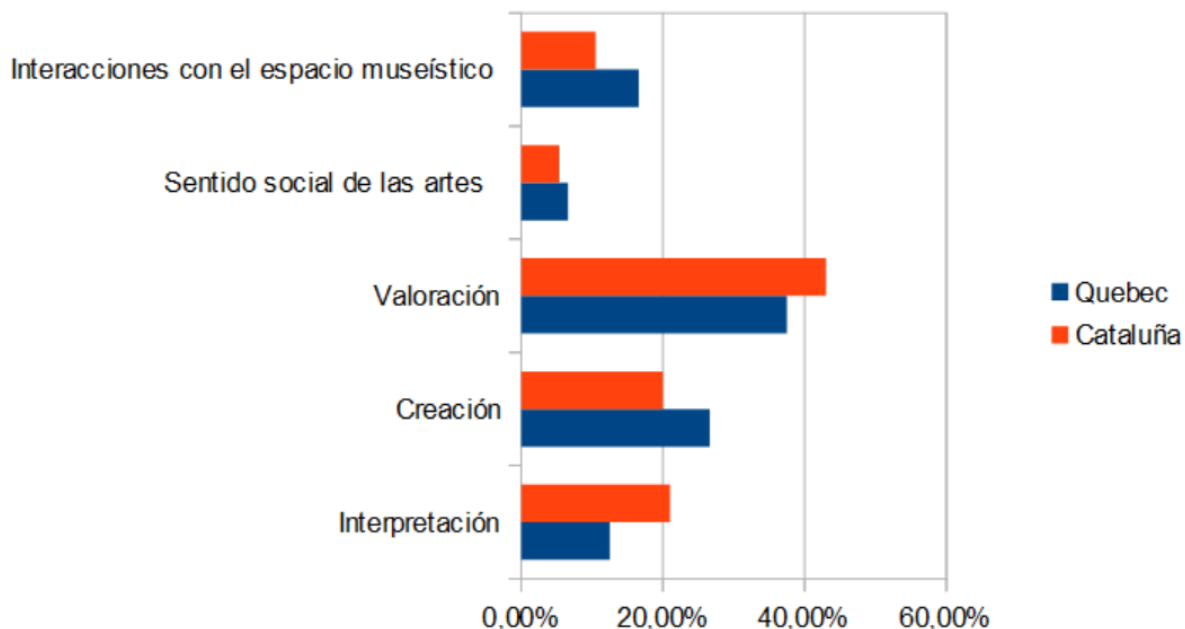
- Interacciones con el espacio del museo.

Observaciones y preguntas generales, así como experiencias previas sobre el espacio museístico.

Podemos ver, gracias a la tabla que presentamos a continuación, que cada una de estas dimensiones se abordó durante la actividad, tanto en Quebec como en Cataluña. La frecuencia de las reflexiones de los alumnos según los temas es, además, proporcionalmente bastante similar en las dos regiones. Parece que la valoración general y crítica de las obras es el tipo de intercambio más frecuente, mientras que la dimensión social está menos presente. Las interacciones generadas durante el período de creación son tan enriquecedoras como las referencias interpretativas de las obras para los alumnos de Cataluña, mientras que, en Quebec, los análisis interpretativos cobran tanta importancia en la discusión de los jóvenes como las interacciones sobre el espacio museístico.

Figura 8

Aprendizaje artístico - museo



4.1.1.1.1.1. INTERPRETACION DE LAS OBRAS

Encontramos en Cataluña un marcado interés entre los alumnos por la importancia del significado de la obra. Existe así, para muchos jóvenes, un cierto rechazo a las obras abstractas que no van acompañadas de un contexto. El mensaje debe ser visualmente claro, o al menos incluir algunos indicadores del pensamiento del artista.

En palabras de los alumnos (citas literales para apoyar las observaciones)³⁴ :

C8: [>R1]: Es abstracto, no lo comprendo.

-

C1: [>R2]: Erk...Es que...Yo y las obras abstractas no nos entendemos. ¿Pero para mí, es que no sé...

-

C1: [>R1]: Sí, no me gusta nada, ¿qué es esto? ¿Y esto? No sé, no entiendo nada. Seguro que para el artista tiene su significado, pero para mí no lo tiene...

³⁴ Estas citas están tomadas de transcripciones de grabaciones de sonido realizadas durante las actividades. Las citas de los alumnos vienen con un sistema de códigos: las oraciones que comienzan con C o CGC se toman de transcripciones de Cataluña y los códigos que comienzan con Q o CGQ se toman de transcripciones de Quebec.

-

CGC15: [>R1]: Y la que no nos ha gustado era la de...

[>R2]: Una de fondo amarillo con líneas negras.

[>R1]: Sí, porque no transmite...como el mensaje... No sabemos lo que ha pensado el autor de la obra.

Por lo tanto, parece que en general, ser capaz de reconocer imágenes o significados fuertes permite a los alumnos entender, interpretar e incluso apreciar más las obras de arte.

Ejemplos de citas literales de los participantes :

C4: [>R3]: Hemos elegido esta obra porque creo que representa una escultura de la vida.

C6: [>R1]: Es como el crecimiento, o la paternidad o no sé... y eso me gusta.

Además, según esta tendencia de querer encontrar un sentido, algunos alumnos a veces establecen vínculos entre las obras e imágenes fuertes de la vida y de su imaginación (representación de la vida, el nacimiento, la paternidad, el mundo animal, historias, etc.).

La importancia de la forma plástica en la interpretación también está bastante presente, aunque no al mismo nivel que el significado. Los alumnos de Cataluña se sienten intrigados por determinadas obras y por ello realizan un mayor esfuerzo de interpretación. Por el contrario, las obras que tengan una forma extraña o perturbadora pueden ser rechazadas para su apreciación. Sin embargo, esto alimenta la discusión y la reflexión sobre la interpretación de las elecciones del artista.

CGC9: [>R2]: Y la que nos gustaba era la de Ignaci Mallor. Es un paisaje y no tiene título. Y me gustaba por los colores... Estaba muy... Era verde, con árboles. Y no se enfoca bien, pero se vea claro y nos gustaba el punto que trae también.

-

C9: [>R1]: Estas esculturas están muy bonitas porque tiene que saber, en plan, anatomía, un montón. A mí me parece increíble que una piedra pueda tener algo tan...

-

C6 : [>R2]: Me dan ganas de tocar eso.

-

C5: [>R1]: Es muy raro porque esto no me hace recordar nada, únicamente a una persona real... Eso es muy revelador. Es como el interior de ti mismo.

Un último punto que destaca mucho en los intercambios entre alumnos catalanes es la interpretación desde un sentimiento. En efecto, varios grupos demuestran una cierta facilidad para interpretar las obras a partir de los sentimientos e incluso algunos consiguen, a través del análisis, crear un vínculo con su interioridad.

Unas citas literales relevantes :

C9: [>R2]: (...) me siento identificada como conciencia.

-

C7: [>R2]: Porque tú lo ves y te da la impresión de que te puede hacer daño.

-

C9: [>R2]: (...) es como el punto donde no puedes más y no sabes qué hacer.

[>R1]: Y todo se vuelve negro, y me hace sentir mucho esta obra.

[>R2]: Si, y aparte es, en plan, la única luz que queda... No sé... Me gusta mucho.

En Quebec, como en Cataluña, encontramos en los alumnos esta necesidad de dar sentido, de comprender el tema para poder apreciar las obras. El ejercicio de interpretación a veces sacaba a relucir nociones o conceptos propios, particulares, y les permitía reflexionar sobre sus vidas.

Q4: [>R1]: ¿Es que realmente la gente nos va a extrañar cuando muramos?

-

Q4: [>R1]: La obra que no está clara es esta... Porque no veo lo que realmente expresa... No le veo el punto, no tengo la impresión de que exprese nada. ¿Es una forma o un símbolo de la naturaleza?

-

CGQ: [>R6]: Cambia completamente respecto a las demás, contrasta, y luego está el ciclo lunar. Eso me parece relacionado porque siempre hablamos mucho sobre la vida (...), y el impacto de la luna. Y sobre astrología también, porque vemos la luna en las constelaciones. Y luego la vida... Por las mareas, y los tiburones, ahí donde están. Y luego ahí, hay esqueletos, es como una señal de vida, con los huevos también.

Los adolescentes van aún más allá al desarrollar su imaginación y crear historias para comprender mejor el contenido visual y establecer conexiones entre las obras. A menudo, durante la interpretación se han establecido conexiones a partir de nociones de cultura general. Al establecer estos vínculos, los grupos han emprendido caminos de reflexión e intercambio de información.

Q4: [>R2]: El tiburón representa la crueldad humana hacia sí mismo, tratando de evolucionar pero fallando en mantener esos valores en su lugar, y controlar su malvado corazón... Ya ves.

-

Q5: [>R1]: Me recuerda a una especie de calavera satánica, así que... Pero creo que la vi en un programa. Pero no estoy seguro. No recuerdo donde lo vi la verdad.

Al igual que en Cataluña, pero de forma menos sistemática, los alumnos de Quebec utilizarán la interpretación visual en forma de descripciones y deducciones y, veces también, a partir de un trabajo de sentido frente a frente. Los intercambios transmiten sentimientos y reacciones durante el ejercicio de interpretación, permitiendo a los alumnos describir una obra desde lo que ella les inspira.

Q3: [>R1]: Todas parecen benévolas. Todas parecen tranquilas y serenas.

-

Q3: [>R2]: La encuentro más agresiva que las demás.

4.1.1.1.1.2. CREACION

Durante la visita al museo, parte de la actividad se dedicó a la creación. Se trataba de crear, a partir de una obra apreciada, un dibujo o un texto que partiera de una influencia cultural personal o de un recuerdo. Durante este período de creación individual, hubo ricos intercambios entre los alumnos, así como procesos de ayuda mutua. A continuación analizaremos más en profundidad la naturaleza de estas discusiones.

En Cataluña, como en Quebec, de las conversaciones surgieron cuatro puntos fuertes. Encontramos primero intercambios en relación con la presentación y justificación, a partir de experiencias personales, de las elecciones de obras escogidas por los participantes. Los alumnos explican, a lo largo del proceso, sus objetivos creativos en relación con su influencia cultural y la obra elegida, así como sus opciones artísticas al respecto. Desarrollan sus reflexiones personales y por lo tanto comparten conocimientos o recuerdos íntimos.

Q2: [>R3]: Sí, lo escogí por lo que me recordaba. Porque en algunas de estas pinturas hay constelaciones y me recuerda a cuando estaba en el chalet, como hace 2 años, con Emile, estábamos sentados al final del muelle y estábamos viendo las estrellas fugaces porque era la noche de la lluvia de estrellas fugaces. Ese fue el recuerdo que dibujé.

-

Q2:[>R2]: Me recordó a la historia de mi familia, de la tristeza que pasó mi familia.

-

C2: [>R1]: Yo lo hago como cuando no veo luz al final, en plan cuando estoy muy mal. Pero lo veo gracioso, algo bueno. O sea, no interpreté algo fuerte. No es como depresión, no...

-

C8: [>R1]: Voy a poner el recuerdo de mis abuelos.

Hay también conciencia de las fortalezas y debilidades de cada uno. Los alumnos de las dos regiones se dan cuenta, durante el período de creación, de sus fortalezas y debilidades, así como de sus intereses personales. Discuten entre ellos sus preferencias y comparten sus dudas.

C9:[>R2]: Yo no sé. ¿Dibujar o escribir?

[>R1]: No sé, porque dibujar es muy difícil.

[>R1]: Bueno, pues vamos a escribir lo que nos transmite la obra.

-

Q3: [>R2]: No sé qué escribir... Siento que puede recordar a demasiadas cosas a la vez.

-

Q5: [>R2]: ¡Dios mío, amo tanto mi dibujo! ¡Es el mejor!

Q5: [>R2]: Escribo como mi padre... Desde que mi madre me lo dijo, solo veo eso. Yo estaba como, "¡escribo muy mal!", y ella me respondió: bueno, eres como tu padre.

Además de la interpretación de las obras, aparece la investigación de la opinión de los demás. Los jóvenes de ambas regiones intuitivamente parecen hacer un trabajo interpretativo adicional a partir de su creación. Reaccionan y analizan tanto su trabajo como el de sus compañeros. Durante estos intercambios, no es raro ver a los alumnos buscar la opinión del otro y querer la confirmación o el refuerzo de su enfoque. También se motivan entre ellos.

C2: [>R1]: A ver cómo sale. No sé, porque tengo palabras muy malas.

-

C7:[>R1]: Es muy obvio el mío, pero me da igual.

[>R2]: Ya, a mí también me parece eso...

[>R1]: ¡Ay, qué guay! Qué bonito, me gustaría hacer algo así.

-

C9: [>R2]: ¿Se puede identificar? Bueno, no.

[>R1]: En verdad no, es broma.

-

Q4: [>R1]: Es muy... abstracto. Mira, hice esto como un dibujo, pero escribí esto.

[>R2]: Se me parece a algo...

-

Q5: [>R1]: Puedes hacerlo mucho mejor.

Observamos una voluntad general de ayuda mutua y muchos intercambios de consejos. En varias ocasiones, los alumnos de Quebec y Cataluña se animaron mutuamente, se ayudaron cuando sus compañeros encontraban una dificultad e intercambiaron consejos.

C6: [>R1]: ¿Te puede coger el móvil para buscar?

[>R1]: Vale, porque no sé cómo hacer una nariz.

-

C8: [>R1]: ¿Puedo dibujar algo aquí?

[>R2]: Creo que no, es solo... Hay que adivinar lo que nos gusta y hacer todo, dibujar o lo que os guste y lo que os represente.

-

C8: [>R2]: ¿Quieres dibujar? Porque no representas casi nada, y para buscar el artista...

[>R3]: No le hace falta.

-

C9: [>R1]: Dibujas lo que más recibes.

-

Q5: [>R1]: ¿Sabes que el punto de fuga está ahí? Entonces se supone que debe subir.

[>R2]: ¡Lo sé! ¡Pero mira, me tomé la molestia de hacer balcones!

-

Q5: [>R1]: Eso es exactamente lo que recuerdas, que no pensaste que tenías... Como si caminaras hasta allí. Es una influencia cultural...

4.1.1.1.1.3. VALORACION

En cuanto a la apreciación y valoración de las obras del museo, pudimos distinguir los comentarios derivados de una recepción subjetiva de los comentarios basados en el conocimiento en el campo de las artes. Surgieron varios elementos destacables en ambas regiones. En Cataluña encontramos cierta curiosidad por parte de los alumnos por la originalidad de las obras. Se sienten atraídos (o repelidos) por enfoques artísticos que no están acostumbrados a ver y esto les hace cuestionar el proceso creativo. Gracias a estas preguntas, los alumnos se preguntan y reflexionan, entre otras cosas, sobre el artista y su papel.

C6: [>R2]: Transmite todo lo que quiere transmitir la autora.

-

C8: [>R2]: Es que es una forma torpe, te imaginas cómo lo ha elegido el pintor, con tantas personas...

-

C2: [>R1] : A ver, me gusta porque es super original en plan, como está hecho.

-

C1: [>R1]: ¡Qué guapo! ¿Cómo se hace esto?

[>R2]: Pues no sé, ¡no sé de qué material es!

Durante la valoración, una parte muy importante de las reflexiones se centra en la calidad artística de las obras. Los jóvenes reaccionan fuertemente a las formas, colores y temas. También parecería, como se mencionó anteriormente, que la apreciación de una obra está muy influenciada por el contenido, la comprensión del tema que aborda la obra. Varios adolescentes mencionan que si no entienden lo que ven o si la obra no les recuerda a nada, ésta pierde interés.

C2: [>R1]: Está súper bien hecho.

-

C5: [>R2]: Estos puntillitos, rayitas, es una pasada.

-

C4: [>R2]: A mí, me gusta más la escultura porque me gustan... los detalles, los colores que aparecen...

-

CGC8: [>R1]: La que más nos ha gustado es una chica que pinta... Nos ha gustado porque la técnica está muy bien.

-

C1: [>R2]: Vale, eso, porque no nos transmite nada y no entiendo nada. Es como una roca, no sé. No entendemos nada y no nos transmite nada.

-

C9: [>R1]: Esta es típicamente el tipo de obra que no entiendo... En plan, ¿puede ser la que no nos gusta?

También aparece una gran importancia de las emociones que transmiten las obras en la apreciación y valoración de los alumnos catalanes. Varios colectivos son conscientes de los efectos calmantes de ciertas obras y agradecen este aspecto. Los jóvenes parecen estar interesados en obras que crean una atmósfera en la que se evocan emociones placenteras. También parece que hay cierta repulsión ante las obras que asustan, aunque este tipo de creación interesa a pesar de todo, porque les hace reaccionar, discutir y compartir. Esta observación está respaldada por las elecciones y justificaciones de los alumnos.

CGC1-3: [>R1]: La que nos gusta es la de Roscoff, que tiene mar y rocas y nos gusta básicamente porque nos transmite mucha paz y tranquilidad.

-

CGC1-1: [>R2]: Hemos elegido lo mismo... Escogimos Feminin, de Julio Antonio. Es la que más nos gusta, puede ser por los sentimientos que tenemos al verla y por como nos ha impactado.

-

CGC1 - 10: [>R1]: A nosotras nos gusta la de... La de la chica sola.

[>Question?]: ¿Por qué?

[>R2]: Porque nos transmite una sensación de soledad, algo que nos pasa muchas veces.

CGC9 : [>Question?]: Vale. Y el tema, el significado, ¿era difícil?

[>R1]: Sí, era como... muy fuerte.

-

C2: [>R1]: ¡Es muy *emo*! Tenemos que buscar la que no nos gusta. A mí no me gusta esta... Me pone un poco nerviosa.

[>R2]: Es un poco... Me remueve algo.

-

CGC1-3: [>R2]: No nos gusta porque, al verla, da miedo y una sensación de que cómo podemos estar peligro o algo así.

-

C9 : [>R1]: Esta es típicamente el tipo de obra que no entiendo...En el plan, ¿puede ser la que no nos gusta?

Finalmente, encontramos relativamente pocas valoraciones que aporten conocimientos previos del campo del arte. En su mayoría, sin embargo, se trata de apreciaciones relacionadas con las formas y el conocimiento que los alumnos tienen de los materiales y del estilo artístico. También hay un cierto conocimiento general de los diferentes estilos artísticos que surgen durante las

discusiones entre los jóvenes sobre la apreciación de las obras.

C2: [>R1] : Tía, esta es acuarela. ¡Que está hecha con acuarela!

-

C4: [>R2]: Esta escultura porque, porque es una posición de arte, es diferente.

-

C5: [>R2]: Es una de las bellas artes.

-

C8: [>R1]: No me gusta el estilo abstracto.

En Quebec, como en Cataluña, encontramos algunos puntos en común. Los alumnos tienen interés en la calidad visual de las obras. Aquellos que parecen técnicamente no muy elaborados, resultan más fácilmente rechazables.

Q2: [>R1]: Estoy muy de acuerdo contigo, es realmente muy agradable, es el tipo de cosas que pondría en mi habitación. ¡Qué hermoso es mirarlo! Creo que trae una atmósfera hermosa como obra.

-

Q5: [>R1]: Para mí, es una multitud de objetos fácil de construir.

[>R2]: Es fácil de hacer. ¡Hago esto en casa!

En Quebec, el tema y el significado de la obra toman más importancia que el aspecto estético y tienen un gran impacto en la apreciación. Cuanto más hacen pensar las creaciones a los alumnos, más parecen recibir una valoración favorable.

Q4: [>R1]: De hecho, las obras que nos interesan son obras controvertidas o difíciles

-

CGQ: [>R2]: Porque encuentro que todo lo demás es como... Neutral, son cosas en las que no sale nada feo. ¡Me interesa menos que algo que tiene más propósito!

-

CGQ: [>R3]: Al igual que Mélissa, me gustó el de la mandíbula de tiburón porque es el único en el que podías ver un tema y un poco de historia detrás, qué estaba pasando y cómo llegaste a eso. Y el que menos me ha gustado es el de la luna y las constelaciones porque no entendía el objetivo... En todo caso, menos que en los demás. Así que es lo opuesto al que me gusta, donde puedes ver claramente la idea que hay detrás.

Al igual que en Cataluña, los sentimientos que despiertan las obras son importantes en la apreciación crítica de los alumnos. Muchos valoran encontrar en la contemplación una sensación de paz y bienestar.

Q4: [>R4]: Me gusta mucho el trabajo porque vemos los peces y los colores, nos da calma y serenidad.

-

Q2: [>R1]: Personalmente me gusta porque me gustan mucho los colores, es más oscuro. Lo encuentro más relajante de ver, es placentero.

Para muchos jóvenes, la valoración crítica de una obra se hace, como en Cataluña, a través de los vínculos que consiguen establecer entre las obras y las cosas que saben.

Q4: [>R1]: Personalmente, este es el que prefiero, parece una luna roja... como un poco... Parece el comienzo de un ritual o algo así.

-

Q4: [>R2]: Me gustó mucho la obra porque me recuerda a un hecho un tanto extraño que sucedió en casa, en mi país.

-

Q5: [>R1]: Me encanta el óxido, ¡es uno de mis favoritos! Me recuerda al ciclo de la luna.

La originalidad de las obras también es notada y apreciada por los alumnos de Quebec, así como por los adolescentes catalanes.

Q3: [>R3]: Es particular y realista.

-

CGQ: [>R6]: Yo, es mi favorito porque es completamente diferente a los demás...

Finalmente, con respecto a la valoración basada en el conocimiento artístico, encontramos pocas referencias en Quebec. Las observaciones son bastante generales, especialmente dirigidas a la apreciación y los efectos de los colores.

Q1: [>R1]: Personalmente, mi obra favorita es la del tiburón porque hay mucho contraste.

-

Q5: [>R1]: Me gusta que esté todo apilado... Un poco desordenado, pero al mismo tiempo se armoniza con la pared blanca detrás de él. El juego de colores, todo junto ¿Y a ti?

4.1.1.1.1.4. SENTIDO SOCIAL DE LAS ARTES

Al evaluar los resultados de las transcripciones, prestamos mayor atención a la dimensión social de las artes. Es decir, a la perspectiva de cuestionamientos y reflexiones de los sujetos sociales a través de las artes. Esta dimensión se planteó en ocasiones en Quebec y en Cataluña durante la actividad del museo, pero no de forma recurrente. No obstante, nos encontramos con una reflexión sobre el impacto, la implicación y el papel mediático de las obras frente al público.

En Cataluña, las obras permiten a los alumnos reflexionar sobre temas socio-históricos como la guerra y la independencia de una región.

C8: [>R2]: Esta me recuerda mucho a las guerras del pasado.

[>R1]: Una guerra mundial.

[>R2]: Por eso, hay pistolas también.

[>R1]: Malo...

Sin embargo, observamos más apuntes sobre el papel mediador del arte. De hecho, los alumnos parecen ser capaces de percibir conceptos y símbolos fuertes a través del arte. Perciben la dimensión sensible de las obras, que pueden llegar a tocar a las personas.

C6: [>R1]: No, como representa un cuadro de la vida.

-

C6: [>R1]: No, es como el crecimiento, o la paternidad o no sé y eso me gusta... Es como, no sé...

-

C9: [>R1]: La música es un arte.

[>R2]: Creo que al final todo es arte.

Los jóvenes también llegan a percibir cómo el arte los saca de la realidad y les permite soñar. Se dan cuenta del aspecto tranquilizador que pueden aportar las obras.

C1: [>R2]: ¡Me dan ganas de entrar dentro!

[>R1]: Ah, sí, ojalá estar ahí.

[>R2]: A mí, me apetece ir a dibujar ahí, no sé a ti, a mí sí.

-

C1: [>R2]: Pues es muy bonita, da tranquilidad. Es como un cuento de hadas.

Finalmente, los alumnos conceptualizan la idea de que los artistas a veces intentan transmitir mensajes a través de las obras, que existe y está presente la intención comunicativa del arte.

C5: [>Question?]: Vale, muy bien, es una de las razones por las que existe el arte.

[>R1]: Sí, para transmitir.

En Quebec, los alumnos son muy sensibles a las obras con un propósito social y con un enfoque crítico de la naturaleza humana y la sociedad. Aparecen muchos comentarios destacables en relación con las obras que tratan los temas del medio ambiente y la contaminación.

Q3: [>R2]: Parece que el mar está contaminado y ahí viene el tiburón hacia nosotros, enojado porque el mar está contaminado.

-

Q3: [>R4]: Quería mostrar la contaminación, como cuando voy a la playa y hay muchas cosas en el suelo.

-

CGQ :[>R5]: Sí, eso es todo, un universo un poco dark, y encuentro que resuena conmigo dado como es la sociedad hoy y como me rodea.

Fruto del acercamiento mediático a las artes, los alumnos también consiguen, como en Cataluña, percibir la voluntad de los artistas de transmitir y hacer reflexionar sobre temas importantes de la vida.

Q4: [>R1]: Reconozco que esto nos hace pensar... ¿Es que realmente la gente nos va a extrañar cuando muramos?

Finalmente, sienten los efectos calmantes que pueden tener las obras.

Q4: [>R4]: Nos da calma y serenidad.

4.1.1.1.1.5. INTERACCIONES CON EL ESPACIO MUSEISTICO

Durante el estudio, surgieron varias interacciones en Quebec y Cataluña en torno al espacio del museo. La proporción de intercambios sobre el tema es similar en Quebec y Cataluña. Hemos categorizado los resultados en dos secciones: observaciones generales y experiencias pasadas en museos.

En Quebec, las experiencias generales se dividen en cinco puntos centrales. Primero, existe una conciencia del espacio que rodea las obras:

Q2: [>R1]: La ventana realmente agrega algo, es realmente hermosa. Sé que puede que no tenga nada que ver con la obra, pero eso es lo que me atrajo al principio.

Segundo, la comprensión de lo que es o no es una obra:

Q3: [>R1]: ¿Quizás deberíamos leer el poema?

-

Q3: [>R2]: Creo que todo eso, es una obra.

Tercero, aparecen preguntas sobre los códigos de los museos y lo que se puede o no hacer en una institución:

Q3: [>R1]: ¿Crees que podemos sentarnos en el cubo?

-

Q1: [>R3]: Eso es una obra de arte, no puedes ponerte en eso así.

Cuatro, se da el reconocimiento de diferentes estilos artísticos:

Q5: [>R2]: ¿Puedes explicarme lo que es contemporáneo otra vez?

[>R1]: No sé cómo explicarlo.

-

Q5: [>R2]: Eso es abstracto.

Y quinto, la comprensión de la experiencia inmersiva:

Q5: [>R1]: Wow, entramos y es como que vamos a otro mundo.

La naturaleza de algunas interacciones entre alumnos sugiere experiencias pasadas con otros museos. También encontramos observaciones sobre la comprensión general de las exposiciones, y sobre la existencia de vínculos entre las obras y ciertas experiencias previas de los jóvenes.

Q3: [>R2]: Esto parece algo que he visto.

-

Q3: [>R1]: Siento que hay un mensaje detrás, pero no puedo encontrar cuál es.

En Cataluña también se aprecian varios puntos centrales sobre los que se articulan las conversaciones de los participantes, aunque con algunas diferencias respecto a Quebec. Existe sin duda una conciencia real del potencial de los museos. Además, aparecen de forma frecuente preguntas sobre los códigos de los museos y lo que se puede o no hacer en una institución:

C5: [>R1]: Voy a hacer una foto, se puede, ¿no?

[>R2]: Sí, se puede.

También manifiestan una especie de llamada a otros de los sentidos, diferentes a la vista, y las ganas de guardar las imágenes de las obras en la memoria un recuerdo:

C6: [>R1]: ¡Es muy buena! Me dan ganas de tocar...

-

C9: [>R1]: Deberíamos hacer fotos, porque son bonitas.

Los alumnos se dan cuenta del potencial de los museos, y de las posibilidades de nuevas experiencias:

C7: [>R1]: Aquí hay muchas exposiciones a las que tendríamos que ir.

-

C7: [>R1]: Se estudiaría más rato bien aquí.

-

C8: [>R1]: Todas representan cosas diferentes.

Finalmente, parece, por las conversaciones que se dan entre los alumnos, que muchos experimentan sentimientos bastante fuertes sobre el museo y tienen pocas experiencias previas de visitas a espacios así. Así, los temas tratados se pueden resumir en tres puntos. En primer lugar, las experiencias pasadas (o la falta de experiencias):

C1: [>R1]: Yo he venido aquí con el cole, pero no lo acabé de ver.

[>R2]: Yo, nunca.

-

C2: [>Question?]: ¿No es la primera vez que estáis aquí?

[>R1]: Yo sí.

[>R2]: Yo sí, pero no lo recordaba.

Por otra parte, el intercambio de impresiones y observaciones sobre el museo:

C1: [>R1]: ¡Qué chulo! Pues vendremos otra vez aquí.

-

C9: [>R1]: Bueno, el museo, al final, está muy bonito.

-

C1: [>R1]: Veo pocos museos de arte aquí, por ejemplo en Madrid o... y el Museo del Prado, hay museos de cera, pero aquí...

Y, finalmente, el intercambio de sentimientos e inquietudes que experimentan mientras exploran el museo:

C1 : [>R1]: Estoy nerviosa, ¿qué haces?, ¿dónde estamos?

-

C5 : [>R1]: No tengo ni idea, soy nueva... Lo siento... Pero está super guay poder ir a cualquier sitio, ¡libertad!

-

C8 : [>R1]: Puedes hablar menos, me estresas.

4.1.1.1.2. VINCULOS CON SU PROPIA EXPERIENCIA DE VIDA

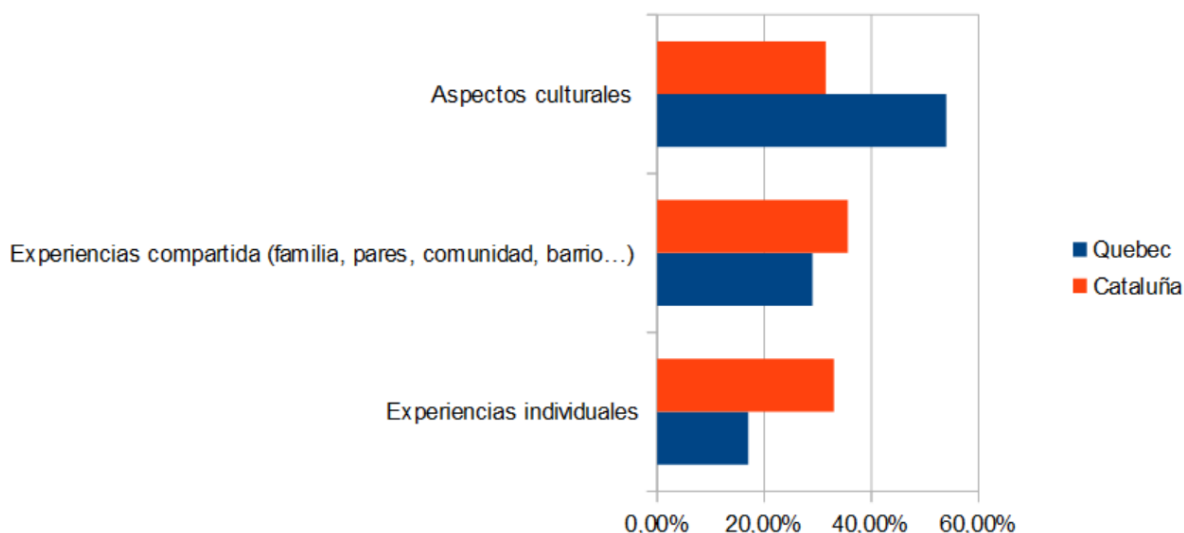
Una parte importante del análisis se basa en las conexiones que los alumnos de Quebec y Cataluña logran establecer con su propia experiencia de vida. Nos interesaba saber en qué medida lograron generar reflexiones sobre las obras desde su propio bagaje cultural y vincular, crear sentido y nuevos aprendizajes a través de estas discusiones. Identificamos tres dimensiones del conocimiento específico:

- La experiencia individual.
- La experiencia compartida (familia, compañeros, comunidad, vecindario).
- Aspectos culturales (referencias culturales propias, por cultura visual o conocimientos generales y/o específicos previos).

Podemos ver, en la siguiente tabla, que la dimensión más discutida en Quebec es la de los aspectos culturales. Los alumnos comparten repetidamente las nociones aprendidas para nutrir la reflexión sobre los trabajos. Además, parecería que los recuerdos comunes, relacionados con el contexto cercano de los adolescentes, cobran más importancia que las experiencias individuales. En Cataluña los resultados son más neutros, encontramos un cierto equilibrio entre los tipos de intercambios, sin embargo, como en Quebec, una ligera preferencia por las experiencias y los recuerdos comunes en detrimento de las experiencias individuales.

Figura 9

Conexión con la propia experiencia - museo



4.1.1.1.2.1. LA EXPERIENCIA INDIVIDUAL

En Cataluña, la mayoría de los alumnos consiguen compartir una experiencia personal e íntima a través de las artes. Varias citas muestran que en diferentes momentos conectan con sentimientos (o estados) particulares, familiares, y que tienen la capacidad de establecer un vínculo entre las obras y los pensamientos personales que han tenido o que reconocen.

C2 :[>R1]: Cuando me siento mal, me siento así.

-

C9 : [>R1]: ¡Oh! Esta me recuerda a mi salud mental. Está como este cuadro... No es broma.

[>R2]: Yo tampoco, pero me siento identificada como conciencia.

-

C9 : [>R1]: Ya, es muy bonito, es que creo que nos representa a nosotras.

Los alumnos también pueden crear conexiones entre lo que saben o han experimentado y las obras. Esto pone sus propias experiencias en perspectiva.

C1 : [>R1]: Son muy bonitas, como un cuento de hadas... Es como un campo con un castillo.

-

C6 : [>R1]: ¿Por qué me gusta esta obra? Porque transmite paz, tiene muchos colores y relaja, me recuerda a la playa.

-

C9 : [>R1]: A mí, me recuerda a Galicia, a estar en un coche y mirar por la ventana.

Finalmente, esta actividad permitió a algunos alumnos compartir también sus impresiones y experiencias personales de diversas prácticas artísticas.

C1 : [>R2]: Pero desde pequeña; estoy dibujando, mi madre dibuja, mi abuela también, y prefiero el lápiz, no sé porque, lo prefiero.

-

C1 : [>R2]: Igual, con la pintura también, y con la escultura no me acaba de pasar esto.

-

C2 : [>R2]: Para mí, una vez intenté con las acuarelas, fue un lío.

[>R1] : Para mí la acuarela es muy fácil!

En Quebec, a diferencia de Cataluña, encontramos menos conversaciones relacionadas con la experiencia de un sentimiento profundo. Sin embargo, los participantes compartieron recuerdos un poco más difíciles y oscuros.

Q2:[>R4]: [>R4]: Me recordó a mi pasado oscuro.

-

Q4: [>R4]: Nunca olvidé a nadie que murió, incluso si no era una persona cercana. No sé qué relaciones tuviste porque, sabes, para mí estar cerca de una persona, para ti, puede significar no estar cerca de una persona...

Además, observamos en Quebec, al igual que en Cataluña, una cierta facilidad entre los alumnos quebequenses para vincular trabajos con experiencias que les han marcado y/o les han hecho aprender cosas concretas.

Q4: [>R2]: Me gustó mucho la obra porque me recuerda a un hecho un tanto extraño que sucedió en casa, en mi país.

-

Q5: [>R1]: Me recuerda a cuando vi un documental sobre el nacimiento de un bebé tiburón.

-

Q3: [>R4]: Quería mostrar la contaminación, como cuando voy a la playa y hay muchas cosas en el suelo.

4.1.1.1.2.2. LA EXPERIENCIA COMPARTIDA (FAMILIA, COMPAÑEROS, COMUNIDAD, BARRIO)

Sorprendentemente, las referencias a experiencias compartidas parecen tener más presencia en las conversaciones entre alumnos que las experiencias individuales, tanto en Quebec como en Cataluña. Cuando hablamos de experiencias compartidas, nos referimos a recuerdos, anécdotas, mención de un familiar, amigos, el entorno social y contextual de los adolescentes. Es decir, su entorno familiar y social, su círculo cercano.

En Cataluña, las interacciones sobre experiencias individuales y compartidas son bastante mixtas, con una presencia algo más fuerte de las segundas. Los alumnos son capaces de relacionar las obras con aspectos de sus vidas y de dar un cierto sentido a la obra. Otras veces, las obras les hacen pensar en un tema que afecta a su familia y comparten la información. Dos temas principales surgieron de estas discusiones. En primer lugar, destacamos las conversaciones sobre

experiencias vividas y recuerdos relacionados con familiares y amigos:

C1: [>R2]: Pero desde pequeña; estoy dibujando, mi madre dibuja, mi abuela también, y prefiero el lápiz, no sé por qué, lo prefiero.

-

C7: [>R3]: Es alcohólico.

[>R3]: ¿En serio?

[>R2]: Mi abuelo por parte de mi madre.

[>R3]: ¿Es algo genético?

[>R2]: Me refiero a que es algo genético, pero mi padre no es hijo de mi abuelo, es el padre de mi madre, el abuelo que es alcohólico es el padre de mi madre.

-

C9: [>R1]: A mí esta me encanta, me recuerda a mi madre y a mí, en plan, mi madre es esta que está sentada.

-

C8: [>R1]: Me recuerda a una vez que entré con mis amigos en una casa abandonada y hemos encontrado algo parecido.

En segundo lugar, aparecen las experiencias relacionadas con un lugar, un entorno:

C7: [>R1]: A mí me recuerda a Barcelona.

-

C9 : [>R1]: Es muy bonita, me recuerda a la playa de Tarragona, ¿y a ti?

-

C9: [>R2]: Esto es como en Tarragona.

[>R1]: Sí, es como la Rambla.

[>R2]: Este es como el Garganzilo de...

-

C5: [>R2]: Es que siempre hay cosas así que me hacen recordar a mi pueblo.

-

CGC6: [>R1]: Porque me recuerda a mi bandera, queda como un pájaro.

[>Question?]: ¿Qué bandera es?

[>R1]: Bolivia.

En Quebec, a diferencia de Cataluña, vemos una gran diferencia en el tipo de experiencias compartidas. En efecto, existe una preferencia notable por compartir experiencias sobre el entorno sociocultural, en detrimento de las experiencias personales. Hay una facilidad en la liberación de las palabras de los alumnos en relación con un entorno que está cerca de su corazón, o en el intercambio de tradiciones. Encontramos, pues, algunos temas recurrentes adicionales a los de Cataluña, como las experiencias vinculadas a una cultura o tradición. Hay presencia de experiencias compartidas sobre prácticas culturales o tradiciones sobre las que las obras te hacen pensar. Estos intercambios parecen permitir a los alumnos conocer el universo cultural de las familias de sus compañeros.

Algunos ejemplos que ilustran nuestra observación serían:

Q4: [>R2]: Ah, es porque en mi país están pasando cosas raras. Cada febrero, bueno ya sabes, con nosotros es el sol, ¿no hay invierno? Bueno, en febrero la luna es un poco más grande de lo normal, es un poco como este rojo y es hora de que salgan los murciélagos... Así que parece un Castlevania, a veces hay gente... Y entonces se hace la caza de murciélagos y se los comen... Sé que es un poco dark, pero bueno. Es un poco como Castlevania para mí en realidad.

-

Q4: [>R1]: Me recuerda a... mi hogar. Sé que el lado de mis abuelos es muy religioso, pero ellos son creyentes de los demonios y todo. Yo tenía... mi familia está en el satanismo, y solo ver algo así claramente me recuerda los años cuando era joven y veía esculturas especiales así todo el tiempo... Bueno, un poco de esculturas con motivos demoníacos o cosas como esas.

Aparecen también experiencias relacionadas con el lugar. El intercambio de experiencias vinculadas a un lugar a veces va acompañado de una experiencia concreta con familiares y amigos:

Q3: [>R1]: Hace unos años, mi familia y yo fuimos a Tadoussac, nuestro hotel estaba justo allí...

-

Q4: [>R3]: Pues yo, la primera vez que lo vi, inmediatamente pensé en un viaje con mis padres y mi hermana por las provincias marítimas. Fue como ¡buah! No sé por qué...

Por último, encontramos confidencias y comparaciones en relación a la familia:

Q2: [>R2]: Y entonces, me recordó a mi historia familiar, a la tristeza que pasó mi familia.

-

Q4: [>R1]: J'ai raison? (Tengo razón) ¡Ah no, uses las expresiones que usa mi madre! Es muy extraño.

4.1.1.1.2.3. ASPECTOS CULTURALES

En nuestro análisis, nos adscribimos a las experiencias previas de los alumnos. Entendemos, por la expresión *aspectos culturales*, todo lo relacionado con los propios referentes resultantes de la cultura visual de los alumnos así como, más concretamente, con los conocimientos generales o específicos relacionados con el campo de las artes. La frecuencia de las conversaciones que tratan sobre esta dimensión es más alta en Quebec que en Cataluña, pero la presencia es significativa en ambos lugares.

En Cataluña, notamos una gran profusión de referencias culturales y visuales en los intercambios entre los alumnos. A veces, además, los jóvenes se preguntan sobre temas que conocen menos y toman la iniciativa de cuestionar y buscar la respuesta a sus preguntas. Esto permite el intercambio de conocimientos generales.

C6: [>R3]: Yo solo sé lo que hace, es una frase que he visto.

-

C6:[>R1]: Es como... Me dan rabia esta rayas... Y eso parece el fondo del *Windows*.

-

C6: [>r2]: Porque he visto a Lady Gaga aquí.

[>r1]: A mí también, ¿has visto Lady Bug?

-

C9: [>r1]: Si, estamos mirando un video de como hacer un tapiz... ¡Qué bonito, está precioso! Ven a hacer una foto.

-

C8:[>r2]: Te recuerda a la guerra... Como a los campos de concentración.

Sin embargo, los alumnos parecen tener una idea general de las formas de arte, las bellas artes y establecen paralelismos (o menciones) con algunos artistas conocidos.

C1: [>R1]: En Madrid, o ... Y el Museo del Prado. Hay museos de cera.

-

C2: ¿Es Picasso? A ver... es precioso el dibujo.

-

C5: [>R2]: Es una de las bellas artes.

-

C9: [>R1]: Ahora vamos a hacer una foto... De Miró, porque es un artista muy reconocido. Vamos a hacer la foto.

En Quebec, también encontramos una fuerte presencia de referencias culturales visuales, incluidas las que provienen de una fuente digital (como plataformas de contenido audiovisual, televisión, internet, etc.). Los alumnos conectan lo que ya han visto en la web y en la televisión con las obras de arte, o al menos con los temas que cubren las obras de arte. También hay algunas referencias sobre su conocimiento general.

Q3: [>R2]: ¡Eso parece plancton que vi en Pinterest!

-

Q4: [>R1]: No creo, no creo que sea un calvo el que vaya a controlar la Tierra.

[>R1]: Tal vez, es Charle X 2.0.

[>R2]: Disculpa, pero el hombre de allí tiene el dinero de casi todos los de aquí juntos.

[>R1]: Elon Musk es el que tiene más dinero, pero no es calvo... Envía cohetes al espacio.

[>R1]: Y tiene autos locos, y luego tiene una empresa y empleados que literalmente lo adoran. Es en serio, se ha convertido en un dios para mucha gente... Él es quien controlará la tierra.

[>R1]: De hecho, Amazon... No podremos comprar nada en la tienda, todo será Amazon.

[>¿Pregunta?]: ¿Has visto algún documental?

[>R1]: He visto algunos.

[>R2]: Al mismo tiempo, Amazon hace todo lo posible para encontrar lo que la gente quiere y sin esperar, mientras que si vas a una tienda...

Además, ciertos temas abordados por las obras permiten a los alumnos reflexionar sobre nociones filosóficas relacionadas con la vida y la existencia del ser humano. Luego, los jóvenes se hacen preguntas amplias y alimentan algunos debates entre ellos. Y a veces, durante las discusiones, se destacan expresiones idiomáticas:

Q4: [>R1] De hecho, creo que otros seres vivos tienen más privilegios que nosotros porque de hecho están en una etapa en la que se vive para sobrevivir y no para ver quien tiene más poder.

[>R3]: Creo que sobrevivimos, ¿no?

[>R1]: Bueno, en realidad... en cierto modo, no. Sí, pero en cierto modo no, porque cada vez nos hacemos más y más fuertes. En la naturaleza, todo sucede como es. Naciste débil, te quedas débil. Hoy queremos ser lo más fuertes posible para admirar a los que son más fuertes que nosotros. Si bien, a menudo, si observas la naturaleza, reunirás a los más fuertes... de esa manera somos los más fuertes contra los más débiles.

-

Q3: [>R3]: Me gusta mucho la obra de arte, se ven tan suave, como bien **blur out**.

-

CGQ: [>R5]: Sí, eso es todo, un universo un poco **dark**.

Finalmente, en cuanto a los conocimientos relacionados con el mundo del arte, al igual que en Cataluña, encontramos poca interacción en Quebec. Sin embargo, los alumnos logran hacer la distinción y la apreciación de las diferentes formas artísticas.

Q5: Eso es realismo, pero no es hiperrealismo. O no sé, tendrías que preguntar. Y eso, ¿realmente te gusta eso?

[>R2]: Eso es abstracto.

4.1.1.1.3. DESARROLLO DEL PROCESO

La tercera parte importante del análisis de datos es el desarrollo de procesos. Entendemos por la expresión "proceso", la actividad en un grupo de dos orientada a la búsqueda de una obra valorada por los participantes, el período de creación así como la parte del juego entre dos grupos diferentes. Esta sección incluye muchos temas, entre los que destacamos:

- **Las expectativas**

Se trata de resaltar las diferentes expectativas de los alumnos con respecto al museo o la actividad.

- **Las dificultades.**

Esto se refiere a las dificultades encontradas por los alumnos durante el proceso. Ocasionalmente, hubo algunos rechazos en alguna etapa de la actividad. Esta parte es importante para nuestro estudio con el fin de resaltar las diferentes reacciones y recepciones de los jóvenes, así como los puntos a mejorar.

- **Implementación.**

Con esto nos referimos a preguntas y dudas surgidas durante la realización de la actividad. Esta parte se une en cierto modo al punto de las dificultades porque también nos permite destacar las cosas a mejorar.

- **Percepción del propio desempeño.**

Son las reacciones de los alumnos y visiones de su propio trabajo.

- **Percepción del resultado por parte de los demás.**

Son las interacciones (comentarios, consejos, reacciones) de los compañeros (u otras personas) al trabajo del otro.

- **Interacción entre grupos – juego.**

Es cualquier interacción relevante entre los dos grupos durante el juego.

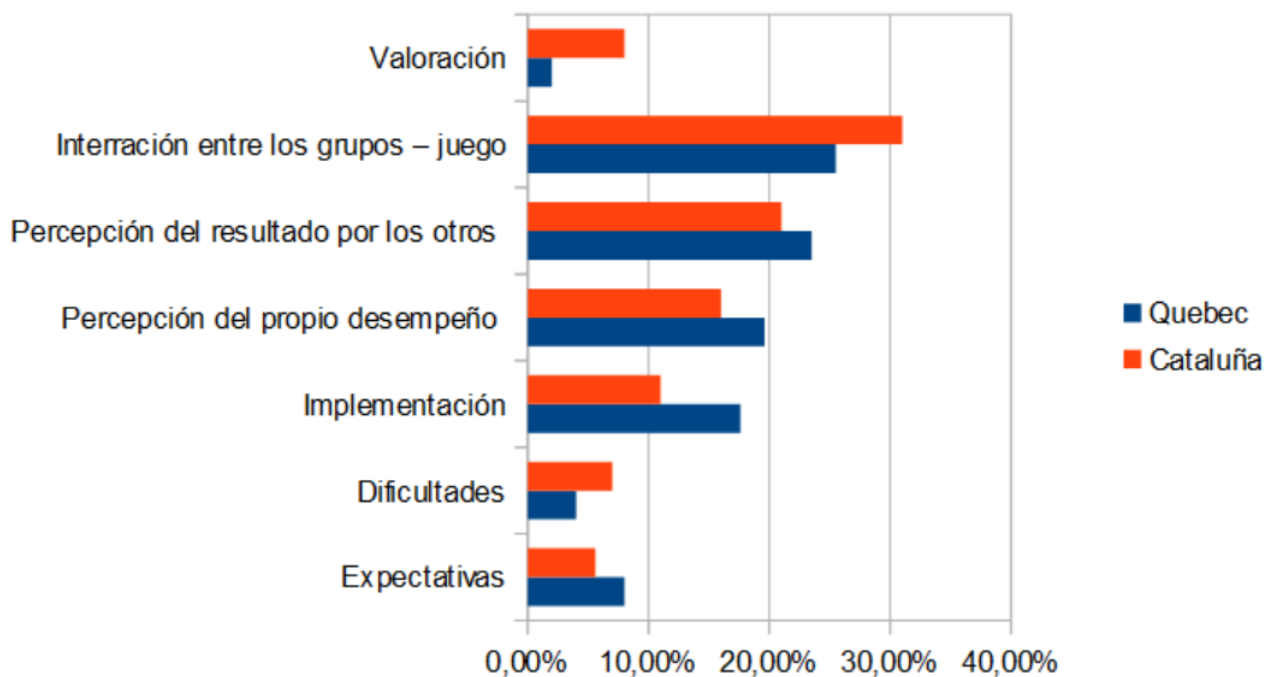
- **Evaluación.**

Es la valoración de la actividad o del propio museo.

En general, podemos observar en la tabla (ver a continuación) que la mayoría de las interacciones entre alumnos se concentraron durante el período creativo, con las interacciones y reacciones de los alumnos sobre el trabajo de cada uno y el período de juego en el que se unen dos grupos. Estos dos períodos clave de la actividad fueron ricos en intercambios de pareceres y conversaciones, que analizaremos a continuación. Asimismo, podemos ver que no ha habido una gran presencia de dificultades y que las expectativas siguen siendo, al fin y al cabo, poco frecuentes. En cuanto a las interacciones relacionadas con la evaluación, pocas se realizaron de forma oral, durante las grabaciones de audio. De hecho, pocos alumnos, salvo contadas excepciones en Cataluña, expresaron oralmente su valoración general de la actividad. Sin embargo, encontramos esta información en forma de cuestionario reflexivo, que se distribuyó al final de la actividad.

Figura 10

Desarrollo del proceso - museo



4.1.1.1.3.1. LAS EXPECTATIVAS

Como se mencionó anteriormente, encontramos poco intercambio y contenido sobre las expectativas con respecto a la actividad. En Cataluña, los alumnos hacen algunos comentarios pertinentes sobre sus impresiones generales:

C5: [>R1]: No tengo ni idea, soy nueva... Lo siento... ero está súper guay poder ir a cualquier sitio, ¡libertad!

-

C9: [>R2]: Pensaba que me costaría más.

También hay algunos comentarios sobre lo que los alumnos esperan del museo y de las obras:

C5: [>R1]: ¿Qué temas te gusta ver en las exposiciones? Es que vamos a acabar... No sé.

-

C5: [>R2]: ¿Qué curiosidad el museo no? Es en plan...

-

C9: [>R1]: Bueno, el museo al final es muy bonito.

En Quebec, las expectativas están más relacionadas con lo que los alumnos deben hacer y la dificultad de la actividad. Como en Cataluña, hay pocos comentarios sobre lo que esperan de este encuentro.

Q2: [>R2]: Se supone que debemos mirar los dibujos de otra persona y adivinar qué obra de arte ha escogido. Como si una persona mirara tu dibujo y adivinara qué obra es.

-

Q5: [>R1]: No hace falta pensarlo mucho... Bien, ¡ahora tenemos que encontrar el que nos gusta!

4.1.1.1.3.2. LAS DIFICULTADES

Aunque sean escasas, es necesario mencionar que sí aparecen algunos comentarios sobre las dificultades encontradas durante la actividad, tanto en Quebec como en Cataluña. En Cataluña, éstas giran principalmente en torno a las reacciones al entorno del museo:

C1: [>R1]: Estoy nerviosa.

-

C8: [>R1]: Puedes hablar menos, me estresas.

Algunos alumnos tienen dificultad para expresar una idea con claridad y transmitir algo:

C7: [>R1]: Puede representar lo que tú quieras.

[>R1]: No sé... ¿Un día en la playa? Es que no sé.

-

C7: [>R1]: ¿Cómo describirías la obra?

[>R2]: No sé.

-

C8: [>R2]: Buah, es que no sé cómo hablar de eso a través de algo personal.

Notamos, durante la actividad, una mejor articulación de ciertos grupos ante la dificultad, entre otras cosas durante la puesta en común y la mesa redonda.

CGC1-3 : [>R1]: La que nos gusta es la de Roscoff, que tiene mar y rocas y básicamente porque nos transmite mucha paz y tranquilidad, y también porque nos recuerda a cuando vamos con familia o amigos a la playa.

En Quebec, las dificultades están esencialmente relacionadas con el ejercicio de verbalizar y compartir reflexiones personales en grupo. Un número muy pequeño de alumnos no pueden expresar sus pensamientos con palabras. Sólo una alumna expresa cierto rechazo a la fórmula, que dice simplista, pero que luego, paradójicamente, demuestra una dificultad para desarrollar su pensamiento personal.

Q5: [>R2]: Dos razones... Bueno, simplemente no me gusta.

[>R1]: No pares, desarrolla un poco...

[>R2]: No tengo por qué, parece que somos niños de infantil y aprendemos a expresar nuestras emociones: ¿por qué estás enojado con tu amigo?

[>R1]: No es verdad

-

Q5: [>R3]: No, no tengo ganas de leer. Ya he llegado al fondo.

4.1.1.1.3.3. IMPLEMENTACION

Durante el desarrollo de la actividad, en ambas regiones, se sintió la necesidad de hacer un balance y monitorear el progreso de los grupos. Los alumnos a veces pierden la noción del tiempo o necesitan que se les recuerden ciertos pasos a seguir. En general, la actividad del museo se desarrolló satisfactoriamente en los dos casos, pero aún así encontramos algunos ejemplos de preguntas y dudas específicas que fueron surgiendo durante el proceso. En Cataluña, apareció la necesidad de resolver ciertas dudas concretas sobre el desarrollo de la actividad:

C1: [>R1]: Pero... ¿Qué tenemos que hacer? ... ¿Tenemos que escribir también?

-

C1: [>R1]: Tienes que buscar razones diferentes.

[>R2]: Vamos a preguntar.

Destacamos también una interacción concreta surgida dentro de un grupo, en la que se intentan resolver las dificultades surgidas en la tarea de encontrar y consensuar la elección de una obra que agrade a todos los integrantes del grupo. Observamos cómo durante esta gestión de las diferencias de parecer, aparecen argumentos y concesiones:

C1: [>R1]: Es un poco complicado ésta.... Creo que la que me gustaba era la que hemos pasado.

-

C2: [>Question?]: ¿Tienen dificultades para encontrar una obra?

[>R2]: Sí, un poco.

-

C5: [>R1]: No sé, cogemos la que no nos guste y ésta, hay un montón...

-

C9: [>R1]: Que no Julia, que tenemos que encontrar una que nos guste, recuerda.

En Quebec, como en Cataluña, hay dudas sobre las etapas de la actividad y la selección de obras, pero también sobre el trabajo personal y la forma que éste debe tomar. Los alumnos se preguntan sobre las elecciones artísticas que tienen que hacer y se cuestionan unos a otros.

Q3: [>R1]: Se supone que debemos formar un grupo con otro grupo, pero no tenemos uno, nos rechazan. Entonces, ¿qué se supone que debemos hacer?

-

Q3: [>R1]: Pero hay tantas obras, como se supone que vas a asociar eso... ¡Ah! Ok. No, déjalo, vengo de asociar mi memoria con una historia, ok.

[>R1]: Podríamos tomar este como nuestro favorito.

[>R2]: Yo tampoco lo sé... No lo sé... La verdad... No es fácil de decir.

-

Q5: [>R2]: Porque no estoy seguro de que me guste... Lo que me gusta.

-

Q5: [>R2]: Si no tengo tiempo para terminar mi dibujo, lloro.

-

Q5: [>R1]: ¿Por qué no quieres que vea?

[>R2]: Porque vas a decir que lo que estoy escribiendo no es bueno...

-

Q4: [>R1]: Sí, pero en realidad no veo cómo hacer un dibujo de esto... Aunque me gusta.

-

Q4: [>R1]: No, no es un dibujo de eso... Pero representativo de eso, tengo tradiciones que están conectadas a eso en mi familia, pero es difícil dibujar una tradición.

4.1.1.1.3.4. PERCEPCION DEL PROPIO DESEMPEÑO

Hay una presencia considerable de conversaciones relacionadas con la percepción que los alumnos de Quebec y Cataluña tienen de su propio desempeño durante la actividad en el museo. Encontramos estos momentos en gran medida durante el período de creación individual. Luego, los alumnos reaccionaron a su trabajo.

En Cataluña podemos observar tres tipos de percepción durante el período de creación. Por una parte, la toma de conciencia de sus fortalezas y debilidades, así como de sus preferencias:

C2: [>R1]: A ver cómo sale... No sé, porque tengo palabras muy malas.

-

C7: [>R2]: No escribo muy bien.

También aparece la valoración crítica y personal sobre el dibujo o texto que han realizado:

C6: [>R1]: Queda raro.

-

C7: [>R1]: Mi dibujo es muy abstracto.

-

C7: [>R3]: Es muy feo.

[>R3]: Es muy emo.

Y también aparecen alumnos que explican sus dibujos y sus textos a sus compañeros para luego pedir una opinión externa:

C6: [>R2]: Yo, es un poco para mi abuela...

-

C6: [>R2]: Ya, la mía también... Se parece a eso.

-

C9: [>R3]: A ver, eso es como una persona mayor.

-

C9: [>R4]: Es el mío?

En Quebec, encontramos exactamente las mismas interacciones y reacciones de los alumnos ante sus logros. En general, la percepción de los adolescentes sobre su trabajo también parece ser bastante crítica.

Q5: [>R2]: No, no funciona el mío...

-

Q5: [>R2]: ¡Y listo, mi hermoso dibujo! ¡Inmediatamente sabremos qué es!

-

Q2: [>R1]: Me parece tan obvio...

-

Q5: [>R2]: Es abstracto, ¿ves?

4.1.1.1.3.5. PERCEPCION DEL RESULTADO POR PARTE DE LOS DEMAS

En ambas regiones, hay muchas interacciones que involucran la percepción del resultado del trabajo de otros. Los alumnos se ayudan y aconsejan unos a otros para mejorar su trabajo. También hay intercambios entre varios grupos, durante el juego, y reacciones al trabajo de los compañeros.

En Cataluña, pudimos identificar tres categorías de comentarios. Hay, en primer lugar, comentarios positivos sobre las creaciones. Esta parte es la más presente. Notamos que, en contra de la percepción que los alumnos tienen de su propio desempeño, la percepción de los demás es mucho más alentadora y positiva.

C2: [>R1]: ¡Qué bonito!

-

C6: [>R2]: A ver, estoy impresionado.

-

C6: [>R3]: El tuyo es chulo.

-

C7: [>R1]: ¡Ay! ¡Qué guay! ¡Qué bonito! Me gustaría hacerlo así.

-

C7: [>R1]: ¡Me encantan los dos! ¡Dibujas muy bien!

Por otra parte, aparecen intentos de interpretación de las creaciones. Los alumnos reaccionan a los trabajos de sus compañeros y hacen conexiones con cosas que conocen. Hay intercambios dinámicos entre los alumnos, que piden al otro que comparta su punto de vista sobre el trabajo realizado, así como su interpretación.

C8: [>R1]: Eso me recuerda a ese.

-

C9: [>R1]: Parece como una abuela que había en un espejo.

-

C9: [>R1]: ¿Qué te parece mi dibujo? ¿Qué te ha transmitido?

[>R3]: Me ha transmitido muchísima angustia y oscuridad y todos los sentimientos que fijas aquí.

Y, por último, observamos un intento de vincular las creaciones y las obras del museo. Al analizar el trabajo de los demás, los alumnos logran establecer conexiones con las obras del museo, o al menos logran reflexionar y hacerse preguntas sobre el artista:

C2: [>R2]: ¡Literal! Igual la autora que expresa eso, intenta expresar la misma persona.

-

C7: [>R1]: Es súper guay... Yo creo que sé cuál es, me gusta.

En Quebec, los alumnos también se encuentran en una perspectiva de estímulo y positivismo hacia el trabajo de los demás. Encontramos tres tipos de comentarios. Con un matiz frente a Cataluña, los adolescentes de Quebec están más en la crítica constructiva que en la interpretación y el establecimiento de un vínculo con las obras del museo. Hay estímulo y retroalimentación positiva:

Q5: [>R1]: Puedes hacerlo mucho mejor.

-

Q3: [>R1]: Mira, son tan hermosos...

-

Q2: [>R1]: ¡Qué bonito!

Aparecen también reacciones fuertes, intervenciones intensas por parte de algunos alumnos. Algunos compañeros presionan verbalmente a sus colegas para que se den cuenta de algo, o para que cambien su visión sobre algo concreto:

Q5: [>R1]: ¡Imagina a los historiadores, dentro de 100 años, que intentarán leerte!

-

Q5: [>R2]: No juzgues... Sé que lo haces.

[>R1]: ¡Eh! Te lo permites con bastante facilidad, solo ves a una persona pasar por la calle y lo haces.

Y tienen observaciones y críticas constructivas. Hay, durante el período de creación, varias observaciones y críticas de carácter constructivo entre los alumnos. Algunos jóvenes son inseguros y sus amigos tratan de tranquilizarlos y aconsejarlos:

Q5: [>R1]: ¿Sabes que tu punto de fuga está ahí? Entonces se supone que debe subir.

[>R2]: ¡Lo sé! Pero mira, ¡me tomé la molestia de hacer balcones! Deja de juzgar.

[>R1]: No juzgo nada.

-

Q5: [>R1]: Ahí tendrás que poner muchos colores.

[>R2]: Sí, no puedo esperar... ¿No crees que lo mío es una mierda? Vamos a hacer pequeños ladrillos...

[>R1]: Puedes agregar un poco de rojo.

-

Q5: [>R1]: Sí, eso está mal... ¡Tu perspectiva tiene un problema!

-

Q4: [>R1]: Realmente exploras tanto el tema de la luna que se complica.

4.1.1.1.3.6. INTERACCION ENTRE GRUPOS – JUEGO

Hemos agregado a la tabla de análisis una sección sobre las interacciones entre los grupos para resaltar el tipo de discusiones que tienen lugar allí y la relevancia del contenido que emerge. Las interacciones entre los grupos se produjeron durante la fase de juego, es decir, una vez que los alumnos eligieron la obra que más les gustaba y realizaron individualmente su dibujo o texto en relación con una influencia cultural que les inspira. A partir de ese momento, se mezclan con otro grupo para hacer un juego de exploración. Este juego consiste en encontrar, a partir de las pistas (dibujos y textos) del otro grupo, la obra seleccionada, en la que se inspiraron sus compañeros para realizar los dibujos y textos. Los alumnos deben localizar dicha obra en el propio museo. De esta actividad surgieron varias interacciones muy interesantes.

En Cataluña, hemos agrupado las interacciones de esta parte de la actividad en cinco tipos, que detallamos a continuación. En primer lugar, observamos nuevas interpretaciones y descubrimientos de obras. A través del juego y la exploración a partir de las creaciones del otro grupo, varios alumnos redescubren el museo desde otro ángulo. Se dan cuenta de nuevas obras que no habían visto antes:

C8: [>R1]: ¡Este! Ah, en esta no me haba fijado...¡Buah!

[>R2]: ¡Hostia! No me había dado cuenta.

-

C9: [>R1]: Oh, no me había fijado en esta escultura, ¡qué bonita!

[>R2]: No sé. Es como muy feliz.

[>R1]: Mira, ¡qué bonita!

-

C9: [>R2]: ¡Qué bonito!

[>R1]: Vamos por ahí a encontrar más cosas.

Los participantes muestran un interés especial en la investigación, en el proceso del juego. A partir de los intercambios entre los alumnos, notamos un gran interés por el juego y la dimensión lúdica de la investigación. Los adolescentes entran en el juego:

C7: [>R1]: ¿Es este el de la soledad?

[>R3]: ¡Sí!

[>R1]: ¡¡Toma!!

[>R2]: Yo no sé por qué, estaba buscado mas rojo que negro.

-

C7: [>R2]: Hola, ¿es este?

[>R3]: Sí.

[>R2]: ¡¡Yee!!

El juego ofrece un terreno para discusiones e intercambios personales. El formato de la actividad a veces parece dar a los alumnos la posibilidad de compartir e intercambiar entre ellos temas más personales:

C9: [>R1]: Representa mis problemas de vida.

-

C9: [>R1]: Nos ha transmitido a nosotras los sentimientos de nuestro corazón. Nos ha abierto la mente.

-

C9: [>R3]: Me ha transmitido muchísima angustia y oscuridad y todos los sentimientos que fijas aquí.

Hay, como parte del juego, comentarios/intercambios sobre los dibujos/textos. Muchos alumnos reaccionan positivamente al trabajo de los demás:

C7: [>5]: Es muy bonito.

-

C8: [>R3]: Es que es obvia.

-

C8: [>R1]: Eso es diferente.

-

C8: [>R1]: Yo no he dibujado nada.

[>R2]: Yo he dibujado y escrito.

[>R3]: Yo hice todo dibujo, porque escrito...

Y, al final, se destacan comentarios sobre el museo y/o la actividad. Los alumnos discuten entre ellos y evalúan tanto el museo como la actividad en sí:

C9: [>R1]: Bueno el museo, al final, está muy bonito.

-

C9: [>R1]: We speak english so...We really like the museum.

[>R2]: Yes, its was pretty cool.

[>R1]: I mean, its was really really cool and we got to see new stuff and we really like it

-

C9: [>R2]: Hola, me ha gustado mucho la actividad.

[>R3]: A mí también.

[>R2]: Yo pensaba que me costaría más.

-

C9: [>R3]: Quería tener más tiempo para dibujar sobre mi vida.

[>R1]: Es verdad, yo he dibujado algo bastante rápido pero bueno, estaba bien la actividad.

En Quebec encontramos muchos intercambios relevantes entre los grupos, pero con un poco menos de variedad de enfoques que en Cataluña. Encontramos tres de los cinco tipos de enfoques enumerados anteriormente. Aparecen, por un lado, comentarios sobre los dibujos y textos de otros:

Q2: [>R1]: ¡Qué bonito!

-

Q5: [>R3]: Es realmente hermoso, me gusta.

Hay también conversaciones en las que se comparten historias personales:

Q2: [>R4]: Bien, para mí fue el vacío. Pensé que representaba un poco el lado oscuro de la vida... Y simplemente me recordó a mi oscuro pasado.

-

Q4: [>R4]: Es un poco parecido, pero a mí me hizo pensar en el viaje que hicimos una vez, cuando era más joven, con mis padres, en Mégantique... Realmente, solo en las montañas, el monte, un

chalet con una ventana directa, los campos de avena al otro lado... Y luego la luna, tan grande la luna, en un momento mi padre pensó que era un tractor que venía pero era solo la luna, literalmente cegándolo. Podíamos escuchar a los lobos... ¡Estaba tan silencioso! Me hizo pensar en eso, ¡de verdad! Y me gusta mucho la obra porque vemos los peces y los colores, nos da calma y serenidad.

Los alumnos se encuentran con una nueva forma de mirar las obras. Los alumnos de Quebec redescubren las obras desde una perspectiva diferente, intercambian sus opiniones. Sin embargo, están menos interesados en la exploración de nuevas obras que los participantes de Cataluña, centrando esta parte de la actividad principalmente en el intercambio de sus opiniones sobre las obras:

Q5: [>R1]: El tuyo, ¿es el de la otra habitación de allá?

[>R4]: Sí.

[>R1]: ¡Sí, eso me hizo pensar lo mismo!

-

Q4: [>R1]: ¡Yeee, lo hemos encontrado! Me dije, nube, campo... Ahí hay vegetación, además está la luna, como en el dibujo de Julia... Me dije, porque en el texto de Saskia habla del campo... Me hizo decirme a mí mismo, la vegetación... Más aislado, y como una nube de tranquilidad, así que me dije a mí mismo, es claramente tu obra. Además, dentro hay una luna, hay un paisaje.

[>R3]: Lo puse a propósito porque técnicamente no debería haber luna.

[>R1]: Y todavía hay vegetación... Francamente, la pregunta es ¿por qué escogiste este trabajo?

4.1.1.1.3.7. VALORACION

También hemos añadido el elemento de evaluación de los alumnos a la tabla de análisis que diseñamos. Nos pareció importante destacar las reacciones y opiniones de los alumnos sobre el museo, la exposición y sobre la actividad en su conjunto. Desafortunadamente, en el contexto de la implementación de la actividad, tuvimos un tiempo bastante limitado y los alumnos no pudieron discutir mucho este tema entre ellos. Afortunadamente, sin embargo, contestaron esta parte por escrito, durante la distribución de cuestionarios reflexivos en cada etapa del proyecto. Sin embargo, pudimos tomar nota de algunas opiniones de los alumnos, compartidas libremente entre ellos durante la actividad en el museo.

En Cataluña, los alumnos comentan la actividad, pero también el museo. La mayoría de los comentarios son muy positivos sobre la experiencia. Los jóvenes parecen descubrir el potencial

del espacio museístico:

C7: [>R1]: Podríamos hacer cosas así más veces.

[>R2]: Sí, esta guay, ¿eh?

-

C6: [>R1]: Sí, era bastante fácil experimentar algún tipo de sentimiento con las obras.

-

C7: [>R2]: Ah, es que me gusta hacer el dibujo, no sé.

-

C2: [>R2]: Sí, y me parece que es muy bonito todo.

-

C9: [>R1]: ¿Qué te ha transmitido el museo?

[>R2]: Emociones muy distintas, de una obra a otra.

[>R1]: A mí me ha transmitido mucha paz porque me ha encantado estar aquí y ver las obras.

C9: [>R2]: Me falta música.

-

C1: [>R2]: ¡Qué chulo, pues vendremos otra vez aquí!

En Quebec, tuvimos menos comentarios orales sobre la pregunta, solo una interacción sobre el sentimiento de un estudiante con respecto a la exposición y el concepto en torno al que se articula:

Q5: [>R4]: Toda la exhibición es sosa... pero aparte de eso, me gusta el concepto.

4.1.1.1.4. CONCLUSIONES

A partir de la tabla de análisis de la transcripción resultante de la actividad del museo, surgieron varios puntos importantes, tanto en Quebec como en Cataluña. En cuanto a la parte del aprendizaje artístico, pudimos observar que los momentos clave que concentraron los intercambios más relevantes entre los alumnos (tanto en Quebec como en Cataluña) se concentraron principalmente en la evaluación subjetiva de las obras y en el ejercicio de creación. Durante la evaluación y apreciación de las obras, muchos grupos lograron hacer conexiones con lo que conocían o reconocían y así pudieron apreciar la dimensión simbólica de las obras. En Quebec, el significado de la obra estaba en primer plano en el pensamiento de los adolescentes, mientras que en Cataluña la forma y el sentimiento que les inspiraban las obras eran más importantes.

Además, los sentimientos y vivencias de los alumnos ante las obras les han ayudado mucho en la

interpretación general de las obras, tanto en Quebec como en Cataluña.

En cuanto a la reflexión social durante las reflexiones interpretativas, observamos una forma de conciencia social en Quebec, así como una comprensión del efecto calmante que el arte puede tener en ambas regiones.

El período de creación parecía generar un espacio para ricos intercambios. Los alumnos se abrieron y compartieron historias personales a través de las artes. Pudieron, gracias a sus reflexiones, impulsar más el análisis y la reflexión sobre las obras de arte. También ha aumentado la confianza entre los compañeros, ya que los alumnos pueden hablar de sus preferencias y puntos débiles y pedir consejo cuando es necesario.

Finalmente, durante la actividad en el museo, los jóvenes de Quebec toman conciencia de la fragmentación de las obras, así como de la influencia del entorno expositivo. En Cataluña toman conciencia del potencial de los museos a pesar de las preocupaciones expresadas al principio.

En la parte relativa a la experiencia vital de los alumnos en relación con la actividad, se nota que hay una marcada importancia de las experiencias compartidas en relación con su entorno social más próximo. Ya sea en relación con un lugar, la familia o los amigos, el contexto sociocultural y la experiencia vivida en determinados lugares parecen influir mucho en la mirada y el reflejo de las obras.

También encontramos una importante presencia de aspectos culturales compartidos entre los alumnos. Hay una fuerte presencia de referencias visuales, especialmente en Quebec. Los alumnos logran establecer paralelismos entre lo que ya saben y, a veces, incluso participan en debates sobre temas profundos inspirados en las obras.

Sobre la tercera parte, es decir, el análisis sobre el desarrollo del proceso, destacamos la importancia y alcance de las interacciones en los momentos de juego y mezcla de grupos. Los alumnos exploran, gracias a este método de trabajo, otra forma de mirar las exposiciones y consiguen impulsar más la reflexión en torno a las obras y a sus propias reflexiones personales. Algunos incluso descubren obras a las que no habían prestado atención durante la primera exploración.

También podemos observar que la percepción del desempeño varía mucho entre el estudiante evaluándose a sí mismo y la evaluación de una tercera persona. Los jóvenes tienden a ser bastante críticos con su propio trabajo, mientras que la mirada del compañero es mucho más benévola, positiva y alentadora.

En cuanto a las dificultades encontradas, así como las reflexiones resultantes de la implementación, encontramos pocos comentarios. Algunos alumnos mencionan el estrés de encontrarse en un entorno museístico en Cataluña y algunos jóvenes más reservados muestran cierto rechazo al carácter colaborativo e íntimo de las reflexiones, pero estos comentarios siguen siendo muy concretos y aislados. Sorprendentemente, aunque las preguntas de la actividad fueran bastante simples, aspecto que un estudiante de Quebec critica en particular, los resultados muestran cierta dificultad para que los jóvenes tomen decisiones y hagan concesiones frente a la selección de obras apreciadas o no. Así, en varias ocasiones, encontramos interacciones que dan lugar a una discusión.

Finalmente, tenemos pocos datos de las transcripciones sobre la evaluación de la actividad y el museo, pero los pocos comentarios recuperados son excelentes. Especialmente en Cataluña, los alumnos mencionan el potencial del espacio del museo para futuras actividades y visitas y expresan su asombro y agradecimiento por el descubrimiento de obras de arte:

4.3.1.2. ANALISIS DE LAS INTERACCIONES

Durante el análisis de las transcripciones de la actividad en el museo, creamos una tabla de análisis específica para estudiar la naturaleza de las interacciones entre grupos pequeños. El propósito de este ejercicio fue resaltar las diferentes dinámicas observables y posteriormente interpretar la calidad del aprendizaje de los alumnos resultante de estos intercambios. Hemos establecido tres apartados principales:

- La dinámica general observada. (Hemos separado los intercambios entre el período de creación y los demás intercambios)
- Referencias de su propia cultura visual (medios, redes sociales, etc.)
- Referencias al contenido de la educación artística

En este capítulo desarrollaremos los resultados que emergen de estas observaciones y apoyaremos nuestras reflexiones con la ayuda de citas extraídas de las transcripciones.

4.3.1.2.1. DINAMICA GENERAL OBSERVADA

Vamos a presentar aquí las diferentes formas de intercambio entre estudiantes para contextualizar las dinámicas.

4.3.1.2.1.1. DURANTE EL PERIODO DE CREACION

Decidimos, para simplificar la lectura de los resultados, separar la dinámica de las interacciones entre el período de creación y juego y el período de visita a la exposición. Para poder resaltar el posible efecto unificador de: juego (que fue construido a partir de la técnica cooperativa Rompecabezas) y creación (que forma parte del proceso de la técnica cooperativa Grupo de

investigación). Así, para la parte lúdica y creativa, podemos resumir en Cataluña cinco tipos de intercambio.

En primer lugar los alumnos se piden consejo unos a otros sobre cómo mejorar sus dibujos/textos. Algunos no están seguros de sus creaciones y comparten sus sentimientos. Esto sucede en la mayoría de los grupos.

C2: [>R1]: A ver cómo sale... No sé, porque tengo palabras muy malas.

-

C2: [>R2]: ¿Qué te pareció?

-

C7: [>R1]: Es muy obvio el mío, pero me da igual.

[>R2]: Ya, a mí también... Se parece a eso

[>R1]: ¡Ay! ¡Qué guay! ... Qué bonito, me gustaría hacerlo así.

-

C7: [>R2]: Sí, o sea cada una hemos hecho lo que representa para nosotras.

[>R1]: Ya, por eso.

-

C7: [>R1]: Qué feo... ¿Tiene que tener los colores de esta obra?

-

C6:[>R2]: Es horrible.

C6:[>R1]: Es un poco mejor.

-

C9: [>R1]: Qué te parece mi dibujo? ¿Qué te ha transmitido?

En el segundo, durante el juego, los grupos hablan entre ellos, dan su opinión de los dibujos y los textos. También comparten las razones de sus elecciones y reaccionan a los comentarios de los demás.

C7: [>R1]: ¡Me encantan los dos! ¡Dibujas muy bien!

-

C8: [>R1]: Yo no he dibujado nada.

[>R2]: Yo he dibujado y escrito.

[>R2]: No lo sé, no lo he puesto, he dibujado esto.

[>R3]: Yo dibujé todo, porque escrito...

-

C9: [>R1]: La representa mis problemas de vida.

-

C9: [>R3]: Quería tener más tiempo para dibujar sobre mi vida

[>R1]: Es verdad, yo he dibujado algo bastante rápido, pero bueno, estaba bien la actividad.

[>R1]: ¡Ah! ¡Me encanta! Qué mono.

[>R3]: Mira el mío, parece que quiera tirar...Está tirando, no hace nada.

[>R3]: En teoría es como una foto, vale y aquí es como sale todo.

[>R1]: Parece como una abuela que hay en un había en un espejo.

[>R1]: ah vale, sí, no sé lo que es.

En tercer lugar, los alumnos se ayudan unos a otros. Comparten sus conocimientos y lo que han aprendido a partir de un análisis reflexivo de la obra seleccionada con los demás. Se aprecian los impactos positivos del trabajo de aprendizaje cooperativo.

C7: [>R1]: ¿Esa? Bueno, la foto no se parece.

[>R2]: No, pero si te fijas, vuelve aquí, hay una coherencia y se parece mucho.

[>R1]: Ah, pues sí, era el rojo... Pero igual puede ser este.

[>R2]:Exacto.

[>R1]:Es que a mí me suena como a una rosa negra.

-

C9 : [>R1]: Nos ha transmitido a nosotras los sentimientos de nuestro corazón. Nos ha abierto la mente.

-

C9: [>R3]: Me ha transmitido muchísima angustia y oscuridad y todos los sentimientos que fijas aquí.

En cuarto lugar, algunos ejemplos de los intercambios nos demuestran que los grupos se divierten con el juego. Hay espíritu de juego gracias a la presencia de desafíos comunes. Por ejemplo, hay un grupo que intenta dar pistas a otro grupo, pero los alumnos se negaron porque querían asumir el reto del juego. Y también aparece la ayuda mutua entre los diferentes grupos.

C7: [>5]:¿Este dibujo es el vuestro?

[>R1]: No, pero pensamos que representa la 11

[>5]: Ostras... Pues no sé, qué difícil.

[>6]: Sí, siempre.

[>R1]: Es difícil, sí.

[>5]: Esta se parece mucho a este otro.

-

C7: [>R1]: ¿Es este el de la soledad?

[>R3]: ¡Sí!

[>R1]: ¡¡Toma!!

[>R2]: Yo no lo sé porque estaba buscado más rojo que negro.

-

C7: [>R2]: Hola, ¿es este?

[>R3]: Sí.

[>R2]: Yee!!

-

C8: [>R2]: ¿Quieres que lo dibuje? Porque no representa nada y así buscas al artista.

[>R3]: No hace falta.

En quinto lugar, el juego permitió a los alumnos descubrir obras que no habían visto antes y tomar conciencia de las diferentes interpretaciones posibles. La reflexión se profundiza.

C9: [>R1]: Oh, no me había fijado en esta escultura, que bonita.

[>R2]: No sé... Está como muy feliz.

-

C9: [>R2]: ¡Qué bonito!

[>R1]: Vamos por ahí a encontrar más cosas.

[>R1]: Nos ha transmitido a nosotras los sentimientos de nuestro corazón, estamos abiertos.

-

C8: [>R2]: Cada obra tiene algo...

-

C8: [>R1]: Este! Ah, esta no me había fijado... Ouah!

[>R2]: ¡Hostia! No me había dado cuenta.

Gracias a estos ejemplos, observamos que las técnicas de aprendizaje cooperativo han permitido renovar la mirada de los alumnos frente a las obras. Esto da pie a la reflexión e interpretación de las imágenes, así como al intercambio de información y opiniones con los demás. En el análisis de Quebec, encontramos casi las mismas dinámicas de discusión durante el período de creación y performance que en Cataluña, pero con un matiz. Mientras que en Cataluña las discusiones están más orientadas a resolver dudas e incertidumbres entre compañeros, en Quebec observamos que el alumnado es algo más proactivo, es decir, corrige y aconseja más durante la creación artística. Observamos un deseo de mejora por parte de los alumnos, e intercambios de opiniones en cuanto a la selección de recuerdos o elecciones artísticas.

Q5: [>R1]: Puedes hacerlo mucho mejor.

-

Q4: [>R2]: Solo pon negro.

-

Q4: [>R1]: Sí, pero en realidad no veo cómo hacer un dibujo de esto... aunque me gusta.

[>¿Pregunta?]: No es para hacer un dibujo de esto.

[>R1]: No, no es un dibujo de eso... Pero representativo de eso, tengo tradiciones que están conectadas a eso en mi familia, pero es difícil dibujar una tradición.

-

Q5: [>R1]: Bueno, pues eso es exactamente lo que recuerdas, lo que no esperabas encontrar... Como que caminaste hacia allí. Y eso, es una influencia cultural...

-

Q5: [>R2]: ¡Esto no me recuerda a nada!

[>R1]: Pues me dijiste el barrio guay.

[>R2]: ¡Ah, pues sí!

[>R1]: ¡Puedes hablar de cuando estabas caminando por ahí!

Como en Cataluña, los alumnos muestran un interés real en el juego y se alegran cuando tienen éxito en el mismo. A veces, algunos grupos tienen problemas para encontrar el trabajo del otro grupo, pero la dinámica es buena y los alumnos se ayudan unos a otros dándose tiempo extra. Aparecen también algunas comparaciones entre ellos.

Q4: [>R1]: Que listos somos... ¡Encontramos ese! ¡Creo que es ese!

-

Q4: [>R1]: ¡Sí, lo encontramos! Me dije, nube, campo... Ahí hay vegetación, además está la luna como en el dibujo de Julia... Me dije, porque en el texto de Saskia habla campo... Me hizo decir a yo mismo, la vegetación, más aislado y como una nube de tranquilidad, así que me dije a mí mismo, es claramente tu obra. Además, dentro hay una luna, hay un paisaje.

-

Q4: [>R1]: ¡Ah! Tal vez... En realidad es... ¡Oh! hay una gran luna allí, otra luna allí. De hecho, exploras tanto el tema de la luna que se vuelve complicado.

[>R4]: Sí, pero dejaremos tiempo para que lo encuentren.

-

Q5: [>R3]: Todos eligieron el mismo.

-

Q5: [>R2]: Dios mío, no lo había visto así yo.

Durante la actividad, los alumnos dedican tiempo a compartir tanto pensamientos y opiniones como sus propias historias personales, todo gracias a la observación de las obras.

Q4: [>R1]: Y yo recuerdo, cuando era pequeño, había momentos en que estaba con mi familia, tranquilo, hablábamos, nos reíamos... era tan simple, de hecho, era literalmente la buena vida.

-

Q2: [>R2]: Y entonces, me recordó a mi historia familiar, a la tristeza que pasó mi familia.

Los grupos justifican el motivo de sus elecciones (elección de la obra en la exposición o elecciones artísticas para su creación) y explican lo que han entendido sobre la obra que han seleccionado.

Por lo tanto, hay un intercambio de conocimientos.

Q2: [>R3]: Sí, lo escogí por lo que me recordaba. Porque en algunas de estas pinturas hay constelaciones y me recuerda a cuando estaba en el chalet, como hace 2 años, con Emile, estábamos sentados al final del muelle y estábamos viendo las estrellas fugaces porque era la noche de la lluvia de estrellas fugaces. Ese fue el recuerdo que dibujé.

-

Q4: [>R1]: Julia, danos tu punto de vista, ¿por qué esta obra?

[>R3]: Pues yo, la primera vez que lo vi, inmediatamente pensé en un viaje con mis padres y mi hermana por las provincias marítimas. Fue como ¡uahh! No sé por qué...

-

Q4: [>R4]: Y me gusta mucho la obra porque vemos los peces y los colores, nos da calma y serenidad.

-

Q4: [>R1]: De hecho, las obras que nos interesan son obras controvertidas u obras "gore", es increíble

-

Q5: [>R1]: sí, entonces mi favorito no es el que elegimos, mi favorito es ese, con el óxido.

[>R1]: Debiste elegir ese, debieron elegir los dos.

[>R3]: No, porque a ella no le gusta...

-

Q5: [>R1]: ¡Hala! ¡Me hizo pensar lo mismo!

Encontramos así, gracias a las técnicas de aprendizaje cooperativo y reflexivo, dinámicas de interacción durante la creación similares entre Cataluña y Quebec.

4.3.1.2.1.2. OTROS INTERCAMBIOS

En Cataluña observamos, además de dinámicas de intercambio en la creación y el juego, otros tres tipos de interacción. Primero, hay fuertes reacciones a obras que a los alumnos no les gustan o no entienden. Los alumnos tienen conversaciones activas y, a veces, comparten sentimientos fuertes y diferentes impresiones e interpretaciones:

C1: [>R1]: Ah, mira eso.

[>R2]: ¿Como los porros?

[>R1]: Es como... Pero me gusta.

[>R2]: A mí no.

[>R1]: A mí sí.

-

C5: [>R2]: La que no me gusta es la del tema animal, que no tiene significado o algo así.

[>R1]: Bueno, un animal en el campo, sí, pero para una persona me parece más rollo.

-

C1:[>R2]: Sí, y luego le mete contrastes que no me gustan, ¿sabes?

[>R1]: Sí, no me gusta nada, ¿qué es esto? ¿Y, esto? No sé, no entiendo nada. Seguro que para el artista, tiene su significado, pero para mí, no lo tiene.

Segundo, a veces, el aspecto complicado de una obra puede desanimar a un participante y hacer que rápidamente elija otra obra. En general, los alumnos discuten bien y llegan a un consenso sobre si la elección de las obras les gusta o no.

C7: [>R1]: Eso me encanta tía.

[>R2]: Bueno es complicado.... ¿Y eso?

[>R1]: Esto da miedo... Yo di a este tío porque da mucho miedo... No está bien o mal es así.

[>R2]: Exactamente.

Tercero, los alumnos parecen reaccionar a los materiales de las obras y estas reacciones les llevan a reflexionar.

C3:[>R2]: Es verdad, pero no lo es...Espera, esta escultura... No sé yo...

[>R1]: No, porque mira esto, es de madera.

[>R2]: Espérate, a ver, mea culpa.

-

C4: [>R1]: No, no, porque mira eso, es de madera.

[>R2]: Y, ¿de qué está hecho esta?

[>R1]: Este bronce...

[>R2]: ¿Pero de qué metal es?

-

C6: [>R1]: No, como que representa un cuadro de la vida.

[>R2]: No sé, es negro y esto un señor con un niño, o sea.

[>R1]: No, es como el crecimiento, o la paternidad, o no sé, y eso me gusta...es como, no sé...

[>R2]: Es como un corazón.

En general, podemos observar en las interacciones que la técnica de aprendizaje cooperativo y reflexivo utilizada en el contexto de una visita a una exposición permite a los alumnos desarrollar más sus propias reacciones y reflexiones personales a través del debate y el intercambio de opiniones. En Cataluña y Quebec, la dinámica de interacciones son relativamente similares por estos puntos:

- La reacción funcional (cómo se hace).
- La selección de obras (selección de un trabajo querido y no querido).
- La creación de un vínculo entre las obras, los recuerdos y lo que saben.

Sin embargo, encontramos cinco matices adicionales en Quebec. Primero, hay muchos alumnos que llegan a hacer fácilmente conexiones más íntimas con la familia (cultura, tradición, tema). Comparten elementos personales e incluso nociones de cultura y tradiciones.

Q4: [>R2]: Ah, es porque en mi país están pasando cosas raras. Cada febrero, bueno ya sabes, con nosotros es el sol, ¿no hay invierno? Bueno, en febrero la luna es un poco más grande de lo normal, es un poco como este rojo y es hora de que salgan los murciélagos... Así que aparece un Castlevania, a veces hay gente... y entonces es la caza de murciélagos y se lo comen... Sé que es un poco dark pero bueno. Es un poco como Castlevania para mí en realidad.

-

Q5: [>R2]: Escribo como mi padre... desde que mi madre me lo dijo solo veo eso. Yo estaba como: en plan, ¡Escribo tan mal! Y ella me dijo: bueno, eres como tu padre...

Segundo, hay fuertes reacciones en cuanto elección de las obras. Los alumnos le dan importancia al significado y la suavidad que brilla a través de una imagen. La mayoría de los grupos participan bien e intercambian mucha información, pero a veces tienen problemas para encontrar una de las obras que les gusta o les disgusta en común. Parece que los alumnos reaccionan fuertemente a las obras que carecen de significado y profundidad o porque no son lo suficientemente relajantes. Si bien es cierto que la importancia del significado también está presente en Cataluña, las reacciones parecen más pronunciadas en Quebec.

Q4: [>R1]: La obra para mí claramente no es interesante... porque no veo lo que realmente expresa... No veo el interés, no tengo la impresión de que exprese una forma o un símbolo de la naturaleza. Ni un problema social.

-

Q3: [>R2]: Parece que el mar está contaminado y ahí viene el tiburón hacia nosotros, enfadado porque el mar está contaminado.

[>R1]: Tal vez. Pero estéticamente no es mi favorito, porque encuentro que los dientes y las encías están un poco manchadas no "fit" (encaja) con el aspecto suave.

-

Q2: [>R1]: A mí personalmente me gusta porque me encantan los colores. Es más oscuro. Lo encuentro más relajante de ver, es divertido.

Tercero, a veces hay controversias sobre las cuestiones planteadas por las obras. Si la discusión es animada la gente parece llegar a un acuerdo. En general, gracias a los debates, los alumnos pueden reflexionar sobre distintos aspectos de la vida (convención, sociedad, muerte, relaciones de poder...) y explorar nuevos conceptos.

Q4: [>R3]: Porque teóricamente, si alguien es suficientemente cercano, es obvio, sabes que te amaba, que lo amabas y lo vas a echar de menos. Pero después de un período... te recuperarás.

[>R1]: Entonces, si no es para siempre... ¿Olvidas a la persona?

[>R3]: Es solo tomarse el tiempo para aceptarlo, que ya no está, pero aún así, lo echarás de menos. No estamos hablando aquí de sufrimiento sino de carencia...

[>R1]: Lo sé, pero sigo pensando que "echar de menos" es un poco abstracto porque al final siempre terminamos olvidándonos de las personas.

-

Q4: [>R3]: Y también, ¿por qué los seres humanos tendríamos más privilegios que otros seres vivos?

[>R1]: En realidad, creo que otros seres vivos tienen más privilegios que nosotros porque de hecho están en una etapa en la que se vive para sobrevivir y no para tener más poder.

[>R3]: Creo que sobrevivimos, ¿no?

[>R1]: Bueno, en realidad... en cierto modo, no. Sí, pero en cierto modo no, porque cada vez nos hacemos más y más fuertes. En la naturaleza, todo sucede como es. Naciste débil, te quedas débil. Hoy en día queremos ser lo más fuertes posible para admirar a los que son más fuertes que nosotros. Si bien, a menudo, si observas la naturaleza, reunirán a los más fuertes... de esa manera

somos más fuertes contra los más débiles.

Cuatro, en las dinámicas de grupo, a menudo se producían debates intensos por dos motivos: El miedo a ser juzgado y la divergencia de opiniones sobre gustos o interpretaciones. En general, los alumnos se animan unos a otros a hablar y explicar su punto de vista, y observamos el efecto beneficioso porque aquellos que parecen tener dificultad para verbalizar lo que piensan, consiguen explicar su visión al final de la actividad.

Q5: [>R2]: Dos razones... Bueno, simplemente no me gusta.

[>R1]: No pares, desarrolla un poco...

[>R2]: No tengo por qué, parece que somos niños de infantil y aprendemos a expresar nuestras emociones: ¿por qué estás enfadado con tu amigo?

[>R1]: No, es verdad.

-

Q5: [>R2]: ¡Eso no me recuerda nada!

[>R1]: Pues me dijiste el barrio guay.

[>R2]: ¡Ah, pues sí!

[>R1]: ¡Puedes hablar de cuando estabas caminando por ahí!

-

Q2: Tú, ¿por qué te gusta Timothy?

[>R2]: ¡Me encantan los huevos!

[>R1]: Hay muchos otros trabajos con huevos... ¿Tienes una segunda razón?

[>R2]: Me gustan los huevos naranjas...

[>R1]: Creo que es más un planeta que un huevo.

[>R2]: ¿Estás seguro?

[>R1]: Sí, mira, abajo hay una constelación.

[>R2]: Bueno, yo creo que es la luna, ¿no?

Cinco, los alumnos hacen hincapié en sus puntos de vista. Toman conciencia de los diferentes gustos y visiones de cada uno. Reaccionan a los comentarios de los demás y justifican sus gustos, sus interpretaciones y lo que les mueve. Encontramos este aspecto en Cataluña, pero el desarrollo del punto de vista es más detallado en Quebec. Algunos adolescentes logran abrirse y discutir temas más personales. Aquellos que tuvieron un pequeño problema para compartir sus pensamientos al principio, terminan hablando de ellos mismos incluso en el chat grupal al final de la dinámica:

CGQ: [>R5]: Y luego la obra que no me gustó también es ese porque lo encuentro como... No es que no tenga un objetivo, porque sí, parece un ciclo lunar, pero de hecho son los metales... el producto, el material utilizado, cómo se colocó... No veo el punto...

[>R6]: Yo, es mi favorito porque es completamente diferente a los demás...

Pero no, es que cambia completamente a los demás, contrasta y el ciclo lunar creo que compensa porque siempre hablamos mucho de la vida en... Aquí, y el impacto de la luna... Y la astrología

también, porque vemos la luna, en las constelaciones, y la vida... Por las mareas, y los tiburones donde están. Y luego están los esqueletos, y es como una señal de vida con los huevos también.

-

Q4: [>R1]: A mí de hecho me recuerda mucho a... En mi familia, por parte de mis abuelos, es muy oscuro, tenemos historias con nuestros antepasados que son bastante oscuros y entonces tenemos un gran lado satánico que reina del lado de mis abuelos y me recuerda a cuando yo era joven, mis abuelos estaban muy concentrados en la luna de sangre que se llama y hablamos de eso tardes y noches. Y recuerdo, cuando era pequeña, había momentos en que me encontraba en familia, tranquila, hablábamos, nos reíamos... era tan simple de hecho, era literalmente la buena vida.

-

Q2: [>R4]: Ok, bueno, yo en el vacío. Pensé que representaba un poco el lado oscuro de la vida... Eso es y me recordó mi pasado oscuro. Y para continuar, quise representar el cansancio de nuestra familia, la tristeza.

Al igual que en Cataluña, podemos observar en estos resultados la dinámica positiva que aportan las técnicas de aprendizaje cooperativo en la visita a la exposición: puesta en común de diferentes conocimientos discusión y escucha activa, trabajo reflexivo a través de las obras, etc.

4.3.1.2.2. LAS REFERENCIAS A LA PROPIA CULTURA VISUAL (MEDIOS, REDES SOCIALES, ETC.)

En cuanto a los intercambios donde destacan los referentes de la cultura visual de los estudiantes, encontramos diferentes dinámicas. En Cataluña, los adolescentes comparten conocimientos generales y/o vernáculos para describir las obras que ven.

C4: [>R2]: Esta escultura porque, porque es una posición de arte, es diferente.

-

C8: [>R2]: Esta me recuerda mucho a las guerras del pasado.

[>R1]: Una guerra mundial.

-

C1: [>R1]: Veo pocos museos de arte aquí, por ejemplo en Madrid y el Museo del Prado, hay museos de cera pero aquí...

Durante la actividad, el teléfono móvil es utilizado como herramienta de investigación por algunos alumnos, aunque otros jóvenes también lo usan para guardar recuerdos y hacer fotos.

C6: [>R1]: ¿Te puede coger el móvil para buscar?

[>R2]: Sí.

[>R1]: Vale, porque no sé cómo hacer una nariz.

-

C9: [>R2]: Mira que chulo.

[>R1]: Sí, estamos mirando un video de cómo hacer un tapiz... Que bonito, es precioso, venga, vamos a hacer una foto.

[>R1]: Ahora vamos a hacer una foto... De Miró, porque es un artista muy reconocido, vamos a hacer una foto.

Por último, hay algunas referencias al mundo anglófono:

C9: [>R1]: *Black story*

-

C9: >R2]: Eso es *dark*.

-

C6: [>R2]: Porque he visto a Lady Gaga aquí.

[>R1]: A mí también, ¿has visto *Lady Bug*?

Al igual que en Cataluña, los alumnos citan referencias de la cultura visual, pero encontramos una mayor presencia de referentes en documentales e internet para apoyar su argumentación durante la interpretación.

Q4:[>R1]: De hecho en Amazon... no podremos comprar nada en la tienda, todo será en Amazon.

[>¿Pregunta?]: ¿Has visto algún documental?

[>R1]: He visto algunos.

-

Q5: [>R1]: Los bolsillos pequeños, los tiburones están dentro.

[>R1]: Me recuerda a la vez que vi un documental sobre el nacimiento de un tiburón bebé.

-

Q5: [>R1]: Me recuerda a Sabrina, la bruja adolescente, pero la versión de Netflix, muy satánica.

-

Q3:[>R2]: Suena así.

[>R1]: Sí, es cierto, ¿cómo se llama?

[>R2]: Es plancton.

Los adolescentes también parecen ser bastante conscientes de los problemas sociales y algunos explican que han leído o visto cosas sobre la evolución humana, así como sobre eventos actuales. Luego reaccionan haciendo conexiones entre las obras y formulan preguntas profundas sobre la naturaleza humana.

Q4: [>R2]: Antes de los humanos, todo era sobrevivir, después de eso, es el sedentarismo, el hogar...

[>R1]: Hoy peleamos por ver quién es el más fuerte, quién podrá dominar a todos, quién podrá controlarlo todo. Antes de que fuera justo, ves otro tributo que puede ser peligroso para ti...

[>R2]: Ahora se guía más por el dinero.

[>R1]: Sí, eso es, hoy queremos tener todo, incluso controlar la tierra. Es muy muy muy diferente.

Finalmente, al igual que en Cataluña, algunos alumnos utilizan expresiones de la cultura popular anglófona y referencias americanas para describir determinadas obras:

Q4: [>R3]: Es como una *joke plate* (mala broma).

-

Q5: [>R3]: No, es que no tengo ganas de leer. Ya he tenido mucha struggle.

-

Q5: [>R1]: Me recuerda a Sabrina, la bruja adolescente, pero la versión de Netflix allí, muy satánica.

En definitiva, vemos en ambas regiones que los estudiantes tienen diferentes conocimientos (vernáculos, generales) que logran conectar y valorar en el grupo. La técnica del aprendizaje cooperativo entre iguales permite que cada uno aporte sus puntos fuertes.

4.3.1.2.3. REFERENCIAS DE CONTENIDO DE EDUCACION ARTISTICA

En Cataluña, varios alumnos parecen impresionados o, por el contrario, escandalizados por determinadas obras y el planteamiento artístico de los artistas. Estas obras les hacen cuestionar y preguntarse sobre las intenciones de los artistas.

C1: [>R2]: Sí, y luego él mete contrastes que no me gustan, ¿sabes?

[>R1]: Sí, no me gusta nada, ¿qué es esto? ¿Y esto? No sé, no entiendo nada. Seguro que para el artista tiene su significado, pero para mí, no lo tiene.

-

C1: [>R1]: ¿Qué es eso... A ver... Parece... te imaginas dibujar así?

[>R2]: ¡No!

Muchos asistentes aprecian el contenido del museo así como la libertad de visitar y ver las obras a su propio ritmo.

C1: [>R2]: ¡Qué chulo, pues vendremos otra vez aquí!

-

C5: [>R2]: Que curioso es el museo, ¿no? En plan...

Las obras a veces parecen de difícil acceso para los alumnos, ya que dan gran importancia a la comprensión de la obra del artista así como al significado. También se da importancia a los sentimientos que transmiten dichas obras.

C9: [>R1]: Es que no me transmite nada, en plan, no me recuerda a nada.

-

C9: [>R2]: No le encontramos el sentido era como: sinceramente solo esta raya no, pon un color, no sé... Porque quedaba bien.

[>R1]: Claro y no nos transmite nada a nosotras mismas, no nos relaciona.

[>R1]: Me parece como una cosa que pone en decoración en tu casa.

-

C7: [>R2]: Y hemos puesto que nos da miedo y que da la sensación de que podría hacernos daño y nos recuerda a un familiar del que tenemos buen recuerdo.

-

CGC3: [>R1]: La que nos gusta es la de Roscoff que tiene mar y rocas y básicamente porque nos transmite mucha paz y tranquilidad.

Al igual que en Cataluña, encontramos en Quebec una rica panoplia de reacciones entre los alumnos ante los distintos formatos de las creaciones artísticas y los jóvenes consiguen debatir, profundizar en el análisis de las obras e interpretar mejor lo que ven. Parece que el imaginario es una herramienta de interpretación más presente.

Q4: [>R2]: Comió algo.

[>R1]: ¡Creo que se comió un pez volador! Para que pueda volar ahora.

[>R1]: Imagina que un tiburón empieza a volar por el aire...

-

Q4: [>R1]: Encuentro que el tiburón es muy representativo de un renacimiento, si puedes decirlo así.

[>R1]: ¿Por qué no? Personalmente, realmente encuentro que representa claramente la renovación de una sociedad en el sentido de que la gente está acostumbrada a pensar en algo y nosotros pensamos en algo nuevo. Nos sorprende lo que vemos.

Muchos adolescentes reflexionan más sobre el enfoque artístico durante las interacciones:

Q5: [>R1]: ¿Te gusta ver abstracto? No habría pensado en ti como una persona abstracta.

-

Q1: [>R1]: Esto es bastante poco realista.

-

Q5: [>R2]: ¿Qué es contemporáneo?

[>R1]: No sé cómo explicarlo.

[>R2]: Porque no estoy segura de que me guste... de saber lo que me gusta.

-

Q3: [>R3]: Es particular y realista.

[>R1]: Todos parecen benévolo.

4.3.1.2.4. CONCLUSIONES

Para concluir, varios puntos emergen de este análisis de la dinámica observada. Los intercambios durante el período de creación y juego mostraron que los alumnos se ayudaron y aconsejaron en cada etapa. La dinámica entre los jóvenes es en general positiva y demuestra en diferentes aspectos las cualidades profesionales e interpersonales desarrolladas gracias a las técnicas de aprendizaje cooperativo (reflexión, escucha y discusión activa, intercambio de puntos de vista, puesta en común de información, consejos y discurso crítico, etc.). El formato del juego también permite a los alumnos volver a visitar el museo por segunda vez, desde una perspectiva diferente. Varios alumnos analizaron las obras de otra forma o incluso se dieron cuenta de ciertas creaciones en las que no se habían fijado antes, y esto ayudó a renovar su interés.

En cuanto a los referentes de la cultura visual, varios estudiantes de ambas regiones logran establecer vínculos con elementos culturales externos que conocen. Hay varias referencias a aplicaciones, internet y televisión. También se nota una influencia parecida a la cultura popular inglesa. Gracias al aprendizaje cooperativo, se animó a los jóvenes a compartir sus diferentes conocimientos y herramientas para así desarrollar el pensamiento crítico.

Finalmente, los alumnos reaccionan fuertemente a los formatos de las obras en el museo. Compartir reacciones de manera cooperativa parece permitirles reflexionar y argumentar. Así, se matizan algunas ideas recibidas. Algunos estudiantes descubren que les gusta el museo y la dimensión reflexiva que aporta. Otros jóvenes desarrollan enfoques y gustos artísticos.

4.3.1.3. ANALISIS DE LOS CUESTIONARIOS

Durante el estudio de caso, se distribuyeron varios cuestionarios para poder analizar el impacto de las actividades en los estudiantes quebequenses y catalanes. Para ello, disponemos para la primera parte de la actividad de tres tipos de cuestionario:

- Cuestionario general previo a la actividad para conocer la opinión de los alumnos sobre: Aprendizaje cooperativo, interés por los espacios museísticos e identidad. Los resultados de este cuestionario nos permitieron darnos una idea de los intereses, expectativas e inquietudes del alumnado en relación con el trabajo en equipo, el museo y el arte y poder comparar posteriormente los resultados de nuestros análisis de actividad y así dar cuenta de la evolución de las percepciones de los jóvenes.
- Cuestionario rompehielos: Distribuido al inicio de la actividad, constaba de tres preguntas que ayudaron a romper el hielo entre los alumnos y despertar su interés sobre las obras y las exposiciones.
- Cuestionario reflexivo: Se trata de 3 preguntas que se distribuyeron al final de la primera actividad con el fin de recoger las primeras impresiones de los alumnos en relación con el nuevo enfoque de la mediación social en el museo.

En esta parte presentaremos los resultados de cada uno de estos cuestionarios y así resaltar los puntos importantes que emergen.

4.3.1.3.1. ANALISIS DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO GENERAL (AL PRINCIPIO DE LA ACTIVIDAD)

En este capítulo, resumimos los resultados que surgieron del cuestionario general distribuido a los alumnos en Quebec y Cataluña. En forma de cuadros, textos y nubes de palabras, damos forma a las expectativas e ideas que los alumnos tienen del aprendizaje cooperativo, del espacio museístico y de las preguntas que se hacen sobre sí mismos y lo que les define.

4.3.1.3.1.1. QUEBEC

En general, los alumnos muestran cierto interés por el trabajo en grupo, pero tienen dudas sobre la calidad de la distribución de tareas. Muchos también demuestran el deseo de mantener el control, o incluso el deseo de estar solos. Las respuestas más ambivalentes son sobre la interdependencia positiva, donde los alumnos parecen temer la presión que les daría la división de tareas. Asimismo, con respecto a la interacción cara a cara, muchos estudiantes dudan de la calidad del trabajo y de la posible concentración en una situación de equipo.

Figura 11

Aprendizaje cooperativo - Criterios Johnson y Johnson - tendencias

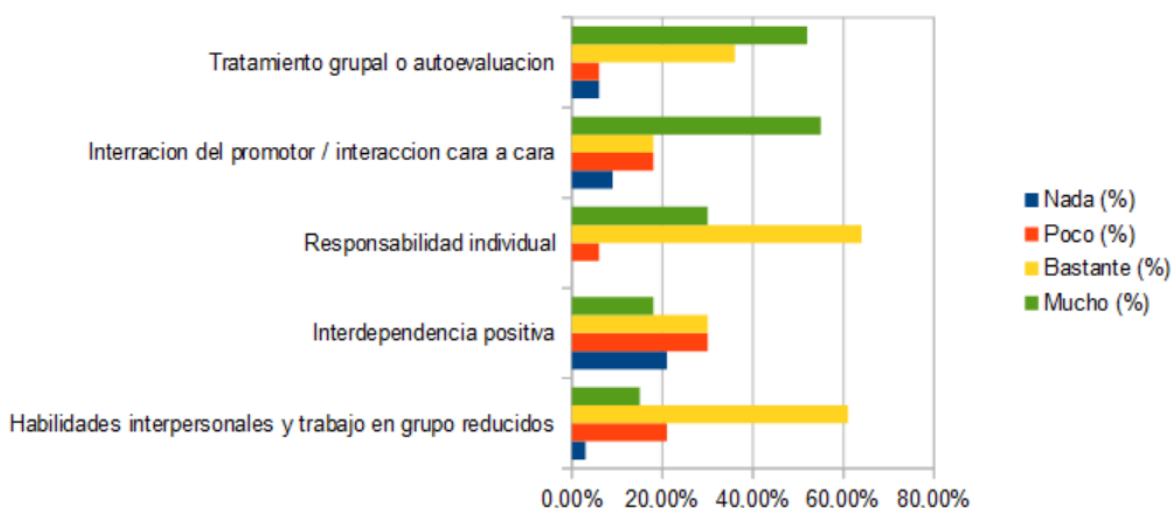


Tabla 23

Aprendizaje cooperativo - Criterios Johnson y Johnson

Aprendizaje cooperativo - Criterios Johnson y Johnson	Observaciones	Citas escritas literales de los alumnos – Quebec (versión traducida)
Habilidades interpersonales y trabajo en grupo reducidos	<p>En general, los alumnos dicen que les gusta trabajar en equipo. Sin embargo, encuentran vacilación en delegar y en confiar un parte del trabajo a otros. También se expresan preocupaciones sobre las elecciones de las personas al formar equipos. La mayoría dice que quiere elegir y/o conocer a las personas con las que tendrá que trabajar. Las habilidades que se nombran son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber escuchar diferentes opiniones y debatir - Organizar un grupo 	<p>«Me gusta trabajar en equipo cuando estoy con gente que trabaja y a la que conozco. Pero a veces prefiero trabajar solo cuando quiero estar concentrado.»</p> <p>«Me gusta escuchar la perspectiva de mis compañeros de equipo, que a veces es diferente de la mía.»</p> <p>«No me importa el trabajo en equipo. Lo que me molesta es iniciar el contacto con alguien que no conozco.»</p> <p>«No, porque me gusta hacer las cosas a mi manera y la gente no lo permite.»</p> <p>«No me gusta mucho el trabajo en equipo porque me cuesta dejar que los demás influyan en mi trabajo. Así que o hago todo o nada.»</p> <p>«Depende de los compañeros y de la seriedad del trabajo.»</p> <p>«Me sigue gustando trabajar en equipo porque con dos personas siempre eres más rápido y eficaz, pero a veces en el equipo una persona lo hace todo y la otra no hace casi nada.»</p>
Interdependencia positiva	<p>Las respuestas son mixtas y divididas. Hay una mitad que aprecia la interdependencia positiva porque reduce la carga de trabajo, brinda una mejor comprensión del proyecto y permite que los compañeros de equipo se ayuden mutuamente durante el proceso. La responsabilidad de hacer bien su trabajo está presente. Sin embargo, otra mitad está menos convencida.</p>	<p>«Sí, porque me da menos trabajo y es más fácil de entender.»</p> <p>«Sí, porque me permite concentrarme más en mi parte y, por tanto, hacer el trabajo mejor, pero también me gusta cuando el trabajo se hace en conjunto.»</p> <p>«En realidad no, creo que aprendo más por mi cuenta, pero a veces aprendo algo nuevo en un equipo.»</p> <p>«Sí, me siento obligado a trabajar bien, porque no quiero penalizar a mi equipo. Cuando, si es</p>

	Se trata en su mayoría de alumnos que destacan su preferencia por el trabajo individual.	individual, es mi problema.» «Un poco, porque si no entiendo algo, la persona puede ayudarme y viceversa.»
Responsabilidad individual	<p>La mayoría de los alumnos aprecian mucho tener responsabilidad individual cuando se trabaja en equipo. Esto les permite ser responsables, sentirse necesarios, sentir la voluntad de superación. También da una sensación de poder y autonomía.</p> <p>Para los pocos que dicen que no les gusta, las razones son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - prefieren que les digan qué hacer - las responsabilidades individuales los estresan - a menudo se ven obligados a asumir todas las responsabilidades. 	<p>«Sí, porque me gusta ser responsable.»</p> <p>«Sí, siempre que todos los miembros del equipo estén contentos con su parte del trabajo.»</p> <p>«No me importa tener responsabilidades... La mayoría de las veces me libero de casi todas las responsabilidades.»</p> <p>«Sí, pero al mismo tiempo me gusta saber lo que ha hecho la otra persona, para ver si es correcto y si tiene sentido. Siempre me tomo todo a pecho, aunque no se trate de mí.»</p> <p>«Me gusta la idea de que se me necesita, o de que se necesitan mis habilidades.»</p> <p>«Me gusta que la gente me diga qué hacer, porque no sé por dónde empezar.»</p> <p>«No necesariamente, me estresa, pero me gusta poder desarrollar mis propias ideas.»</p> <p>«Estoy al tanto de las cosas y me gusta la presión para superarme a mí mismo.»</p> <p>«Sí, mucho, y no me gusta que la gente se meta en mis partes del trabajo.»</p> <p>«Si asumo una parte del trabajo, la organizo como quiero y me da una sensación de poder.»</p> <p>«Sí, porque me hace practicar mi autonomía.»</p>
Interacción del promotor/interacción cara a características	<p>La gran mayoría dice disfrutar mucho del trabajo presencial y con otra persona porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ayuda con la comunicación - hay menos distracciones - consultas más sencillas <p>Por otro lado, se agradecen más los grupos pequeños de 2 que los grandes. Varios estudiantes especifican la dificultad de comunicarse con</p>	<p>«Sí, porque la comunicación es más fácil y directa.»</p> <p>«Explicar nuestros puntos de vista es lo más importante. Me gusta estar en grupos pequeños porque ponerse de acuerdo con todo el mundo es un poco complicado.»</p> <p>«Es la mejor manera de comunicarse, hay menos distracciones.»</p> <p>«Me gusta trabajar en grupos pequeños porque ponerse de acuerdo con todos es un poco complicado cuando hay varias personas.»</p> <p>«Prefiero trabajar sola para realizar mejor mi</p>

	<p>los demás.</p> <p>También hay una parte importante de jóvenes a los que no les convence esta forma de trabajo cercano. Las razones principales son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - prefiere el trabajo individual - falta de concentración <p>No existe una reflexión real a la interacción positiva entre dos personas (apoyo, aliento, consejo, intercambio de material, etc.)</p>	<p>ejercicio.»</p> <p>«Trabajar con un grupo pequeño me resulta más fácil.»</p> <p>«Sí, porque puedes consultar directamente a la persona y es más fácil y agradable trabajar con ella.»</p> <p>«Diría que es mejor trabajar sin estar cara a cara porque requiere más concentración, pero por lo demás, un poco de compañía siempre es bueno.»</p>
<p>Tratamiento grupal o autoevaluación</p>	<p>La pregunta se había formulado en relación con los intercambios en el grupo y si los alumnos disfrutaban intercambiando y dando retroalimentación con sus compañeros. ¿Si de esta manera lograron recibir ayuda y si luego tuvo un impacto en su forma de entender un tema?</p> <p>La gran mayoría dice que sí, que les permite cambiar su punto de vista, sus ideas, sacarlos de su burbuja y pensar cosas en las que no habían pensado. Pero no hay comentarios sobre otros aspectos, como el aprendizaje adicional o el reconocimiento de puntos en común, etc.</p>	<p>«Sí, porque a menudo tienen ideas diferentes a las mías y eso me permite ver su punto de vista y a menudo sus ideas mejoran el trabajo, así que tengo la mente muy abierta.»</p> <p>«No, a menudo soy yo quien les hace ver las cosas de otra manera.»</p> <p>«Me ayuda a salir de mi pequeña burbuja y a ampliar mis ideas. A mí también me hace ver las cosas de otra manera. También me hace pensar en cosas que probablemente no habría pensado por mi cuenta. Ampliar mis horizontes.»</p>

Tabla 24

Interés por los espacios museísticos

Interés por los espacios museísticos	Observaciones	Citas escritas literales de los alumnos – Quebec (versión traducida)
<p>¿Te gusta visitar museos de arte?</p>	<p>La mayoría de los estudiantes dicen que les gusta visitar el museo de arte, así como los museos en general. Las razones son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - apreciación de la salida, es un cambio y es divertido - es inspirador - las obras permiten ver el mundo de otra manera, hacer pensar a la gente - la belleza de los lugares y obras <p>Cabe señalar, sin embargo, que los alumnos a menudo parecen asociar el museo de arte con el arte de la antigüedad y menos con el arte de hoy. Además, hay una generalización de los museos de arte, no marcan la diferencia entre museos, les interesa más la idea de salir que el museo. Sin embargo, se aprecia el ambiente tranquilo y la belleza del lugar.</p>	<p>«Sí, porque me da mucha inspiración para mis proyectos personales y me inspira.»</p> <p>«Bueno, es divertido»</p> <p>«Sí, me gusta visitar los museos de arte, porque son educativos y porque me gusta su belleza, su grandeza.»</p> <p>«Creo que las exposiciones de arte ofrecen una visión nueva e interesante del mundo.»</p> <p>«Me gusta cuando las cosas se mueven.»</p> <p>«Depende de si las obras proceden de una época que me interesa, como la antigüedad.»</p> <p>«Siempre es bueno salir y ver cosas nuevas.»</p> <p>«No me avergüenza decir que me gustan los museos, son lugares para pensar a todas las edades, sea cual sea el tema y la historia.»</p> <p>«Me gustan (...) las diferentes obras de arte de diferentes épocas que se exponen en el interior y que hablan de acontecimientos históricos o de la forma de pensar de un artista.»</p> <p>«Es muy relajante e interesante.»</p>
<p>¿Te intimidan los museos? (museos, centro de exposiciones, etc.)</p>	<p>2/3 de los estudiantes dicen que no se sienten intimidados por el museo. Sin embargo, algunos de ellos mencionan que prefieren ir acompañados al museo. Y hay unos alumnos que no entienden que uno puede sentirse mal en los espacios de los museos y dicen que aprecian cada momento. Otros dicen que están más impresionados que</p>	<p>«A veces, cuando voy de visita, veo las obras de los artistas y veo el talento y pienso que nunca llegaré a su nivel.»</p> <p>«Son grandes espacios vacíos con un guardia que te mira porque eres un adolescente supuestamente despreocupado.»</p> <p>«Diría que me impresionan, que me asombran.»</p> <p>«Me siento bien por ello. Cada vez que entro en un museo de arte pienso que me quedaría allí durante</p>

	<p>intimidados.</p> <p>Sin embargo, parece que un número significativo de estudiantes se sienten incómodos en el museo. Este es de hecho un tercio de la clase. Las razones son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Da la impresión de no ser lo suficientemente bueno, de no tener el nivel - sentirse fuera de lugar - el tema o la forma de las obras pueden incomodarlas 	<p>días.»</p> <p>«Depende del espacio que ocupe la exposición y de su temática.»</p> <p>«La verdad es que no, porque normalmente cuando voy siempre estoy con amigos, así que me intimida menos que si estuviera solo.»</p> <p>«Me fascina más que otra cosa.»</p> <p>«Creo que es divertido y es una buena actividad, pero ir me resulta estresante a veces.»</p> <p>«A veces me siento intimidado por la arquitectura.»</p> <p>«¿Qué es esta pregunta? Una persona intimidada por una institución museística tiene una fobia inusual.»</p> <p>«En general, no me siento cómodo en los museos, etc.»</p> <p>«No, no entiendo cómo uno puede sentirse intimidado por los museos.»</p>
<p>¿Visitas mucho los museos durante el año?</p>	<p>Teniendo en cuenta el Covid, la mayoría de los estudiantes no visitan el museo o lo hacen muy poco. La mayoría de las visitas se realizan a través de la escuela. Sin embargo, varios jóvenes mencionan que agradecerían más tener la oportunidad de ir allí.</p>	<p>«No, pero me gustaría visitarlos un poco más.»</p> <p>«Realmente no tengo la oportunidad.»</p> <p>«No, solo con la escuela.»</p>
<p>¿Vas al museo por tu cuenta?</p>	<p>La gran mayoría de los estudiantes nunca acuden por iniciativa propia al museo. Y cuando van, muchas veces parece estar relacionado con una salida familiar o relacionado con un viaje. Sin embargo, algunos estudiantes precisan que prefieren ir en grupo para intercambiar ideas y sentirse tranquilos cuando acuden a estas instituciones. También hay que tener en cuenta la dimensión de la independencia, al no tener algunos alumnos la posibilidad de desplazarse solos, sin la autorización o supervisión de un adulto, así como la dimensión del</p>	<p>«Pocas veces con mi abuela y nunca solo.»</p> <p>«Non, no tengo la posibilidad de viajar solo.»</p> <p>«No, y me gusta ir en grupo porque me permite contrastar ideas y opiniones con los demás.»</p> <p>«Nunca tuve la idea de ir solo.»</p> <p>«Siempre tengo miedo de perderme, no tengo sentido de la orientación.»</p> <p>«Sí, salgo con mi familia.»</p> <p>«Nunca porque no me gusta andar solo en este tipo de lugares.»</p> <p>«No es realmente de mi interés.»</p> <p>«No por mí mismo, sino con mi familia, cuando nos fuimos de viaje, organizamos un momento en el que</p>

	covid.	<p>teníamos que ir a los museos.»</p> <p>«Todavía no he tenido ninguna experiencia con los museos.»</p>
<p>En general, ¿te afectan los temas que se tratan en los museos?</p>	<p>Los resultados de esta pregunta son ambivalentes, encontramos allí un poco de todas las opiniones, con una mayoría relativa para la respuesta "un poco". Así, los alumnos están bastante divididos sobre los efectos que los temas de la exposición tienen sobre ellos. Parecería que es importante para ellos que el tema de una exposición aborde un tema que les resuene personalmente (nacionalidad, mensaje social, personalidad, etc.) Cabe señalar que también hay generalidades que se hacen sobre los museos de arte y que para algunos alumnos, estos museos solo presentan arte antiguo y arte religioso.</p>	<p>«No, en realidad no. Por lo general, los temas no me tocan y no se aplican a mí, pero ha habido algunas veces en las que me he sentido tocado por el tema y me ha hablado.»</p> <p>«En su mayor parte sí.»</p> <p>«Bueno, soy bastante indiferente.»</p> <p>«Depende, mi vida es corta, así que no he experimentado todo, lo cual es imposible. Diría que la mitad de ellos me afectan de alguna manera.»</p> <p>«A menudo, me fascina sobre todo la belleza de las obras.»</p> <p>«No, pero me gusta encontrar mi propia interpretación.»</p> <p>«Bueno, no me atraen mucho los temas como la religión, etc.»</p> <p>«Sí, creo que el arte es una forma poderosa de transmitir mensajes importantes.»</p> <p>«No, porque los temas no son sobre mi país.»</p> <p>«A veces sí, porque algunos artistas los puedo admirar por su temática particular.»</p> <p>«Muchos artistas hacen obras sobre temas que pueden ser conmovedores como la desigualdad.»</p> <p>«Aunque algunos temas parezcan menos interesantes, siempre se puede encontrar otra forma de ver la obra que te conmueva más.»</p> <p>«No es frecuente, porque a menudo se ven cosas viejas.»</p>

Tabla 25

La identidad

La identidad	Resultados en QC	Citas escritas literales de los alumnos – Quebec (versión traducida)
<p>En pocas palabras, ¿cómo te ves a ti mismo como individuo?</p>	<p>En el conjunto de respuestas de los alumnos, hay una alta presencia de alumnos que se definen como emocional, distraído, introvertidos, reservados, con falta de confianza, etc. Rasgos de carácter que sería interesante ver desarrollarse en el contexto del aprendizaje cooperativo y la construcción de confianza al hablar en un grupo.</p> <p>Además, muchas personas se describen a sí mismas como sensibles, atraídas por las artes y/o que disfrutan expresándose a través del dibujo. Esta pista destaca el interés de utilizar la creación artística como medio de comunicación y de compartir.</p>	<p>«Creo que soy una persona creativa, distraída, emocional, me gusta reírme con mis amigos.»</p> <p>«Me veo como un introvertido que es un adulto por fuera, pero un adolescente por dentro y tiene una gran falta de confianza en sí mismo.»</p> <p>«Muy emotiva, divertida y creativa, lenta.»</p> <p>«Sinceramente, soy curiosa, sensible y bastante reservada.»</p> <p>«Perfeccionista, me gusta el trabajo bien hecho, no tengo pelos en la lengua.»</p> <p>«Tranquila, distraída, agradable.»</p> <p>«Como una persona creativa pero un poco pesimista (...) una persona introvertida.»</p> <p>«Me veo como una persona creativa, con buenas notas en la escuela y un poco introvertida.»</p> <p>«Más bien simpático y a veces tímido.»</p> <p>«Me veo como una persona que se busca a sí misma, ambivalente en lo que le gusta. Estoy en constante cambio, tanto en mi personalidad como en mis ideas.»</p>
<p>¿Qué es lo más importante para ti?</p>	<p>Aquí, en orden, están los conceptos más importantes para los alumnos. Los temas importantes que surgen en su mayoría están relacionados con valores y principios, así como con planes futuros y aspirantes. Hay entonces preocupaciones sobre problemas futuros. Además, las emociones, los sueños y los lazos sociales también siguen muy presentes, por lo que los lazos sociales y la sensibilidad que pueden desarrollar las actividades de mediación social podrían tener eco en algunos alumnos. Finalmente, tanto la religión como las preocupaciones por la apariencia física y la lucha contra la ansiedad están suficientemente presentes para preguntarse si la creación de un espacio de libre intercambio podría ser favorable entre los alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mis valores y principios. • Mis planes y aspiraciones personales para el futuro. 	

- Mis emociones y sentimientos.
- Mis sueños.
- Tener vínculos estrechos con otras personas.
- Mi religión.
- Mi apariencia física.
- Las formas en que trato con mis miedos y ansiedades.
- Mi orientación sexual.

Aquí hay una nube de palabras que representa los conceptos más importantes para los alumnos :

Figura 14

Conceptos más importantes



4.3.1.3.1.2. CATALUÑA

El alumnado catalán muestra interés por los diferentes criterios del aprendizaje cooperativo pero muestra cierta desconfianza hacia el trabajo de los demás. Una parte de ellos mencionan que quieren controlar todo o, por el contrario, que no quieren que los pillen haciendo todo el trabajo, por la falta de seriedad de sus compañeros.

Figura 15

Aprendizaje cooperativo - Criterios Johnson y Johnson - tendencias

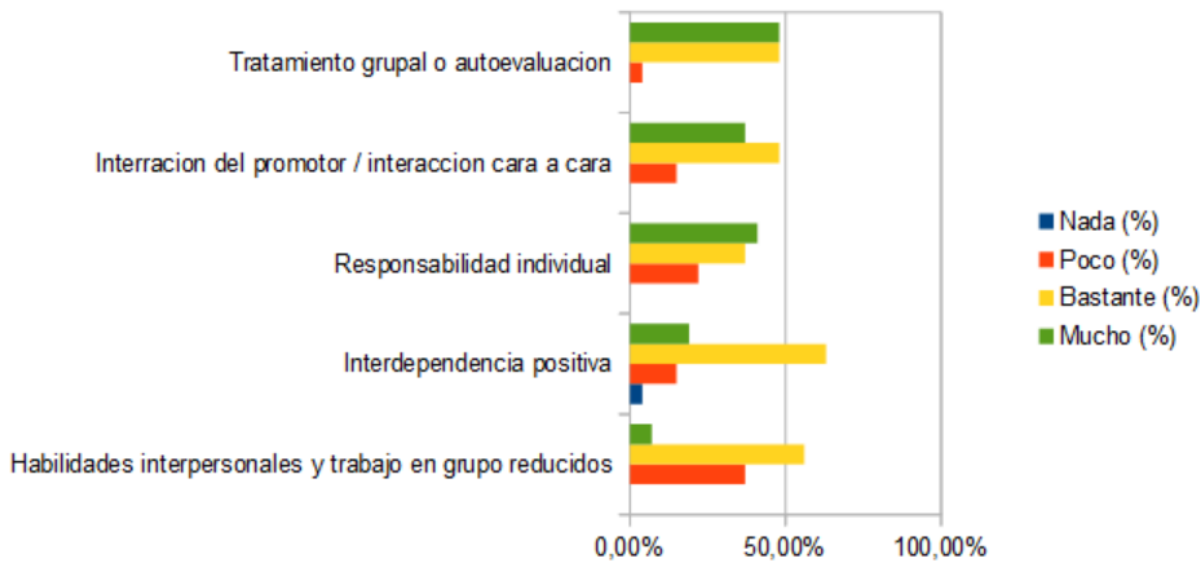


Tabla 26

Aprendizaje cooperativo - Criterios Johnson y Johnson

Aprendizaje cooperativo - Criterios Johnson y Johnson	Observaciones	Citas escritas literales de los alumnos – Cataluña
<p>Habilidades interpersonal es y trabajo en grupo reducidos</p>	<p>La mayoría dice que prefiere trabajar en grupos pequeños y nota el desarrollo de habilidades interpersonales. Los alumnos destacan entre otras cosas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Trabajo hecho de manera más eficiente ○ La mejor organización/estructuración ○ Intercambio de ideas, etc. <p>Sin embargo, hay un gran número de personas que aprecian poco el trabajo en grupo. Los motivos que más destacan son: la necesidad de control durante todo el proceso, el espíritu perfeccionista en los proyectos y la distracción que puede causar el trabajo en grupo.</p>	<p>«Prefiero tenerle todo bajo control y saber lo que está pasando en todo momento. Soy muy perfeccionista.»</p> <p>«Me gusta trabajar en equipo, siempre que se pueda trabajar bien y organizadamente.»</p> <p>«Me siento más cómoda trabajando con otras personas que sola.»</p> <p>«El trabajo en equipo es muy eficaz para tener diferentes ideas y ponerlas en común.»</p> <p>«Normalmente, trabajo con gente que no está de acuerdo con mis ideas y trabajar de una manera muy distinta a la mía, pero no me molesta trabajar en grupo.»</p> <p>«Prefiero trabajar sola porque si no me distraigo bastante.»</p> <p>«Depende con quien.»</p> <p>«A la hora de hacer proyectos, me gustan más hacerlos sola porque siento que lo tengo todo controlado, esto si, a veces sí que va bien hacerlos en grupo, pero que sean bastante reducidos y depende de las personas.»</p> <p>«Trabajando en equipo dependiendo de las personas. Me estreso porque al no poder hacerlo todo yo no está exactamente como útil.»</p> <p>«Me gusta trabajar en equipo porque así, nos podemos repartir el trabajo, y así, trabajamos más</p>

		rápido.»
Interdependencia positiva	La mayoría de los alumnos dicen que aprecian cuando se distribuyen las responsabilidades en el grupo. Los principales motivos son que les permite organizarse y no tener que depender siempre de los demás. Además, les permite especializarse y luego ayudar a otros. Incluso, algunos refieren que esta práctica les permite no estresarse durante el proceso y les ayuda a profundizar en los temas.	«Aprendes a organizarte y no depender de los demás.» «Si, ya que al especializarte en determino: das partes del trabajo, aprenderás mucho más sobre ello, además si tus compañeros han trabajado y entendido bien su parte, pueden explicártela y así sucesivamente.» «Me ayuda a no estresarme.» «Tengo más claro en que centrarme y profundizar.»
Responsabilidad individual	Esta parte está bastante dividida. La mayoría de los estudiantes valoran mucho o bastante bien la responsabilidad individual. Esto les da la seguridad de poder hacer una tarea correctamente y tener cierto control. Además, dar este esfuerzo les permite sentirse realizados, útiles y aprender algo. Por otro lado, la mayoría de los estudiantes que dicen que no les gusta este enfoque y dan las siguientes razones: <ul style="list-style-type: none"> • prefieren controlarlo todo • a menudo se encuentran haciendo el trabajo de otros 	«Casi siempre acabo haciendo los trabajos yo sola porque la gente es muy irresponsable.» «Si, porque tengo seguridad y me exijo hacerlo de la mejor manera posible. Acabar un trabajo, después de esforzarte y currártelo, sienta muy bien.» «Me gusta tener mis propias responsabilidades, pero estar a cargo de todo el trabajo sería demasiado para mí.» «Prefiero poder controlar un poco todo.» «Porque así participo y me siento útil para el grupo.»
Interacción del promotor/interacción cara a características	En su mayor parte, esta parte es apreciada por los alumnos. Según ellos, esto da cierto dinamismo y una mejor comunicación general. Sin embargo, hay algunos a los que les puede resultar difícil sentirse bien en esta proximidad y en estos intercambios directos. No hay muchos comentarios sobre los impactos de la interacción positiva (ayudarse unos a otros, compartir información y materiales, consejos, etc.)	«Ayuda a que haya mejor comunicación.» «Puedo llegar a sentirme un poco incómoda.» «Es divertido.»

Tratamiento grupal o autoevaluación	<p>La pregunta se había formulado en relación con los intercambios en el grupo y si los alumnos disfrutaban intercambiando y dando retroalimentación con sus compañeros. ¿Si de esta manera lograron recibir ayuda y si luego tuvo un impacto en su forma de entender un tema?</p> <p>Para la mayoría, la respuesta es sí por la razón principal de que les ayuda a ver las cosas de otra manera, a mejorar su comprensión a través de comentarios, nuevos puntos de vista y debates. La introspección, por lo tanto, parece estar presente, pero no hay comentarios reales sobre el aprendizaje como individuo y como grupo.</p>	<p>«Todos percibimos las cosas de distintas maneras y a veces no somos del todo conscientes de ello, pero es muy interesante conocer la visión de mis compañeros.»</p> <p>«Exacto, de esa manera ves los diferentes puntos de vista de cada compañero y te hace pensar. Gracias a eso se puede hacer el trabajo más completo.»</p> <p>«Si, porque hablar con los compañeros podemos cambiar ideas y debatir las ideas.»</p>
--	---	---

Observaciones de estos primeros resultados

Los alumnos no parecen resistirse al enfoque de aprendizaje cooperativo. Los criterios abordados por Johnson y Johnson tienen un eco positivo entre los jóvenes. Por otro lado, existe mucha preocupación e incomodidad con respecto a la confianza que se debe brindar a sus compañeros a la hora de compartir tareas, así como una dificultad por no tener el control de todo el proceso. Algunos alumnos también son reservados y pueden tener alguna dificultad para comunicarse en grupos. Otros estudiantes también mencionaron su miedo a la distracción que puede causar el *efecto de grupo*.

Tabla 27

Interés por los espacios museísticos

Interés por los espacios museísticos	Observaciones	Citas escritas literales de los alumnos – Cataluña
¿Te gusta visitar museos de arte?	<p>Lo particular es que muchos alumnos están muy interesados en las artes y los museos pero no han tenido la oportunidad de ir allí, ni con la escuela ni con la familia. Para los que tienen experiencia, muchos dicen que les gusta la experiencia, que allí nos divertimos, que allí aprendemos, que el ambiente les fascina.</p> <p>Para aquellos que dicen que no les gustan mucho los museos de arte, están de acuerdo en que sigue siendo educativo.</p>	<p>«Casi no he ido a ninguno pero me gusta el arte.»</p> <p>«No estoy acostumbrado a visitar muchos museos en este caso de arte, pero están bastante bien.»</p> <p>«No me gustan los museos, pero me parece que aprendes.»</p> <p>«Si porque me relaja y es muy emocional, ya que cada obra tiene una historia.»</p> <p>«Me gusta aprender cuando voy a museos de arte, disfruto mucho.»</p> <p>«Me fascina este ámbito.»</p>
¿Te intimidan los museos? (museos, centro de exposiciones, etc.)	<p>2/3 de los estudiantes no parecen intimidados por el museo y algunos no ven la dimensión elitista. Un buen tercio, sin embargo, siente malestar, que puede deberse a diferentes motivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - por obras - el lugar <p>Otros explican que no se trata tanto de sentirse intimidados como de sentir emociones fuertes</p>	<p>«A veces, depende de la obra.»</p> <p>«Me parecen curiosos aunque depende del tipo que sea me llama más la atención.»</p> <p>«No, más que intimidarme, me emocionan.»</p> <p>«Voy para disfrutar, así que no me intimidan.»</p>
¿Visitas mucho los museos durante el año?	<p>La mayoría de los alumnos van poco o nada al museo durante el año. Obviamente, se debe tener en cuenta el contexto de Covid, pero en su mayor parte, las</p>	<p>«No viajo mucho y en mi ciudad hay pocos.»</p> <p>«No he ido a un museo en los últimos tres</p>

	<p>oportunidades son raras. Sorprende ver que las salidas al museo parecen, para algunos estudiantes, únicamente relacionadas con los viajes.</p>	<p>años, no me gusta.»</p> <p>«No he ido a muchos, ya que a mi familia no le gustan.»</p> <p>«La verdad es que, ya que no viajo mucho y no he tenido la oportunidad.»</p> <p>«Intento ir lo máximo posible, pero en Tarragona no hay muchos.»</p>
<p>¿Vas al museo por tu cuenta?</p>	<p>La mayoría de los jóvenes respondieron que no iban solos al museo. Solo van allí como parte de una excursión escolar o familiar. La iniciativa de ir al museo no parece, entonces, evidente, y si es así, casi nunca sola. La accesibilidad (relacionada con la ubicación y la autorización de los padres) parece ser uno de los problemas, pero también quizás la falta de experiencias locales (no acostumbrados a ir a este tipo de entornos y menos solos, desconocimiento de la diversidad de ofertas adecuadas y de la presencia de exposiciones temporales)</p>	<p>«Suelo ir con familiares o la escuela.»</p> <p>«No me gusta ir sola.»</p> <p>«Es mejor ir con compañía.»</p> <p>«Al ser menor de edad, me cuesta más ir sola.»</p> <p>«Me gusta ir a mi ritmo.»</p>
<p>En general, ¿te afectan los temas que se tratan en los museos?</p>	<p>Las opiniones están bastante divididas, en general los temas pueden llegar a afectar a los alumnos. La mayoría de los alumnos que dicen que los temas no les afectan, particularmente mencionan que pocos temas están relacionados con ellos o con su vida. No se sienten desafiados. Para aquellos que, por el contrario, en general se ven afectados por las obras, digan que las obras les transmiten muchas emociones, y dependiendo de cómo interpreten las obras, pueden llegar a</p>	<p>«Me transmite muchos sentimientos.»</p> <p>«Depende de como interprete las obras o sus significados.»</p> <p>«En sí, no me afectan de forma personal, pero a veces, alguna obra te marca o te llama la atención por algún motivo relacionado contigo.»</p>

	establecer una conexión consigo mismos.
--	---

Tabla 28

La identidad

La identidad	Resultados en CAT	Citas escritas literales de los alumnos – Cataluña
En pocas palabras, ¿cómo te ves a ti mismo como individuo?	<p>En el conjunto de respuestas de los alumnos, hay una alta presencia de alumnos que se definen como perfeccionistas, introvertidos, reservados, solitarios, etc. Rasgos de carácter que sería interesante ver desarrollarse en el contexto del aprendizaje cooperativo y la construcción de confianza al hablar en un grupo.</p> <p>Además, muchas personas se describen a sí mismas como sensibles, atraídas por las artes y/o que disfrutan expresándose a través del dibujo. Esta pista destaca el interés de utilizar la creación artística como medio de comunicación y de compartir.</p>	<p>«Trabajadora, perfeccionista y amable. Siempre dispuesta a ayudar.»</p> <p>«Yo me definiría como una persona introvertida y reservada, no me gusta mucho hablar. Tengo mucha imaginación y creatividad. Me encanta leer y escuchar música.»</p> <p>«Soy persona reservada y creativa, me gusta dibujar y soy muy perfeccionista.»</p> <p>«Independiente y solitaria supongo. También creativa y sé escuchar. Poca paciencia y muy sensible, muy empática y activista.»</p>
¿Qué es lo más importante para ti?	<p>Aquí, en orden, están los conceptos más importantes para los alumnos. Los temas de importancia para los jóvenes tienden hacia sus sentimientos, sueños, conexiones humanas y expectativas para el futuro. También existen preocupaciones relacionadas con su ansiedad, su apariencia, su reputación, su futuro profesional, etc. El trabajo de mediación social y artística puede posibilitar ofrecer espacios de intercambio entre las artes y los emociones, sueños e inquietudes.</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Mis emociones y sentimientos. 5. Mis planes y aspiraciones personales para el futuro, mis sueños. 6. Tener vínculos estrechos con otras personas. 	

7. Mis valores y principios.
8. Las formas en que trato con mis miedos y ansiedades.
9. Mi apariencia física, mis ideas.
10. Mi reputación y lo que otros piensan de mí.
11. Mi elección profesional y mi proyecto profesional.

Aquí hay una nube de palabras que representa los conceptos más importantes para los alumnos:

Figura 18

Conceptos más importantes



4.3.1.3.2. PRIMER CUESTIONARIO REFLEXIVO

En este capítulo analizamos las respuestas del primer cuestionario reflexivo, distribuido al final de la reunión en el museo. Se les pidió a los alumnos que respondieran tres preguntas:

1. ¿Te sientes más cómodo(a) visitando un museo con este formato de actividad que acabamos de hacer?
2. ¿Has encontrado formas de relacionar las imágenes artísticas con aspectos de tu vida cotidiana (amigos, familia, aficiones, situaciones vividas, intereses propios...)?
3. ¿Ha cambiado en alguna medida tu forma de visitar un museo el hecho de mirar las obras relacionándolas con tu propia experiencia?

Para cada una de estas preguntas, hemos creado una tabla de análisis para resaltar la proporción de respuestas positivas versus negativas o neutrales. Además, hemos sintetizado las respuestas de los estudiantes y, en ocasiones, hemos encontrado algunas citas interesantes que respaldan los resultados. Resulta que los resultados son en general positivos, tanto en Quebec como en Cataluña, en cuanto a la primera parte de la experiencia y sus impactos.

4.3.1.3.2.1. PREGUNTA 1

En la primera pregunta, podemos notar que en Quebec, el formato de la actividad hizo que los estudiantes se sintieran más cómodos visitando un museo, además de ayudarlos a reflexionar, analizar y comprender mejor las obras. El formato de «pequeño grupo» también ayudó con la interpretación y el fomento de la confianza en las discusiones. Los estudiantes que tienen

alguna dificultad con el formato mencionan su preferencia por tener un momento de soledad y hacer las cosas por su cuenta. El tiempo también es un problema.

Tabla 29

Cuestionario reflexivo 1 – pregunta 1 (Quebec)

¿Te sientes más cómodo(a) visitando un museo con este formato de actividad que acabamos de hacer?	
SÍ	17 personas
Razón	Número de personas
Más cómodo-Sin presión.	5
Más tiempo para visitar y reflexionar sobre el mensaje de la obra: ayuda a comprender las obras.	4
Grupo pequeño-Aprecia y se siente más cómodo compartiendo su punto de vista con sus compañeros de clase y escuchando sus interpretaciones.	3
Más cálido/acogedor.	2
Más diversión.	2
Citas literales relevantes de los alumnos	
<p>«Sí, encuentro que nos involucra en reflexionar más y nos permite tomar más tiempo para observar que si solo miramos y caminamos.»</p> <p>«Sí, porque no siento la presión cuando analizo una obra en particular. Estamos aquí para esto, y nadie piensa que no tengo qué estar aquí porque soy un adolescente.»</p> <p>«Sí, porque nos ayuda a entender las obras.»</p> <p>«Sí, es mucho más cálido y te sientes más cómodo.»</p> <p>«Sí, me gusta compartir mi punto de vista con mis compañeros y escuchar su interpretación.»</p> <p>«Sí, creo que tenemos más tiempo para pensar sobre qué quiere transmitir la obra como mensaje.»</p> <p>«Sí, ya que hablamos en grupos pequeños, me siento más cómodo hablando y me gusta explorar las obras a la velocidad que quiero sin tener un guía.»</p> <p>«Es más pequeño pero más acogedor.»</p> <p>«Sí, simplemente porque tengo otras cosas que hacer además de mirar las obras.»</p> <p>«Sí, es más divertido, sobre todo porque al final tocamos el material para demostrar algo personal.»</p>	
NO	7 personas
Razón	Número de personas
Interesante pero prefiere hacer las cosas por su cuenta, pensar a su manera.	4
Prefiere no tener interacción.	3
Falta tiempo.	1

Citas relevantes de los alumnos	
«Sí y no, disfruto mirando las obras sola para empaparme del mensaje.» «Prefiero visitar a mi propio ritmo para poder tomar tiempo para la observación y la reflexión personal.»	
NEUTRAL	7 personas
Razón	Número de personas
Entre el interés por los intercambios y el interés por tener tiempo para pensar solo.	3
Se siente más encuadrado y permite orientar su opinión pero al mismo tiempo interfiere en la dirección de los reflejos.	1
Interesante.	1

En Cataluña, la gran mayoría del alumnado dice apreciar y sentirse cómodo con esta nueva forma de visita. En cuanto a Quebec, esto permitió a los estudiantes sentir menos presión y comprender mejor las obras gracias al intercambio de opiniones. Sin embargo, los alumnos catalanes destacan el aspecto más dinámico y divertido así como la oportunidad de ver las obras y el museo de forma diferente a las conexiones con su vida cotidiana. Respecto a las respuestas negativas, el motivo que destaca es la preferencia de algunos alumnos por el trabajo individual.

Tabla 30

Cuestionario reflexivo 1 – pregunta 1 (Cataluña)

¿Te sientes más cómodo(a) visitando un museo con este formato de actividad que acabamos de hacer?	
SÍ	21 personas
Razón	Número de personas
Más dinámico dinámico-divertido.	5
Ayuda a ver el museo y las obras de otra manera-encuentra relación con su vida.	4
Más cómodo-Sin presión.	3
Ayuda a entender mejor las obras a través de las diferentes opiniones–ayuda a la reflexión.	3
Más tiempo para visitar todo y mirar lo que te gusta más.	2
Permite valorar el arte desde su perspectiva y sentir emociones.	2
Permite de expresarse mejor.	1
Citas literales relevantes de los alumnos	
«Sí, lo amo... Es más dinámico y permite que los alumnos expresen más sus sentimientos y no si se pregunta a un monitor o profe directamente porque se pueden sentir impresionados.»	
«Me gusta los dos tipos pero me gusta este formato de actividad porque me hace reflexionar, pensar y es muy guay.»	
«Me gusta ver otras perspectivas de los cuadros porque lo relacionas contigo.»	
«Sí, ya que así tienes interés en buscar algo que te guste y lo miras todo.»	
«Sí, me ha gustado más ya que he visitado poco así.»	
«Sí, porque así podemos entender más las obras a través de las diferentes opiniones.»	
«Muchísimo más cómoda ya que no es tan imponente.»	
«Sí, porque nos podemos expresar mejor ya que es más dinámico y divertido.»	
NO	3 personas
Razón	Número de personas
Sin razón.	2
Prefiere visitar individualmente, en silencio.	1
Citas relevantes de los alumnos	
«No, prefiero visitar individualmente y mirando las obras en silencio.»	
NEUTRAL	1 personas
Razón	Número de personas
Se siente igual de cómodo pero le gusta mucho.	1

4.3.1.3.2.2. PREGUNTA 2

En la segunda pregunta, la gran mayoría de los estudiantes de Quebec mencionan poder establecer una conexión entre las imágenes artísticas y aspectos de su vida cotidiana. Estos aspectos giran en su mayoría en torno a experiencias e intereses personales, así como a la familia y a su entorno cotidiano. Las conexiones también parecen establecerse a través de los sentimientos o el recuerdo de un estado emocional positivo. Algunos estudiantes reflexionan sobre su entorno y lo que es bueno para ellos.

Tabla 31

Cuestionario reflexivo 1 – pregunta 2 (Quebec)

¿Has encontrado formas de relacionar las imágenes artísticas con aspectos de tu vida cotidiana (amigos, familia, aficiones, situaciones vividas, intereses propios...)?	
Sí	25 personas
¿Qué?	Número de personas
Experiencia personal–reconocimiento personal	5
Interés personal	5
Familia	5
Sentimiento	2
Amigos	1
Citas literales relevantes de los alumnos	
«Sí, al mirar los símbolos, pude encontrarme y representarme.»	
«Sí, y también para entender aspectos que no quiero en mi vida como la astrología y el satanismo.»	
«Para mí, me hizo recordar momentos con mi familia. En la tranquilidad.»	
«Sí, bastante fácil con experiencias.»	
«Sí, a situaciones vividas o vistas.»	
«Sí, mi obra favorita está relacionada con los recuerdos de la infancia.»	
NO	4 personas
¿Qué?	Número de personas
Sin vínculo directo con la vida diaria.	2
Citas relevantes de los alumnos	
«No demasiado. Al menos, no hay vínculos directos con mi vida diaria.»	

En Cataluña, al igual que en Quebec, la gran mayoría de los estudiantes dice haber podido establecer una conexión entre las obras y su vida cotidiana. La mayoría de los enlaces se refieren a anécdotas, a su entorno cercano (lugares, familias). También hay una parte importante de los sentimientos que las obras les hacen vivir o revivir.

Tabla 32

Cuestionario reflexivo 1 – pregunta 2 (Cataluña)

¿Has encontrado formas de relacionar las imágenes artísticas con aspectos de tu vida cotidiana (amigos, familia, aficiones, situaciones vividas, intereses propios...)?	
SÍ	23 personas
¿Qué?	Número de personas
Momentos especiales-anécdotas.	5
Te hace pensar más en tu vida (aspectos) y lo que te rodea.	4
La familia.	4
Inspiración más en ti mismo-sentimientos.	3
Interés propio.	1
Amigos.	1
Citas literales relevantes de los alumnos	
«Sí, era bastante fácil que experimentara a un tipo de sentimiento con las obras »	
«Sí, hay muchas obras que, tipo, representan mi vida y es sorprendente.»	
«Sí, por ejemplo la familia.»	
NO	2 personas
¿Qué?	Número de personas
No pudo hacer una conexión.	2

4.3.1.3.2.3. PREGUNTA 3

En la tercera pregunta, los estudiantes de Quebec están bastante divididos, con una pequeña mayoría, para poder afirmar un cambio de visión sobre la forma de visitar. La razón de la gran cantidad de respuestas negativas proviene del hecho de que una buena mayoría de estos estudiantes señalan que ya han hecho el ejercicio de vincular las obras a experiencias personales, sin siquiera darse cuenta. Lo que interesa despertar es la conciencia que tienen de descubrir una técnica de análisis que ya estaban aplicando sin saberlo. En cuanto a los alumnos

que respondieron con la afirmación, la mayoría menciona cómo este enfoque les permitió descubrir las obras de otra manera, apropiarse de ellas. Además, esto crea interés y los estudiantes se cuestionan más sobre las obras.

Tabla 33

Cuestionario reflexivo 1 – pregunta 3 (Quebec)

¿Ha cambiado en alguna medida tu forma de visitar un museo el hecho de mirar las obras relacionándolas con tu propia experiencia?	
SÍ	16 personas
¿Qué?	Número de personas
Crear vínculos permite descubrir un interés por obras que inicialmente no tenían—nueva visión.	3
Profundización y cuestionamiento sobre un tema.	3
Te hace sentir nuevas emociones.	2
Permite centrarse en sus propios gustos.	1
Citas literales relevantes de los alumnos	
«Sí porque te puede hacer sentir emociones y sentimientos que no habrías sentido si no hubieras relacionado la obra con una experiencia personal.»	
«Sí, porque podemos entender mejor la obra si la vinculamos a nosotros mismos.»	
«Sí, claro, voy a ver lo que me interesa y no al revés.»	
«Sí, ha cambiado mucho mi forma de visitar un museo.»	
«Sí, porque al principio no encontraba interés en una obra, hasta que hice las conexiones conmigo.»	
«Sí, ya que nos apropiamos del tema de la obra y podemos llegar a sentir emociones.»	
«Sí, ahora vincularé y cambiaré mi visión de la obra.»	
«Absolutamente, sobre todo me hizo cuestionarme más sobre las obras.»	
NO	13 personas
¿Qué?	Número de personas
Algo que ya estaba haciendo mentalmente: hacer una conexión entre la obra y algo personal.	6
Necesidad de dejar ir el reflejo/posibilidad de otras lecturas.	2
Dificultad para hacer un enlace directo/sin inspiración.	2
Citas literales relevantes de los alumnos	
«No, prefiero visitarlo sólo y sin nadie conmigo.»	
«No realmente, creo que a menudo lo hago automáticamente.»	
«No, porque ya lo estaba haciendo sin saberlo.»	

La mayoría de los estudiantes catalanes también dijeron que la experiencia les hizo descubrir una nueva forma de visitar la exposición. La razón más importante es que este formato les ayuda a profundizar la reflexión sobre las obras, a compartir reflexiones personales y por ende a sentir emociones fuertes. Mencionan que hacer una conexión entre su vida y las obras les permite relacionarse con las obras y mejorar su apreciación de la experiencia del museo. Los alumnos mencionan que no encuentran que esto cambie su forma de visitar, explican que prefieren visitar individualmente y/o que ya aplican este enfoque.

Tabla 34

Cuestionario reflexivo 1 – pregunta 3 (Cataluña)

¿Ha cambiado en alguna medida tu forma de visitar un museo el hecho de mirar las obras relacionándolas con tu propia experiencia?	
Sí	19 personas
¿Por qué?	Número de personas
Sí, porque le ayuda a pensar (profundizar) y entender más las obras por su perspectiva.	4
Te hace sentir nuevas emociones.	3
Sí, en la creación de la relación entre las obras y su propia vida, permite estar más cercano a las obras.	3
La forma de visitar le ayuda a apreciar la experiencia del museo mejor.	3
Te permite recordar mejor las obras.	2
Ayuda a entender mejor lo que el artista intenta decir.	2
Citas literales relevantes de los alumnos	
«A mí sí que me gusta la experiencia porque he podido disfrutar de ver las obras y de contemplarlas durante bastante tiempo, así que me gustaba bastante la experiencia.» «Creo que sí porque al ver una obra y relacionarla con algo es más fácil que te acuerdes de esta obra.» «Esta guay porque te encuentras con más sentimientos.» «Te reconforta de alguna manera y a partir de ahora, cuando vayamos a un museo, la relacionaremos.» «Nunca había ido a un museo de arte, pero no está nada mal.» «Sí, está más guapo y más divertido.» «Bastante.»	
No	6 personas
¿Qué?	Número de personas
Algo que ya estaba haciendo mentalmente: hacer una conexión	1

entre la obra y algo personal.	
No, pero me gusta la experiencia.	1
No tanto, pero es verdad que ayuda a entender las diferentes obras.	1
Citas literales relevantes de los alumnos	
«Realmente no, sigo igual, aunque tal vez sí me ayuda a entender las diferentes obras.»	
«No, lo veo todo de manera que me recuerda a cosas a lugares, y estas obras que me recuerdan a algo son las que más me gustan.»	

4.3.1.4. ANÁLISIS DE TRABAJOS INDIVIDUALES PRODUCIDOS POR LOS ALUMNOS DURANTE LA ACTIVIDAD AL MUSEO

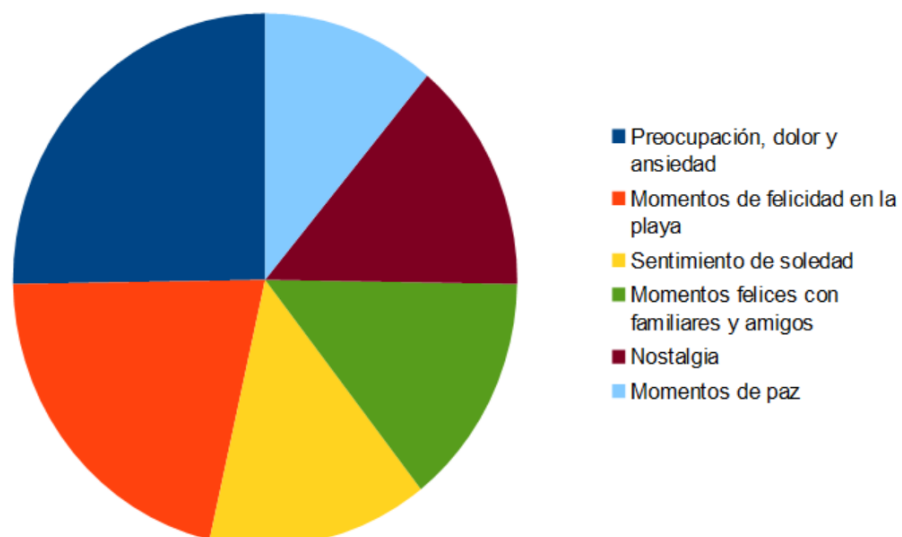
El proyecto de aprendizaje cooperativo se diseñó para favorecer y alcanzar un importante desarrollo personal de los alumnos. El objetivo era poner a los alumnos en una situación de reflexión y desarrollo personal, para luego compartir los resultados de este trabajo con sus compañeros de equipo a través de la discusión. El planteamiento de la actividad pretendía, a través de la formación de pequeños grupos y el libre descubrimiento de las artes, crear un espacio de confianza e intercambios interpersonales.

Para ello, se crearon tareas individuales y repartidas a lo largo del proyecto, como es el caso de la primera parte de la actividad que tuvo lugar en el museo, durante la cual e, tras elegir en equipo una obra que les gustase, los alumnos debían hacer una conexión entre esta y un recuerdo o una influencia cultural personal para luego compartirlo con su compañero y ayudar así a crear un juego. Con estos pensamientos, surgieron varios temas clave, tanto en Quebec como en Cataluña. Más abajo, sintetizamos y destacamos, mediante cuadros y comparaciones, los elementos que destacan y señalan los comunes o divergentes entre las clases.

Podemos observar, en el cuadro *Temas de dibujos y textos – Cataluña*, que los asuntos que discuten los alumnos catalanes son muy diversos:

Figura 19

Temas de dibujos y textos – Cataluña



En Quebec, si encontramos la presencia de temas similares a los de Cataluña, no es en el mismo orden de importancia, ni la naturaleza de las preocupaciones de los alumnos es la misma. En el cuadro *Temas de dibujos y textos – Quebec*, podemos observar la importancia que toma cada tema:

Figura 20

Temas de dibujos y textos – Quebec



Comparando los dos resultados, notamos temas recurrentes entre los alumnos de Quebec y Cataluña tales como: su malestar interior, así como sus recuerdos de felices con familiares. También hay, para cada uno de los grupos, una parte importante centrada en la nostalgia y los momentos de paz interior. Sin embargo, existe una distinción sobre los temas de interés. De hecho, si el grupo de Cataluña comparte principalmente sus preocupaciones y ansiedades a nivel individual, encontramos entre los alumnos de Quebec un sentimiento compartido entre el malestar interior y las preocupaciones relacionadas con la sociedad y el medio ambiente.

Siguiendo este breve resumen de los temas que surgieron de las dos regiones, hemos

sintetizado los resultados en cinco bloques que desarrollaremos:

- Expresión de la propia subjetividad. (emociones)
- Experiencia de conexión con lugares significativos. (entorno natural, el mar, etc.)
- Relaciones interpersonales.
- Compromiso cívico.
- Evocación del pasado personal. (recuerdos, experiencias, nostalgia, etc.)

4.3.1.4.1. EXPRESIÓN DE LA PROPIA SUBJETIVIDAD (EMOCIONES)

Encontramos, a partir de los dibujos y textos, un importante intercambio de sentimientos por parte de los alumnos. Hay, por ejemplo, temas recurrentes que surgen en Cataluña y Quebec, como el malestar, la ansiedad y la soledad. Para estos temas, los alumnos expresan sus sentimientos a través de dibujos esencialmente figurativos, en colores muy oscuros y/o por escrito. Asistimos, entonces, a un transitar de un estado a una liberación de la expresión. Algunos alumnos incluso mencionan la conexión que sintieron con la obra elegida, que describen como un eco de sus sentimientos más profundos.

Malestar

El malestar se expresa de diversas formas en Cataluña. Los alumnos se refieren a un estado puntual, en el cual, a veces los malos pensamientos pueden invadirlos. Logran poner palabras a un sentimiento difuso a partir de las obras observadas y las obras que crean.

Creación 1

Texto / dibujo al museo - C9



Esta obra me transmite dolor, tanto físico como mental.
Soy una persona que sufre de ansiedad y esta obra me recuerda a
mí misma. No me recuerda a un momento en específico sino a un
estado mental, esa sensación que tienes cuando no estás bien.
A veces, los pensamientos en mi cabeza se salen de control y todo
se vuelve negro.

Obra: Nu femeni de Julio Antonio

En Quebec los alumnos también expresan un sentimiento de malestar pero a partir de la descripción de un momento preciso, de una época.

Creación 2

Texto / dibujo al museo -

Q23

Esta obra me transporta a mi pasado. Aquel en el que me sentía solo e inútil. Muchas veces he pensado en eso, en ese gesto que todo adolescente piensa en su vida. Tengo un sentimiento de tristeza y alegría al mismo tiempo.

Obra: Le vide

Ansiedad, temores

Destaca en Cataluña el tema de la ansiedad y miedo. Varios alumnos explican que logran percibir, a través de las obras, un espejo a sus sentimientos de ansiedad y sus miedos irracionales. La apreciación de las obras se hace entonces a través de la reflexión de sus inquietudes, y de la capacidad que tienen de conectarse con algo que experimentan y comprenden. Visualmente, encontramos en los dibujos una recurrencia de la forma humana con una cabeza que adquiere extrañas formas. La forma de la cabeza parece ser simbólica para la representación de la ansiedad.

Creación 3

Texto / dibujo al museo - C19



Esta obra me ha gustado porque me he visto reflejada en ella. Es como me siento cuando estoy en mi peor momento sobretodo relacionado con la ansiedad o bajo ánimo. A veces, me suelo sentir así cuando acabo cansada de todo y supongo que por eso me ha transmitido tanto. A parte de que el dibujo era tan negro que es como cuando eres incapaz de ver la luz en el "túnel", cuando te sientes triste y tus pensamientos negativos pueden contigo.

Obra: Nu femeni de Julio Antonio

En Quebec, los miedos y la ansiedad también emergen de los dibujos y textos de los alumnos, pero la preocupación parece generarse, para algunos, en relación con el mundo exterior y la

sociedad. Los problemas sociales tienen un impacto en el manejo del estrés de los jóvenes y en su percepción del mundo. Si el propio dibujo expresa sus inquietudes, los textos aportan una dimensión reflexiva.

Creación 4

Texto / dibujo al museo - Q28



Obra: No mind

Creación 5

Texto / dibujo al museo – Q17

Esta obra es una imagen de un mamífero marino que parece estar al borde de la muerte debido a la contaminación provocada por el ser humano. En el suelo, los residuos cotidianos quedan expuestos de forma muy llamativa.

Obra: Monument

Soledad, aislamiento

El tema de la soledad también surgió de los resultados de la creación en Cataluña. Varios alumnos comparten, a través de la creación, un momento de soledad emocional y física. Apoyamos esta observación en el contenido de los textos así como en el simbolismo de ciertos dibujos. Por ejemplo, las imágenes muestran el cuerpo humano plegado sobre sí mismo o primeros planos de ojos llorosos. Estas son imágenes fuertes que identifican bastante bien los temas del dolor y la soledad.

Creación 6

Texto / dibujo al museo - C2



Obra: 63

Creación 7

Texto / dibujo al museo - C23

Esta obra me da una sensación de soledad, o sea, esta chica / mujer esta sola y nadie la puede ayudar. Al rededor no hay nada. Seguramente es que nadie quiere estar con ella, sus amigos y sus familiares la dejan sola. Por eso, esta en el suelo tumbada llorando.

Obra: Nu femeni de Julio Antonio

En Quebec, también se aborda el tema de la soledad, pero al igual que para la ansiedad, los alumnos parecen favorecer el texto y el dibujo figurativo. El simbolismo de los ojos se utiliza, como en Cataluña, para expresar un sentimiento profundo.

Creación 8

Texto / dibujo al museo - Q30



Obra: Monument

4.3.1.4.2. EXPERIENCIA DE CONEXIÓN CON LUGARES SIGNIFICATIVOS (ENTORNO NATURAL, EL MAR, ETC.)

En cuanto a los temas más alegres, las formas de representación se mezclan en Cataluña y en Quebec. Encontramos una mezcla de texto y dibujo, oscilando para este último desde lo figurativo hasta lo abstracto. A diferencia de los temas más oscuros, los dibujos que representan la alegría y el bienestar están en su mayoría en colores cálidos.

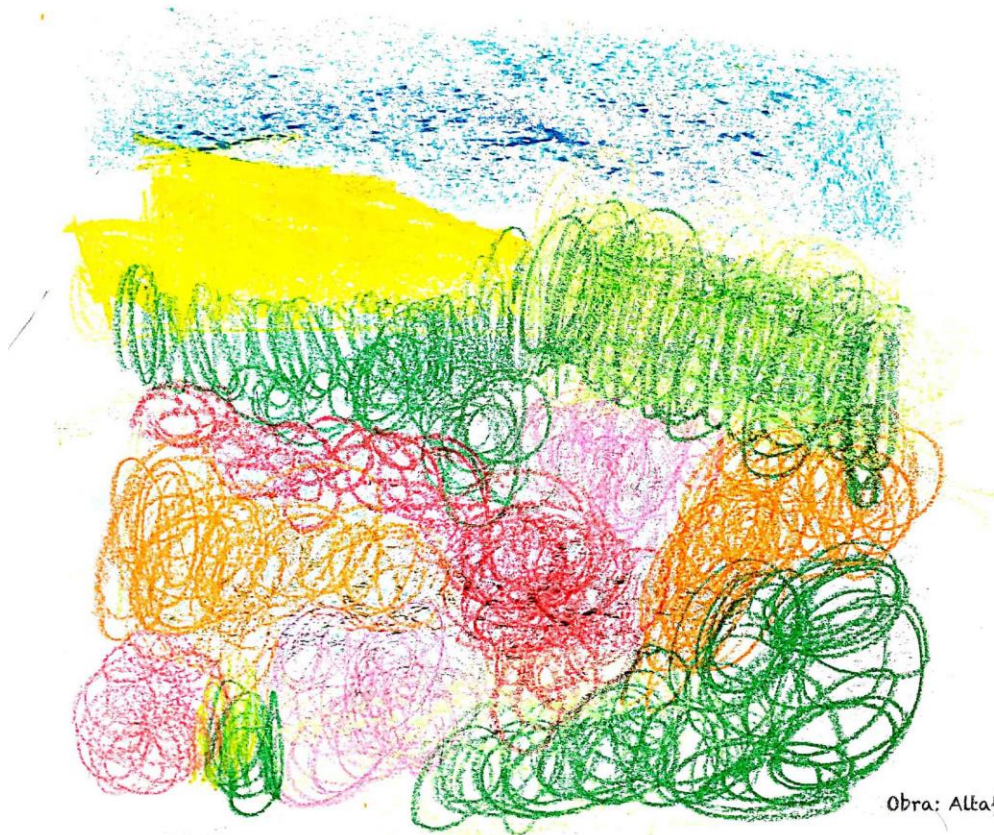
Algunas de las creaciones se centran en conexiones con lugares significativos. Los lugares familiares parecen traer recuerdos fuertes y alegres y los alumnos llegan a apreciar las obras creando vínculos entre ellos y su entorno.

En Cataluña, los alumnos establecen varias conexiones entre obras y lugares que son significativos para ellos. Utilizan principalmente lo abstracto o semifigurativo. Por el contrario, para otros se trata de resaltar un sentimiento de paz interior y bienestar que han sentido en un lugar concreto. Para expresar el sentimiento, los alumnos utilizan el texto y el dibujo figurativo. Los temas de la playa y del mar surgen recurrentemente en las imágenes y dibujos.

Creación 9

Texto / dibujo al museo - C1

Altafulla i Crisants



Obra: Altafulla i crisants (95)

Creación 10

Texto / dibujo al museo - C27



Obra: Sense Titol de Josep Icart

Creación 11

Texto / dibujo al museo - C11



Esta obra me recuerda a mis mañanas en la playa con mi familia y a los atardeceres con ellos haciendo picnics en la arena. También, me recuerda a mis amigos este verano saltando en las rocas más altas y riéndose. Me transmite una paz y felicidad enormes gracias a los bonitos atardeceres que he visto y los maravillosos recuerdos que me vienen.

Obra: La Esfinge de Roscoff

En Quebec encontramos similitudes con Cataluña, con algunas diferencias. El tema de la playa está presente pero con características visuales y descriptivas más cercanas al entorno de Canadá (montaña, abeto, lago, etc.). Así, los alumnos consiguen establecer vínculos específicos entre las obras y su entorno próximo. Además, surgen varias anécdotas que tienen relación con lo que rodea a los alumnos y que a su vez, se enlazan con su entorno, los elementos de la naturaleza y las experiencias en relación con su vida cotidiana. Algunos explican cómo la obra les permitió recordar un momento de bienestar y paz interior en un lugar específico.

En cuanto a las opciones de producción artística, encontramos, como en Cataluña, una mezcla de enfoques. Disponemos de dibujos abstractos y figurativos, así como de texto. Los jóvenes también eligen colores más brillantes y cálidos.

Creación 12

Texto / dibujo al museo - Q2

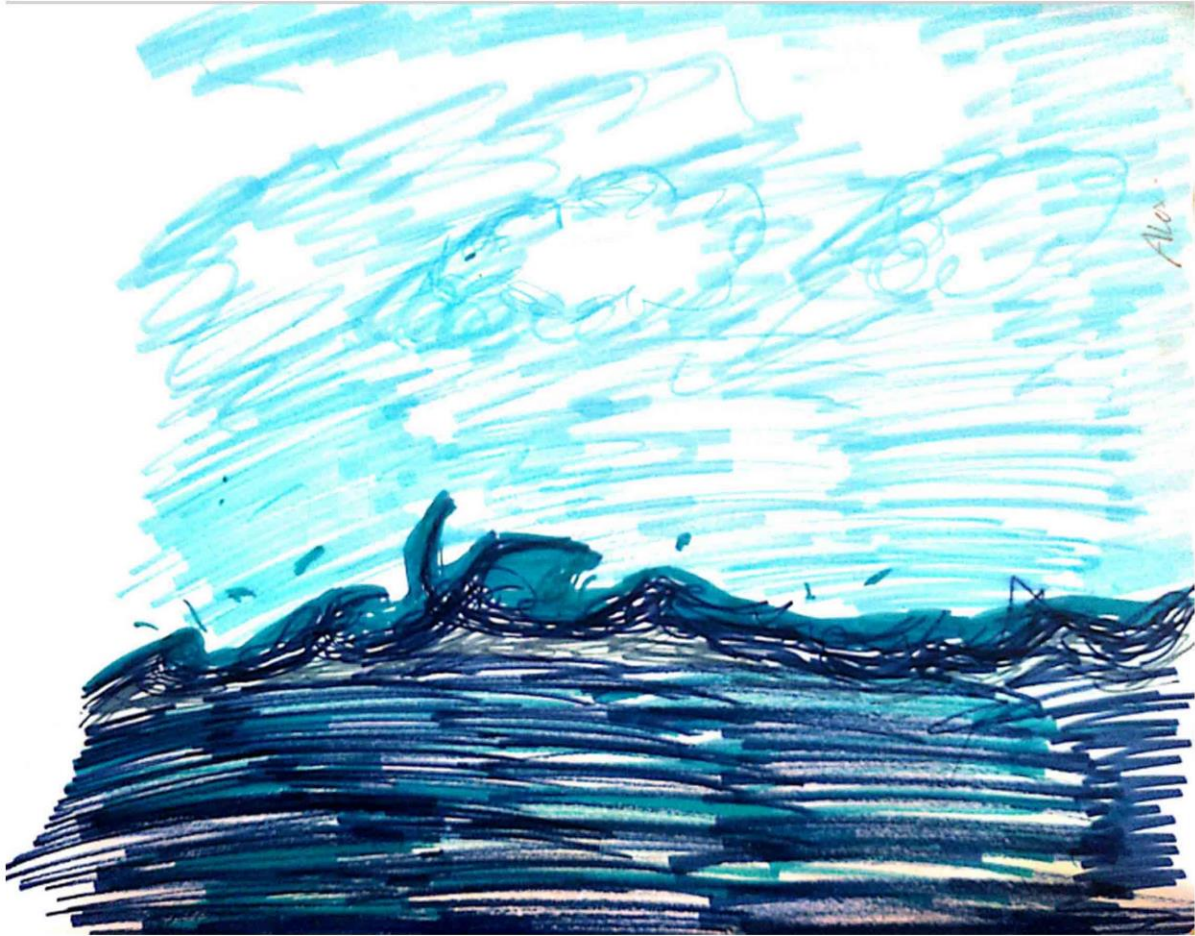


Coralie
Dignel

Obra: Galaxie

Creación 13

Texto / dibujo al museo - Q27



Obra: Sémaphore

Creación 14

Texto / dibujo al museo - Q29

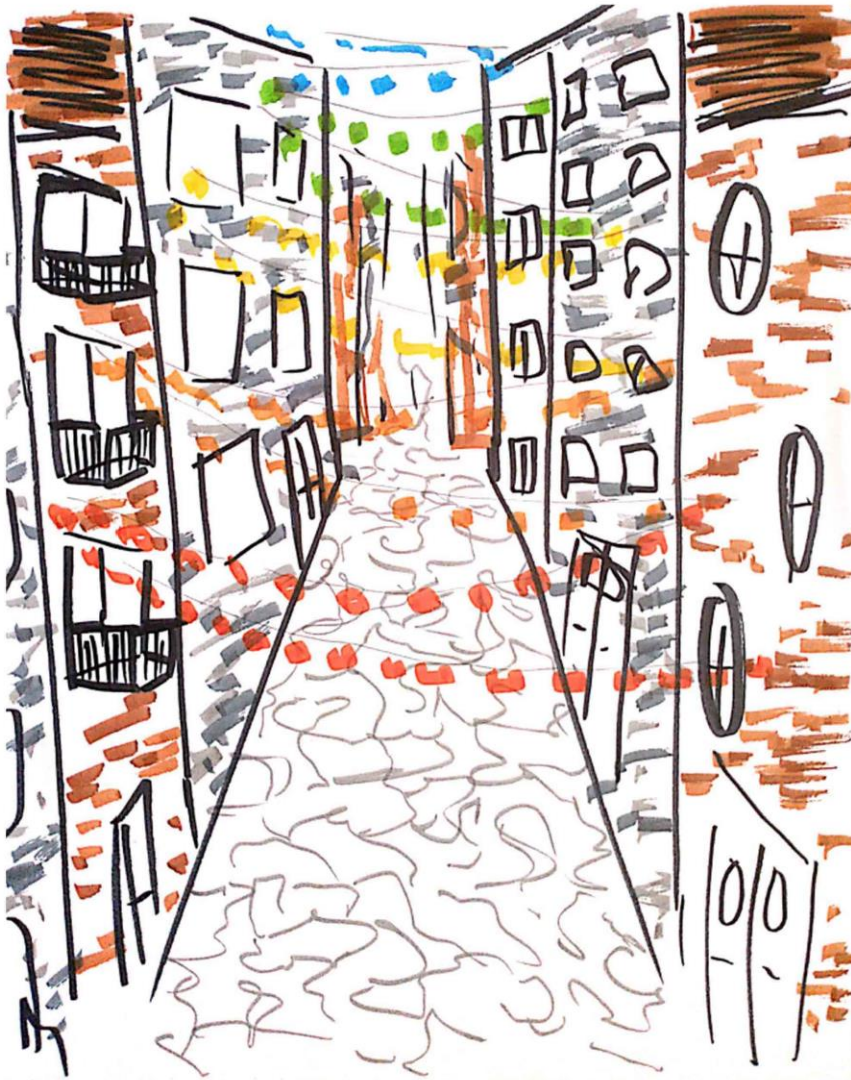


Un lago, una tarde de verano con mi familia, frente a un fuego, una guitarra. Todos están felices.

Obra: Jupiter

Creación 15

Texto / dibujo al museo - Q12



El recuerdo que me viene a la mente cuando pienso en esta obra es cuando paseaba en verano, ya sea con mi familia o mis amigas, por el Viejo Montreal (en el barrio gay).

Obra: Le vide

4.3.1.4.3. RELACIONES INTERPERSONALES

Relación con los pares (amigos, compañeros, etc.)

En Cataluña, el tema de la amistad está presente en algunas de las creaciones de los alumnos. Las referencias a sus amigos y compañeros a menudo se hacen en relación con lugares cercanos a sus corazones y/o durante una actividad agradable. Los vínculos que se establecen entre actividades, lugares y amigos destacan la importancia e influencia del entorno directo del alumno que impacta después sobre su forma de mirar las cosas. Estos buenos momentos los expresan principalmente a través de textos y dibujos figurativos.

Creación 16

Texto / dibujo al museo - C6

Esta obra me recuerda a mi infancia, desde pequeña el mar, la playa ha tenido mucho protagonismo. Me transmite que ya que me recuerda a las vacaciones y a mis amigas y amigos.

Tengo muchas anécdotas llenas de risos en ese lugar, por yemelo, hace unos meses con una amiga muy cercana, tuvimos una sesión de fotos entre las rocas y la orilla del mar. Me encanta la fotografía y ese lugar es precioso ya que transmite mucho.

Obra: La esfinge de Roscoff

Relación con el entorno familiar

Los alumnos de Cataluña mencionan varias veces a su familia y, más concretamente, aluden a recuerdos de actividades familiares. En su mayoría son recuerdos felices, momentos de calidad, pero también de vida cotidiana, por ejemplo: viajes, playa, anécdota. También hay evocaciones relacionadas con el entorno y el contexto familiar. Los alumnos comparten principalmente este tipo de experiencia a través del texto, aunque con un enfoque más descriptivo.

Creación 17

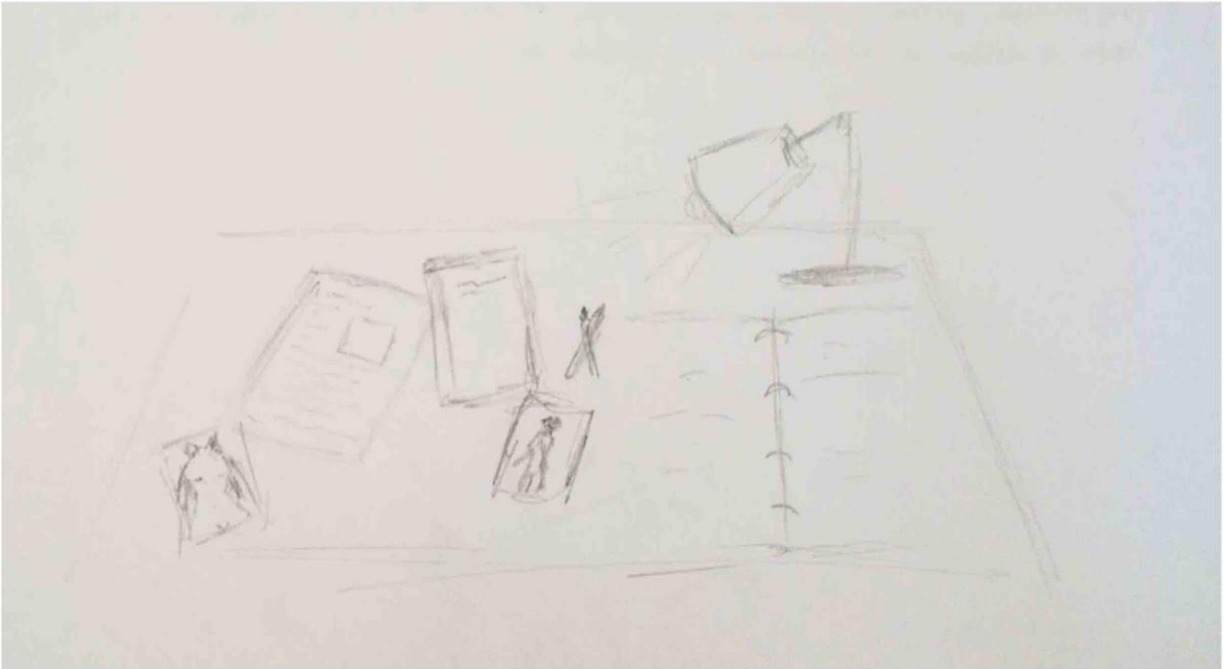
Texto / dibujo al museo - C5

Esta obra me recuerda a los domingos en los que mi familia y yo comíamos en algún pueblo viejo. Parábamos en el campo, sacábamos una mesa y comíamos lo que habíamos preparado y después, visitábamos el pueblo. Sobre todo, me gustaba visitar los castillos en los altos de las montañas.

Obra: *Altafulla i Crisantems* de Josep Salas (95)

Creación 18

Texto / dibujo al museo - C8



La obra que hemos escogido me gusta porque me recuerda al antiguo despacho de casa de mis abuelos. Mi abuelo era periodista y siempre tenía la casa llena de papeles de periódico, libros y dibujos desordenados por las mesas y paredes.

Obra: Suite oriental

En Quebec, como en Cataluña, encontramos la misma tendencia respecto a los recuerdos relacionados con una actividad familiar. A menudo es un excelente recuerdo. También hay conexiones que se hacen entre las obras y el entorno familiar de algunos jóvenes, pero están más enfocadas en las tradiciones de la familia (hábitos, creencias familiares, etc.) Las anécdotas

suelen tener forma de texto acompañado de un dibujo. Los escritos son bastante detallados y presentan una realidad de la vida personal y sociocultural del alumno.

Creación 19

Texto / dibujo al museo - Q19

Los colores de la obra me hacen pensar en la naturaleza y la calma de un campo. Me recuerda a los viajes que hacía con mis padres a Mégantic. Aislada, sola en el campo, cerca de un bosque y la luna tan grande de noche que nos cegaba. La calma y la libertad que sentí en estos momentos pasados, esta obra me hizo redescubrirlos. Los campos de avena donde pasaba y las nubes que observé. Felicidad y tranquilidad de la mente

Obra: Jupiter

Creación 20

Texto / dibujo al museo - Q13

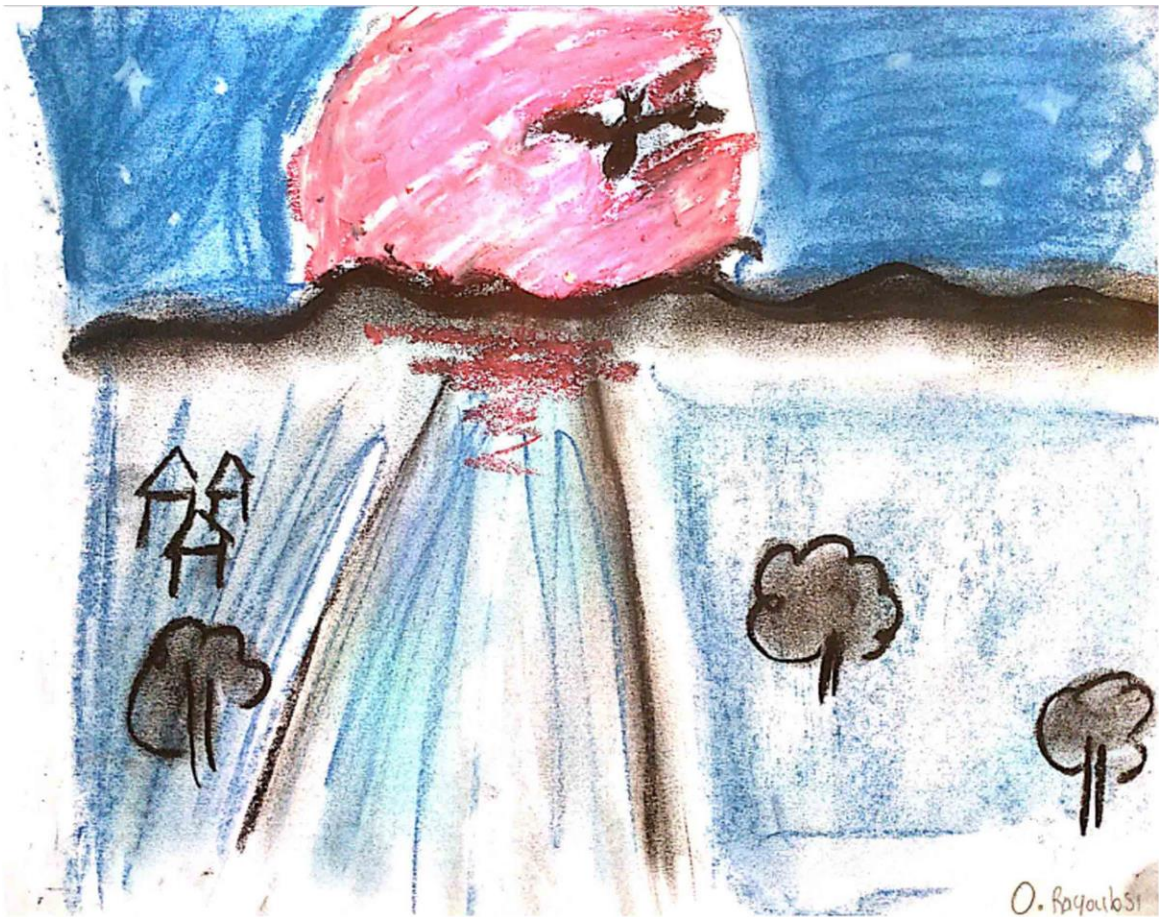


La obra me recuerda a una vida diaria. Me recuerda el amor por las religiones satánicas que reina dentro de su casa. Sobre todo, me hace recordar a los rituales y emociones que quieren que sintamos y las muchas noches hablando sobre la luna de sangre y lo beneficiosa que es para los espíritus malditos.

Obra: Sémaphore

Creación 21

Texto / dibujo al museo - Q21



Recuerdo cuando era pequeño, con mi madre, íbamos a visitar a mi abuela al pueblo. La luna era tan roja y grande que parecía el fin del mundo. En ese momento me asusté pero mi abuela me tranquilizó diciendo que era caza de murciélagos porque salen cuando la luna está grande y roja y me arropó en su hamaca grande.

Obra: Sémaphore

4.3.1.4.4. COMPROMISO CÍVICO

En algunos de los escritos y dibujos de los alumnos, la presencia de un sentido de compromiso cívico está presente. La mayoría de las veces, el tema es claro y en forma de texto y/o texto con dibujo. Los alumnos logran expresar una idea precisa y demostrar un cierto sentido del análisis de los problemas sociales.

Temáticas sociales

En Cataluña hay una reflexión que surge ante los impactos de la guerra y la pobreza. El alumno logra hacer una conexión entre el estado de pobreza y la explotación que sufren ciertos trabajadores.

Creación 22

Texto / dibujo al museo - C15



Escultura de Julio Antonio
del señor mejor

Esta obra me transmite la pobreza que había antes ya que el señor que esta en la obra se le ve que ha podido trabajar mucho y esta bastante fuerte. Me recuerda a una persona que lo ha pagado mal ya por la pobreza y las guerras de antes y el hambre que se pasaba.

Obra: Boceto Monumento a Wagner de Julio Antonio

En Quebec, la reflexión se vuelve hacia la responsabilidad de los gobiernos y los impactos de las malas decisiones.

Creación 23

Texto / dibujo al museo - Q8

La obra representa una situación actual en el mundo que no está bien gestionada. Mata a muchas especies vivas.

Obra: Monument

Degradación del entorno natural

En Quebec, el tema de la degradación ambiental es recurrente. Se prefiere la escritura y/o la escritura acompañada de dibujo figurativo como medio de expresión ante cuestiones difíciles, adoptando un tono de crítica y denuncia. Se siente cierta ira, incluso desesperación, en la elección de palabras de los alumnos, tales como:

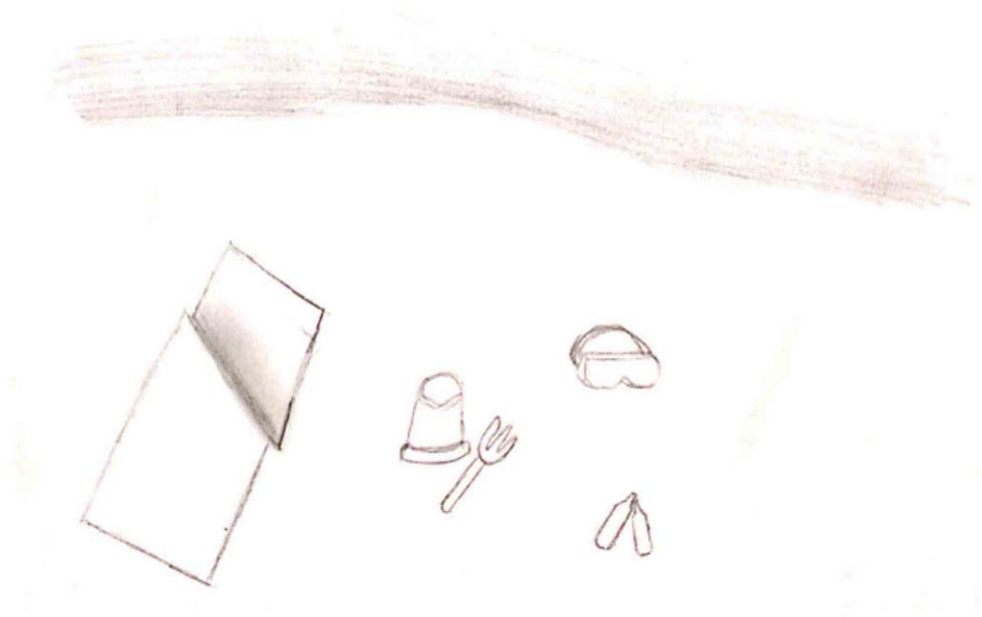
Q16: «sentí desesperación»³⁵

Q8: «nuestro mundo mata»

³⁵ Citas literales extraídas de textos escritos por alumnos durante la fase de museo.

Creación 24

Texto / dibujo al museo - Q16



La obra me recuerda los momentos que pasé en la playa con mi familia. Llegamos allí y sentí una desesperación frente a todas las cosas que los demás dejaron tiradas en la arena. Juguetes, botellas, vasos, toallas de playa, etc.

Obra: Monument

4.3.1.4.5. EVOCACIÓN DEL PASADO PERSONAL (RECUERDOS, EXPERIENCIAS, NOSTALGIA, ETC.)

En los dibujos y textos de alumnos de Quebec y Cataluña encontramos la dimensión de la evocación del pasado personal y más concretamente, de los recuerdos, las experiencias pasadas y la nostalgia. De hecho, los alumnos no solo encontraron una influencia cultural en relación con las obras que le gustaban, sino también recuerdos. La nostalgia por un ser querido o por un lugar se manifiesta en diversas formas artísticas. Algunos alumnos también se refieren a su país de origen, compartiendo así el sentimiento de una doble identidad y cultura.

Creación 25

Texto / dibujo al museo - C16

Me recuerda al vecindario de mi abuela en Venezuela, y todas las veces que pasé con mi bicicleta viendo todos los colores de las casas, y sus jardines. También los colores brillantes de la pintura me recuerdan a el clima en Venezuela, siempre soleado.

Obra: Sens titol de Ignasi Mallol

4.3.1.4.6. CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

Varias cosas interesantes surgen de este análisis de los dibujos y textos del primer encuentro con los alumnos.

En primer lugar, las obras causaron fuertes impresiones en los alumnos. Muchas veces, el impacto visual se hacía con el reconocimiento de un lugar, un recuerdo o un tema que afectaba especialmente al alumno. Constatamos así que los adolescentes lograron establecer vínculos con su entorno cercano. Por ejemplo, el tema de la playa aparecía muy a menudo en los grupos. Pero lo interesante es notar las especificidades en las que apareció el tema. En Cataluña, a menudo se trataba del mar, la roca y el sol, mientras que en Quebec encontramos imágenes de coníferas, lagos, así como nombres de lugares específicos. De esta forma, los alumnos pudieron reconocer o al menos crear un vínculo con su propio entorno.

Unas citas de los creaciones escritos de los alumnos para apoyar el punto:

C6 : «Tuvimos una sesión de fotos entre las rocas y la orilla del mar.»

C18 : «esa sensación del aire en la cara y el olor a sal de mar»

Q29 : «un lago, una tarde de verano con mi familia, frente a un fuego»

Q19 : «Me recuerdan los viajes que hacía con mis padres a Megantic.»

Además de crear un vínculo con lo que saben (o reconocen), también permitió una cierta apertura del pensamiento gracias al intercambio sobre sus incertidumbres, miedos, sueños y esperanzas. El hecho de compartir un sentimiento, un sueño, un malestar con otras personas no suele ser la norma, menos aún en una edad en la que se atraviesan varios cambios como es la adolescencia. El arte puede ser, por tanto, una herramienta de expresión. A veces, expresarse por escrito o dibujar, permite este tipo de intercambios interpersonales o al menos los simplifican. Con este análisis, encontramos que los temas de preocupación, ansiedad y malestar están muy presentes, así como el de la esperanza. Los alumnos pudieron encontrar, durante la

actividad, obras que resonaban con sus inquietudes y que los inspiró lo suficiente como para compartir una emoción, un pensamiento a través del dibujo y/o la escritura. También notamos, en Quebec como en Cataluña, que los alumnos representan los temas más oscuros en forma de textos y dibujos figurativos mientras que los temas más alegres se expresan de una manera más mixta, variando entre lo abstracto, lo figurativo y el texto. Además, los colores tienen un impacto en la interpretación y recepción de las obras, por ejemplo, los alumnos eligieron una mayor variedad de colores vivos para los temas positivos y menos colores, o simplemente negro, para los temas más difíciles.

Algunas citas de los estudiantes:

C19 : «Esta obra me ha gustado porque me he visto reflejada en ella. Es como me siento cuando estoy en mi peor momento sobretodo relacionado con la ansiedad o bajo animo.»

Q23 : «Esta obra me transporta a mi pasado. Aquel en el que me sentía solo e inutil.»

Finalmente, si es cierto que el arte te permite expresarte, también puede servir como recordatorio de un estado de bienestar. En ambos casos, tanto en Quebec como en Cataluña, observamos la presencia de textos y dibujos de los alumnos que experimentan la sensación de bienestar que les aportan determinadas obras. Para unos es simplemente la imagen y lo que representa, para otros es porque recuerda un acontecimiento feliz que les trajo paz interior. Estas emociones son importantes porque permiten, por un breve momento, olvidar preocupaciones y viajar con la mente. Los alumnos experimentan entonces un momento de alegría.

Unas citas para apoyar el punto:

Q19 : «La calma y la libertad que sentí en estos momentos pasados, esta obra me hizo redescubrirlos.»

C18 : «Esta obra que he escogido me gusta porque me transmite felicidad y la paz que me da

estar con mi familia (...) También, ese sentimiento de libertad de conseguir todo lo que quieras, que todo tus problemas desaparezcan.»

Por lo tanto, podemos concluir de este análisis que los alumnos lograron crear un vínculo entre sus experiencias personales y las obras. Apoyamos esta afirmación por medio de los resultados de los diversos dibujos e imágenes, así como con los temas que han abordado. El reflejo entre las creaciones de Quebec y Cataluña refuerza la importancia de la presencia de ciertas nociones que parecen estar cerca del corazón de los alumnos como son la preocupación y el malestar, pero también momentos de felicidad y esperanza.

Estos resultados también demuestran que los alumnos pudieron compartir reflexiones personales con su compañero de equipo. En efecto, si la realización de los textos y dibujos se hacía de forma individual durante la actividad, los alumnos eran conscientes de que luego serían llevados a compartir y explicar sus reflexiones en equipo. Estos intercambios también tuvieron lugar, para algunos, antes o durante la creación.

4.3.2. FASE EN EL CENTRO EDUCATIVO (CATALUÑA/QUEBEC)

En la presentación de los datos de la fase en la escuela, presentaremos, tal como lo hicimos para la fase en el museo, el análisis de las transcripciones de los diálogos, las interacciones, los diversos cuestionarios y las creaciones de los alumnos. En cuanto a las creaciones, encontramos el trabajo fotográfico individual realizado por los alumnos así como el mosaico realizado en grupos de dos, durante la fase final del proyecto.

4.3.2.1. ANÁLISIS DE LAS TRANSCRIPCIONES DE LOS DIÁLOGOS

En este subtítulo presentaremos, a través de las transcripciones correspondientes, los resultados del análisis realizado sobre la tercera parte del proyecto, es decir, sobre la actividad artística que se desarrolla en la escuela. De forma resumida, explicaremos a continuación el contexto de la actividad.

Después de la reunión en el museo, los alumnos tuvieron la tarea, antes de la segunda y última reunión en clase, de hacer (o encontrar) dos fotografías sobre los temas: Mi futuro y Mi contexto sociocultural.

Durante la actividad de clase, los jóvenes formaron nuevos grupos y presentaron sus creaciones, para luego crear juntos un mosaico que lograra resaltar los puntos en común entre sus fotos y las obras escogidas en el museo.

Para conseguir un mejor análisis de este nuevo contexto, hemos utilizado la misma tabla de análisis, pero adaptándola ligeramente a las condiciones de la encuesta. Por lo tanto, hemos eliminado la parte de la Creación ya que esta no representa un momento específico de la

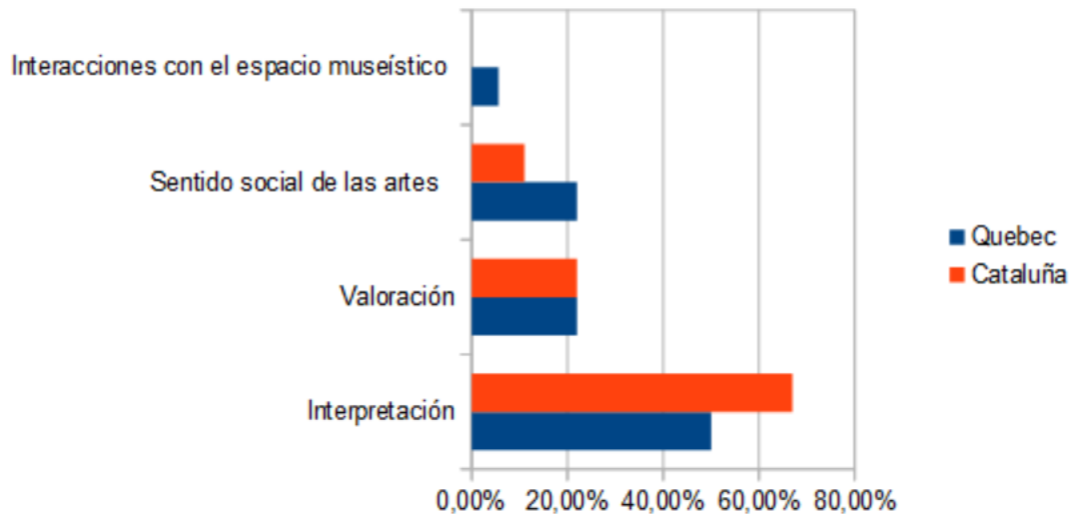
actividad, sino la actividad completa en sí misma. También hemos añadido la categoría Vínculos surgidos entre las diferentes creaciones que comprende dos subpartes: Puntos en común y relación con la actividad en el museo.

4.3.2.1.1. APRENDIZAJE ARTISTICO

La parte sobre el aprendizaje artístico, que incluye cuatro subpartes (interpretación, evaluación crítica, sentido social de las artes e interacción con el espacio del museo), resulta mucho más ligera de contenido que lo analizado durante la realización de las transcripciones sobre las visitas al museo. La razón es que la actividad en la escuela se centra más en la creación y menos en la interpretación. Encontramos mención de estos elementos durante los intercambios entre alumnos, tanto en Quebec como en Cataluña. En el siguiente cuadro, se puede ver que la interpretación de las creaciones de los alumnos (textos, dibujos y fotos) queda bastante presente en las dos regiones, así como en el ejercicio de evaluación crítica del trabajo de cada uno. No obstante, la valoración del contenido artístico sigue siendo bastante baja, al contrario de lo que sucedía durante la actividad en el museo. En cuanto a las discusiones relacionadas con el espacio del museo, solo encontramos interacciones sobre este tema en Quebec.

Figura 21

Aprendizaje artístico - escuela



4.3.2.1.1.1. INTERPRETACION

A la hora de interpretar y/o analizar el trabajo, los alumnos de Cataluña utilizan mucho más la imaginación, las historias y las metáforas como técnicas interpretativas. Así como los simbolismos o imágenes clave, los cuales les ayudan a explicarse mejor. Encontramos alumnos que hacen metáforas sobre diversos temas (la sociedad, la amistad) o sobre sentimientos específicos como la esperanza o incertidumbre. El enfoque interpretativo parece ser bien recibido y entendido por otros.

En palabras de los alumnos³⁶:

³⁶ Estas citas están tomadas de transcripciones de grabaciones de sonido realizadas durante las actividades en clase. Las citas de los alumnos vienen con un sistema de códigos: las oraciones que comienzan con C-E se toman de transcripciones de Cataluña

C-E3: [>R3]: Los patos...en la imagen se pueden ver unos patos. También un banco y algo así como un cartel de no pasar

[>R1]: ¿Está aquí?

[>R3]: ¿Qué pasa? Que unos cuantos no pasan por donde está el cartel, pasan por la nieve...porque pueden ver que en el río, hay más patos. Y estos se rebelan.

[>R2]: Como los inmigrantes

[>R3]: Pasando y sobreviven en la nieve. Pero los patos del río se enfadan con los patos que han tenido una vida tan dura. Y eso representa que los del bosque son mayores, porque echan a los patos que querían pasar por la nieve para poder tener una vida mejor.

-

C-E1: [>R1]: Bueno, simboliza eso, todo negro, al final el túnel (...)veo como una luz de esperanza.

-

C-E7: [>R2]: A ver como lo puedo interpretar...eso representa la amistad, ¿verdad?

Algunos alumnos también plantean paradojas durante la reflexión.

C-E3: [>R2]: ¿Sabes por qué? Porque es una paradoja divertida, porque los árboles

[>R1]: ¿Porque están muertos?

[>R2]: No porque los árboles están secos, sin hojas... Pero están mojados por la nieve...agua. Entonces tienes árboles secos y mojados.

[>R1]: ¿Y qué sentido tiene eso?

[>R2]: Ninguno, por eso

[>R1]: Entonces tienen frío pero no están secos, porque están mojados.

Tanto en Quebec como en Cataluña, los alumnos comparten las incertidumbres sobre la sociedad en el futuro, pero de manera más evidente en el caso de Quebec. Aquí los adolescentes hacen interpretaciones pesimistas sobre el futuro, pero también observaciones sobre la vida y presentan dimensión retrospectiva.

Q-E1: [>R1]: Además, elegí el pez muerto porque... representa el futuro... porque en el futuro... ahora mismo hay mucha contaminación en el planeta. Entonces, más adelante en el futuro, realmente podría haber mucha contaminación, desechos tóxicos y muerte. Pescado muerto...

y los códigos que comienzan con Q-E se toman de transcripciones de Quebec

eso es todo.

-

Q-E2: [>R2]: Esto de aquí es porque en realidad, en la vida, tenemos que vivir el día a día.

También encontramos en la práctica, la interpretación a partir de conexiones sobre relatos y metáforas.

Q-E4: [>R2]: [>R1]: ¡Son como pequeños paisajes y todo! ¡Son como plantas que están listas para ser arrastradas por el vacío!

-

Q-E6: [>R2]: Y luego esta, porque sabes, la vida es un poco como el agua, es un poco peligrosa, no sabemos muy bien a dónde va... pero igualmente es muy bonita y creo que representa muy bien la vida

4.3.2.1.1.2. VALORACION

En cuanto a la valoración subjetiva de las obras en Cataluña hay pocas interacciones, y las que hay, surgen a través de un sentimiento específico.

C-E1: [>R1]: Es que me da una idea agradable, es una foto que me gusta bastante.

También hay algunos alumnos que expresan su aprecio por el aspecto artístico.

C-E3: [>R2]: Y yo he elegido esta imagen porque me llamaba muchísimo la atención desde un primer momento y creo que es una imagen así muy...que puede pasar por una imagen antigua pero que está muy bien hecha, de buena cualidad y todo como muy "vintage"

En Quebec, también encontramos los mismos tipos de enfoques.

Q-E2: [>R1]: Bueno, para el tema del sociocultural, tomé otra foto más fea que me representaba, pero no importa.

-
Q-E2: [>R2]: Entonces, ¿por qué elegiste estas imágenes?

[>R1]: Porque me parecen preciosas, es la armonía de los colores lo que me llama la atención.

4.3.2.1.1.3. SENTIDO SOCIAL DE LAS ARTES

En Cataluña hay algunos comentarios y conexiones relacionados con el significado social de las artes pero principalmente en forma de metáforas. De hecho, los alumnos explican e interpretan ciertas imágenes haciendo metáforas sobre los juegos de poder y la política.

C-E3 : [>R3]: ¡Ah! y por último, también representa una visión muy importante, ¿cuál crees que es?

[>R2]: ¿La del patriarcado?

[>R3]: No

[>R2]: Pues no lo sé...

[>R3]: ¡La muerte a la monarquía, a la República Patuna! ¡Revolución! ¡Revolución!

[>R3]: Los reyes de los patos empiezan a levantar las paredes del pueblo Patuno. ¡Viva la democracia! ¡A tirar paredes y punto final!

En Quebec, las menciones sobre el papel social de las artes se centran más en temas específicos, como el medio ambiente y la vida, y se expresan de manera más directa.

Q-E1: [>R1]: Además, elegí el pez muerto porque... representa el futuro... porque en el futuro... ahora mismo hay mucha contaminación en el planeta. Entonces, más adelante en el futuro, realmente podría haber mucha contaminación, desechos tóxicos y muerte. Pescado muerto... eso es todo.

-

Q-E3: [>R2]: Sí, entonces realmente la conexión que tenemos es con el ciclo de la vida.

[>R1]: Claramente

[>R2]: Que pase, que siga y ese es el futuro del planeta... hay que salvarlo, hay que sembrar la naturaleza para cuidarlo.

-

Q-E2: [>R1]: Cada uno tiene su propia definición de la vida...En fin, es una bonita visión de la vida, el tratar de ver el día a día. Vivimos demasiado en el futuro.

[>R2]: ¡Pues eso es todo! Siempre lo digo: pero sí, pero no... simplemente está ahí, el presente.

[>R1]: Es mejor concentrarse en el presente

[>R2]: Sí, tienes que estar en el presente. En el peor de los casos, en la vida va a pasar lo que tenga que pasar. Ya se sabe que no podemos cambiar lo que va a pasar.

[>R1]: Es estresante pero no hay otra manera de verlo

4.3.2.1.1.4. INTERACCIONES CON EL ESPACIO MUSEISTICO

En las interacciones, encontramos muy poca o ninguna discusión relacionada con el espacio del museo. Esto no es una sorpresa ya que la actividad artística tiene lugar en la escuela. Sin embargo, hay algunos alumnos de Quebec que sacan a relucir el tema de la experiencia pasada.

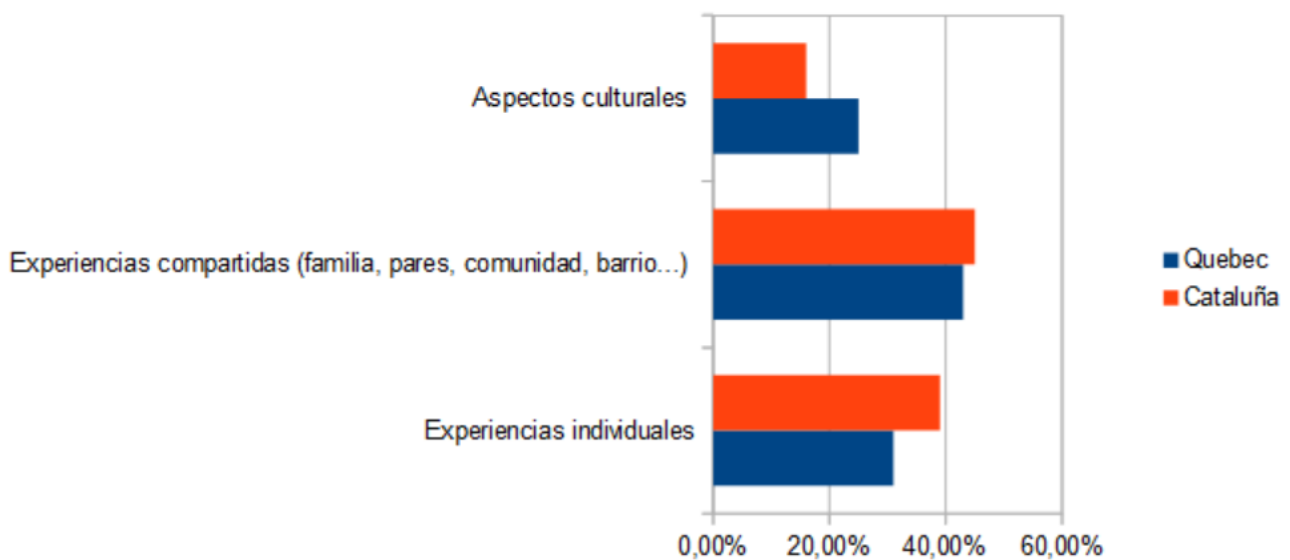
Q-E6: [>R1]: Eso lo relaciono más con el futuro y es como... porque hay muchos colores, y me hacen pensar en un mundo posterior... en el universo... y eso también me parece precioso. No puedo recordar si fue una pintura que vi en un museo o...

4.3.2.1.2. CONEXION CON LA PROPIA EXPERIENCIA

Durante la creación en la escuela, hubo muchos intercambios de experiencias personales, en parte gracias a las fotografías. Parece que la actividad ha permitido en ocasiones crear espacios de intercambio más íntimos. Podemos observar algunas tendencias interesantes, como la importancia de la presencia de interacciones relacionadas con el entorno cercano de los alumnos, sus familias y sus amigos. Además, los aspectos culturales siguen siendo relativamente altos, especialmente en Quebec.

Figura 22

Conexión con la propia experiencia - escuela



4.3.2.1.2.1. EXPERIENCIAS INDIVIDUALES

En Cataluña, destacamos dos tipos de enfoques de interacción relacionados con la experiencia individual.

Primero, varios alumnos comparten sus dudas e inquietudes a través de sus logros. La mayoría de las dudas parecen centrarse en el tema del futuro y los alumnos son transparentes sobre sus emociones. Las imágenes hacen eco sobre aspectos de la vida de los jóvenes y hay el uso de la metáfora.

C-E1 : [>R1]: Bueno porque representa... mi futuro. Cómo está de negro.

-

C-E1 : [>R2]: Lo siento... veo un poco oscuro mi futuro.

-

C-E5 : [>R2]: De mi futuro...es el futuro cercano porque todavía no tengo claro mi futuro más lejano. ¿Qué voy hacer después de estudiar? He puesto los estudios porque son mi futuro, no es algo a lo que me sienta obligada, sino que de verdad quiero estudiar en el futuro y estudiar mucho porque me gusta.

-

C-E5 : [>R1]: Yo escogí la ventana porque yo tampoco tengo claro lo que voy a hacer en el futuro. Quiero estudiar pero no sé el qué y tampoco sé en qué voy a trabajar... no sé.

-

C-E1 : [>R1]: Como un túnel, todo se ve como negro, que no sabes qué hacer. Muchas dudas. Yo tengo dudas sobre mi futuro pero al final, veo como una luz de esperanza que es como...es lo que representa la foto para mí.

Segundo, algunos alumnos comparten sus sueños y deseos (pasados y futuros).

C-E2: [>R2]: Me gusta mucho esquiar y me gustaría en el futuro, poder ir a la nieve, esquiar y vivir ahí porque la montaña está un poco lejos.

-

C-E3: [>R2]: Y pues me gusta la estructura de las bicis, siempre me ha gustado mucho la estructura de las bicis. Quería una bici desde que era pequeña, pero nadie me la compró.

[>R1]: Qué drama.

[>R2]: Espera, ¿me la compraron o no me la compraron? Ahora no me acuerdo... Pero bueno usé la bicicleta de mi amiga, todos mis problemas por eso.

-

C-E4 : [>R1]: Vale, la primera con las manos, es mi contexto sociocultural y representa la imagen que tienen los demás de mí y la siguiente, es la de mi futuro. He escogido esta foto porque representa lo que me da ganas de hacer y representa como un viaje...

-

C-E4: [>R2]: Y la segunda es mi entorno sociocultural, que representa mi futuro, lo que me gustaría hacer. Como el dibujo, la pintura o algo con las obras.

En Quebec, las incertidumbres relacionadas con el futuro también están presentes:

Q-E6: [>R4]: Ese es mi futuro... para ser honesto, no estoy muy seguro de cómo va a ser mi futuro. Así que me propuse hacer algo que me siguiese inspirando en el futuro y eso es leer.

-

Q-E2: [>R3]: Aquí tenemos mi definición de futuro, es decir un camino trazado, lo cual no es del todo cierto porque...No hay un camino trazado.

Pero la naturaleza de las interacciones observadas, difiere ligeramente de la de Cataluña y aún encontramos más subtemas:

La reflexión de los jóvenes sobre la vida y la evolución :

Q-E2:[>R3]: Y la mariposa que tengo en la mano es lo que deseo para mi futuro, que este florezca como el cliché de la mariposa.

[>R4]: Como la pequeña oruga que luego se convierte en capullo...

[>R3]: Sí, eso es ... Es rarísimo que solo viva ocho meses pero ya pueda volar

[>R4]: Y evolucionar.

[>R3]: Sí, así es...Aquí está

-

Q-E2: [>R2]: Para mí la vida es el día a día y un atardecer es precisamente eso, es un poco raro decirlo así

[>R1]: Cada uno tiene su propia definición de la vida...En fin, es una bonita visión de la vida, el que uno trate de vivir el día a día. Vivimos demasiado en el futuro.

-

Q-E1: [>R2]: Bueno, decidí hacerme una foto en el gimnasio con usted señor, porque pasamos la mayor parte de nuestras vidas trabajando duro para conseguir lo que queremos y creo que es una buena manera de representarlo.

Las preferencias :

Q-E2: [>R1]: Hay un garaje allí y hay una casa...Creo que lo que digo es que mi estación del año favorita es el verano.

Las anécdotas (actividades realizadas, recuerdos del colegio, etc.) :

Q-E2: [>R1]: Es una foto que hice el año pasado...No sé por qué ¡Ah sí! Es una foto que hice para un reportaje de bicicletas.

4.3.2.1.2.2. EXPERIENCIAS COMPARTIDAS (FAMILIA, COMPAÑEROS, COMUNIDAD, BARRIO, ETC.)

La parte que concierne a las experiencias compartidas y al ámbito sociocultural (familia, amigos, comunidad, barrio) es la más presente en las discusiones. También incluye recuerdos relacionados con lugares particulares, porque estos referencian el entorno cercano del alumno. De hecho, parece que tanto en Cataluña como en Quebec, este tipo de experiencia es la que más posibilidades tiene de crear puentes entre los propios alumnos, así como entre los alumnos y el proyecto.

En Cataluña podemos categorizar las interacciones de este apartado en tres puntos:

Primer punto, los alumnos recuerdan eventos concretos con un ser querido. Descubrimos así, la importancia que tienen los amigos y la familia en la percepción de los jóvenes sobre su entorno sociocultural, y también la importancia que tienen los recuerdos de un lugar significativo para ellos. He aquí algunas reflexiones en relación a este tema a raíz de las fotografías tomadas.

C-E1 : [>R1]: Bueno, la playa, había recogido este recuerdo porque siempre voy a la playa con mis amigos y familia. Es como algo muy de Tarragona, muy de aquí.

-

C-E2 : [>R1]: Con mis amigos. Pues bueno es una foto de las bambas que todos llevamos puestas y he elegido esta foto porque este es mi entorno, estos son mis amigos. Esta es mi vida. Y es una

foto que demuestra perfectamente lo que quiero decir porque lo pasamos muy bien y esta es la foto.

-

[>R2]: Es un momento para estar los dos juntos, cómodos y hacer los que nos gusta. Y estas son tardes en las que me lo paso muy bien.

Segundo punto, los alumnos hacen referencia a una ciudad o a un barrio:

C-E1 : [>R2]: Yo he escogido la foto de las palmeras donde se pueden ver también palomas y una terraza super bonita porque básicamente todas las mañanas veo esta imagen y quise hacer una foto porque me da nostalgia y no sé... La orientación de su mirada me transmite como una atmósfera de calma y tranquilidad.

-

C-E3 : [>R2]: (...) escucha bien, bajaba por mi parque y había como...había una callase. (...) y de repente veo una camioneta que siempre sobresalía bastante y me la pegué contra la camioneta. Y la bicicleta no era mía, era de mi amiga que estaba como en plan: qué te pasa en la cabeza.

-

C-E8 : [>R1]: Parece bien, quiero ir a Galicia.

Tercer punto, los alumnos comparten recuerdos de su hogar o lugar de vida.

C-E1 : [>R2]: Esta foto, porque básicamente cada vez que salgo de casa para ir a la clase la veo y no sé...Me recuerda a mi casa.

[>R1]: Te da nostalgia.

[>R2]: Sí, me da nostalgia de la comunidad y pues nada...eso.

-

C-E7 : [>R1]: Sí, la historia es en casa, con mi madre. Una reunión entre dos personas.

-

C-E9 : [>R1]: Es como el rosa, es como en mi casa (...).

En Quebec encontramos más o menos los mismos temas centrales que en Cataluña. Sin embargo, surgen dos temas adicionales: mascotas y compañeros de clase.

Algunos ejemplos de memorias sobre un lugar :

Q-E1: [>R1]: De hecho, decidí representar al Kremlin porque siento que en el futuro podría ir a

Rusia. Porque es mi ciudad natal.

[>R2]: Es tu patria, tu nación.

Algunos ejemplos de memorias o reflexiones sobre la familia :

Q-E1:[>R3]: Mi entorno sociocultural es un carril bici porque muchas veces pasaba por ahí cuando mi papá me recogía. Y montaba en bicicleta con él y con mi abuelo; y yo soy de ese pueblo.

-

Q- E2: [>R1]: Fueron mis tatarabuelos los que conservaban esto. Para mí, representa a las próximas generaciones.

Algunos ejemplos de recuerdos relacionados con amigos :

Q-E2: [>R3]: ¿Quién era tu mejor amigo en la infancia? Seguramente alguien que ya no ves, supongo.

[>R1]: Su nombre era Gaelle... bueno, ¿por qué digo Gaelle en tiempo pasado? Hablaba más con Lucie que con Gaelle. A Gaelle, no puede encontrarlo en las redes sociales mientras que a Lucie sí. Charlamos a veces.

[>R2]: ¿Pero se fue como en secundaria?

[>R1]: Sí, se mudó. La última vez que hablé con él fue precisamente gracias a Lucie.

Hay alumnos que se definen por su entorno, explicando cómo les representa:

Q-E6: [>R2]: Bueno, esos los elegí porque me decía a mí mismo que cada cuadro tenía que ver con algo de mi vida, como con una persona o con un evento...Todo eso definía quién era yo en su totalidad.

Hay también muchos alumnos que mencionan la importancia de sus mascotas en sus vidas :

Q-E5: [>¿Pregunta?]: ¿Por qué el gato?

[>R3]: Porque me gusta. Simplemente no sé... Es parte de mi vida, siento que no puedo separarme de él, es como una necesidad en mi vida.

Al final, al contar cosas del pasado, los adolescentes tienen recuerdos comunes de la escuela, con compañeros de clase :

Q-E2: [>R2]: ¿ Íbamos a la misma clase en la escuela primaria?

[>R1]: No, no lo creo...

[>R2]: Íbamos juntos a Edu (Educación Física).

[>R1]: ¡Sí! Hicimos algunas cosas en gimnasia.

4.3.2.1.2.3. ASPECTOS CULTURALES

Si bien no es el contenido más presente en las interacciones, hay una proporción significativa de menciones a referencias culturales propias de la cultura visual decada alumno. Esta presencia es más fuerte en Quebec y demuestra que los jóvenes logran establecer conexiones entre los proyectos artísticos y su conocimiento personal.

En Cataluña, sin embargo, estas interacciones siguen siendo bastante generales y tocan temas variados:

C-E3: [>R2]: Yo he elegido unas casas que son cabañas, como...

[>R3]: ¿Bungalows?

[>R2]: ¡Bungalows ! Bueno tienen varios nombres.

-

C-E6 : [>R1]: Estas dos son como el estadio olímpico.

[>R2]: Estas dos...como el estadio olímpico.

[>R2]: Y los próximos juegos serán en París, los podemos juntar.

En Quebec, encontramos tanto referencias a la cultura visual general como referencias al conocimiento artístico.

Con respecto a referencias más generales, pudimos clasificar las interacciones en tres subgrupos.

Están las expresiones idiomáticas con imágenes (ejemplos no traducido):

Q-E1 :[>R3]: (...) je souhaite que mon futur, que je m'épanouisse comme le cliché du papillon.

Están las conexiones con referencias vernáculas tipo televisión, música o redes sociales:

Q-E3: [>R1]: ¡Tengo la canción de Bruno metida en la cabeza!

-

[>R2]: ¡Así es! Alex, ¿tus personajes favoritos de... Encanto?

-

Q-E3: [>R2]: Ah, eso me recuerda a los Tik Toks que veo de seguido...

Y están los alumnos que establecen conexiones con empresas conocidas de allí (o del mundo en general):

Q-E1: [>R4]: Es precioso... es como el Cirque du Soleil... pero no necesariamente hará que se destaque

-

Q-E6: [>R1]: Es nuevo, en Disney Plus.

-

Q-E6: [>R1]: También podría ser al revés porque Starbuck es algo muy comercializado y aquí puedes encontrarlo en todas partes. Esto es el consumismo.

En cuanto a los conocimientos más específicos de la cultura y los enfoques artísticos, los alumnos de Quebec reaccionan a las imágenes y hacen conexiones entre lo que han aprendido en la escuela y/o en la vida cotidiana:

Q-E4:[>R1]: Sí, tienes razón, es de hecho un buen vínculo causal. ¡Aprendimos eso en historia!

-

Q-E2: [>R3]: Podríamos hacer un **scrapbooking**.

-

Q-E2: [>R1]: Porque me parece preciosa la armonía de los colores.

-

Q-E6: [>R1]: Ah sí, es verdad y fotos más de bebé...Fotos con, ya sabes, la cámara que estaba de moda como...

[>R2]: ¿La polaroid?

4.3.2.1.3. DESARROLLO DEL PROCESO

Con respecto a la parte del análisis sobre el desarrollo del proceso en la escuela, nos gustaría añadir que difiere un poco con la del museo. De hecho, hemos eliminado la sección Expectativas e interacciones durante el juego ya que no se correspondía con el contexto de la actividad en clase por las siguientes razones:

- Expectativas: esta es una sección que debe delinear las expectativas del espacio y de las actividades del museo. Al estar en la etapa final del proyecto, no hubo necesidad de mantener esta parte
- Interacciones de juegos: sin nuevos juegos para jugar entre los alumnos, esta sección se volvió inútil.

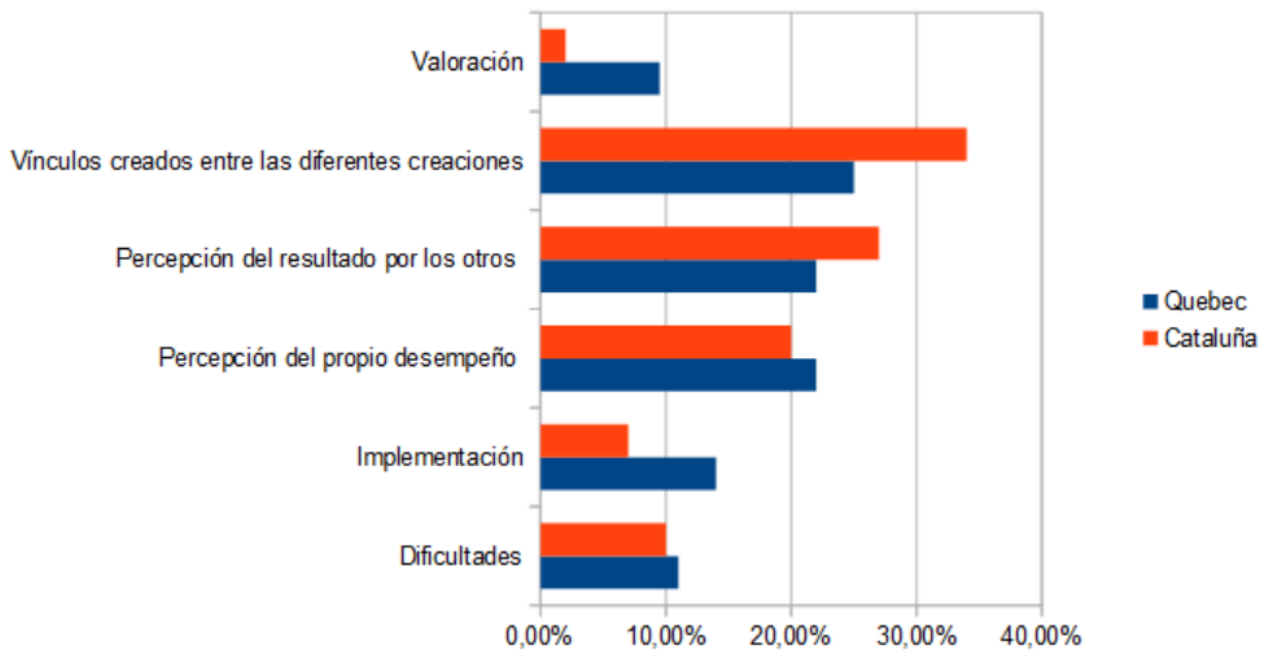
Sin embargo, hemos añadido una dimensión esencial para esta parte del proyecto, a saber: Los vínculos surgidos entre las diferentes creaciones. Teniendo como objetivo de la actividad en clase encontrar puntos en común entre los alumnos; y establecer vínculos entre las reflexiones resultantes de la actividad en el museo, las fotografías y la creación en la escuela. Nos pareció imprescindible añadir esta parte.

A continuación, podemos ver en el gráfico, que el tema más presente en las interacciones relacionadas con el proceso se concentra principalmente, tanto en Quebec como en Cataluña, hacia la creación de vínculos entre las diferentes obras artísticas de los alumnos. Parece pues que uno de los objetivos de la actividad en clase, es decir, el de resaltar los diferentes puntos en común entre los alumnos y hacer conexiones entre las diferentes fuentes artísticas, ha funcionado. También notamos que las dificultades encontradas durante la actividad permanecieron siendo específicas y que los intercambios sobre la percepción de su trabajo o de los demás son notablemente compartidos. Finalmente, al igual que para Quebec y Cataluña, la

visita al museo, la evaluación verbal del resultado final así como de la actividad queda en un segundo plano. En Quebec, sin embargo, tenemos algunas referencias interesantes sobre el tema. También cabe señalar que los alumnos de las dos regiones se tomaron el tiempo necesario para hacer una evaluación escrita de este trabajo.

Figura 23

Desarrollo del proceso - escuela



4.3.2.1.3.1. DIFICULTADES

Los alumnos de Cataluña encuentran algunas dificultades ocasionales a la hora de trabajar en la escuela. Podemos resumir estas dificultades en tres puntos:

Las dificultades durante el proceso :

C-E4 : [>R1]: Pero, ¿te recuerda a que somos personas diferentes?

-

C-E9 : [>R2]: ¿Se deben poner todas las fotos obligatoriamente?

[>Question?]: ¿Por qué? ¿Quieres no poner una de las fotos?

[>R2]: Es que hay una que no encaja tanto...

-

C-E9 : [>R2]: Esa...éstas tienen que ver como con el cielo y esta es como más diferente. No encuentro tampoco ninguna relación entre ellas.

Las dificultades técnicas / logísticas encontradas. La mayoría de las veces se trata de alumnos que no estuvieron presentes durante la reunión en el museo y que desean ser incorporados a un grupo, o que tienen problemas con el envío o impresión de ciertas fotografías. Afortunadamente, estas dificultades siguieron siendo muy atípicas.

C-E8 : [>R1]: Pues he enviado las fotos pero no las tengo

-

C-E9 : [>R1]: Hay unos que no vinieron el otro día. Les intentaremos juntar con otro grupo...

En conclusión, ha habido dificultades en cuanto a la parte de producción se refiere. A veces, los alumnos han encontrado dificultades con las técnicas artísticas durante la creación. Sin embargo, en general han sabido ayudarse mutuamente o han tenido la iniciativa de buscar ayuda externa si era necesario.

C-E9 : [>R3]: Nosotros queríamos hacerlo con esto, pero es que cuesta muchísimo.

En Quebec, algunos adolescentes encontraron problemas similares durante el taller con respecto a la logística, la producción y el proceso. Los problemas encontrados siguen sin ser determinantes y los alumnos generalmente logran encontrar soluciones hacia el final.

Algunas veces hubo que motivarlos o empujarlos a hacer un esfuerzo por recordar las reflexiones hechas a partir de las obras en el museo para que después puedan hacer el ejercicio de relacionar las cosas del museo con las fotos y la creación final. Pero en general, durante el período de reflexión al principio del taller, los alumnos pudieron hacer las conexiones sin ningún problema.

Q-E6: [>¿Pregunta?]: ¿Y qué puntos en común encontraste?

[>R2]: Bueno, no sé... realmente no hemos encontrado ninguno.

-

Q-E6: [>R2]: No sé lo que quería representar con esto la verdad...

4.3.2.1.3.2. IMPLEMENTACION

Durante la implementación de la actividad en Cataluña, surgieron algunos puntos nuevos. De hecho, los alumnos tenían algunas preguntas sobre el proceso y los pasos a seguir en la actividad:

C-E4 : [>R2]: ¿Qué tenemos que hacer?

[>R1]: Ahora hay que relacionarlas.

También surgieron dudas al discutir los puntos en común. Los alumnos no estaban seguros de cómo hacerlo. Pero gracias a estas preguntas, se dio lugar a más reflexiones e intercambios sobre el tema:

C-E8 : [>R2]: ¿Y si no se pueden relacionar de ninguna manera?

[>Question?]: Pues si no hay puntos en común quizás se pueden enfrentar las diferencias. Las

diferencias pueden ser interesantes.

[>R3]: ¡Vale!

[>R2]: Porque el futuro y esto están en el mismo plano, ¿no?

[>R3]: Es que si no son similares, es más difícil, ¿no?

[>Question?]: Ah sí, claro, es más difícil...Es como construir otro.

En Quebec, la frecuencia de los intercambios relacionados con la implementación es mayor que en Cataluña. Sin embargo, al igual que los alumnos catalanes, los adolescentes quebequeses comparten sus dudas y preguntas, lo que da lugar a interesantes intercambios y soluciones, así como a reflexiones más profundas. Por otro lado, el tema que más les preocupa recae más sobre el formato y el proceso:

Q-E2: [>R1]: Para la creación, ¿cómo quieres hacerlo? Estaba pensando en tomar un bloque negro y un bloque blanco para hacer contrastes.

[>R2]: Sí, pero también tiene que haber un significado.

-

Q-E6: [>R1]: Sí, eso es y como no vemos que tenga que haber necesariamente un sentido de base, decidimos interpretar esto como un rompecabezas.

Existen algunas dudas sobre la dirección que deben tomar los alumnos en el proceso:

Q-E1:[>R6]: No sé qué voy a hacer de nuevo.

-

Q-E6: [>R1]: En realidad, nos estábamos preguntando... ¿Esta idea es buena o no?

4.3.2.1.3.3. PERCEPCIÓN DEL PROPIO DESEMPEÑO

En ambas regiones, los jóvenes comparten de manera bastante activa la apreciación y percepción del desempeño propio con sus compañeros. Tenemos tanto la percepción del trabajo individual como la percepción del trabajo grupal. Parece que, contrariamente a la experiencia en el museo, en la escuela los alumnos son más positivos sobre su propio desempeño. Para Cataluña, los tipos comentarios se pueden clasificar en cuatro categorías.

Categoría primera, la percepción positiva del propio trabajo:

C-E6: [>R2]: Está genial así...¡Pues sale bien así!

[>R1]: Sí, ¡lo pasamos bien!

-

C-E6: [>R1]: ¡Queda mono!

[>R2]: A mí me gusta.

[>R1]: ¿No te gusta?

[>R2]: ¡Me gusta!

[>R3]: Sí, a mí también...se entiende claramente.

[>R1]: Sí y se ve una relación, levanta algo.

C-E9: [>R1]: Sí, todo está conectado.

-

C-E9: [>R1]: ¡Perfecto!

Categoría segunda, la percepción negativa del propio trabajo. Hay pocos comentarios negativos a destacar:

C-E9: [>R1]: Queda fatal

-

C-E9: [>R2]: Es que una que no caja tanto

Categoría tercera, el intercambio de experiencias creativas :

CE-4: [>R2]: Me costaba hacerlo porque se me caían los pinceles. No se distinguen todos los lápices pero bueno...

-

C-E9: [>R1]: Recta no está pero ¡algo es algo!

Categoría cuarta, las dudas durante la actividad y inseguridades :

C-E1: [>R1]: Cada vez no sé si me expresé bien.

-

C-E7 : >R2]: Creo que el mío es bastante obvio...A ver, sí.

En Quebec, tenemos tres tipos de interacciones bastante destacables, dos de las cuales son similares a Cataluña:

Una, la percepción positiva del propio trabajo. Al igual que para los alumnos catalanes, la

percepción que tienen los jóvenes sobre su trabajo es menos dura en clase que durante el encuentro en el museo.

Q-E2: [>R1]: Ella también era muy guapa. ¡Ni siquiera puse un filtro!

-

Q-E1: [>R2]: Es ideal para nosotros dos, ¡Deberías copiarnos!

Dos, la percepción negativa del propio trabajo. La mayoría de los comentarios negativos están relacionados con la realización de ciertas tareas durante la creación.

Q-E2: [>R3]: ¡Así corto menos recto!

-

Q-E6: [>R2]: Está todo mal....

Se incluyen también observaciones y consejos sobre la forma de creación dentro de un mismo grupo:

Q-E1: [>R2]: Está bien, puedes hacerlo un poco como yo... Haz el proyecto en cartulina.

-

Q-E2: [>R3]: Creo que sería mejor poner todo en negro.

[>R2]: Prefiero el negro de toda la vida... ese negro es más...

[>R1]: Bueno eso lo saca todo a relucir.

4.3.2.1.3.4. PERCEPCION DEL RESULTADO POR PARTE DE LOS DEMAS

Dado que el trabajo del mosaico se realiza en grupo, la mayor parte de las interacciones de los alumnos sobre el trabajo de los demás están más relacionadas con la presentación de dibujos, textos y fotografías realizadas individualmente. En ambas regiones, los comentarios compartidos entre los alumnos son generalmente positivos. Los alumnos dan retroalimentación positiva sobre el trabajo realizado individualmente por su compañero de clase.

En Cataluña encontramos comentarios positivos (en su mayoría):

C-E1 : [>R2]: Vale. ¡Ah! ¡Qué chulo este trabajo!

-

C-E1 : [>R1]: ¡Qué chulo! ¡Guardalo! Qué mono, ¿no? Parece sacado de una película.

-

C-E1 : [>R2]: Te expresas muy bien.

Encontramos también comentarios constructivos:

C-E1 : [>R1]: Vamos con el dibujo este.

[>R2]: Este me gusta mucho, solo que parece muy depresivo.

Y comentarios negativos (aunque muy pocos):

C-E3 : [>R1]: ¡Se cae seguro!

En Quebec también hay una gran mayoría de comentarios positivos sobre temas más específicos que en Cataluña. Por lo tanto, nos hemos tomado la libertad de clasificar los resultados en los tres temas que se destacan a continuación:

Los comentarios positivos sobre la forma :

Q-E1: [>R3]: Este también es precioso, me gusta... No es como el mío... Hay puntos brillantes.

-

Q-E1: [>R5]: Me parece precioso...

-

Q-E4: [>R4]: ¡Ah! ¡Bravo!

Los comentarios positivos sobre la técnica :

Q-E3: [>R1]: ¡Wow! Eso está muy bien cortado.

-

Q-E6:[>R1]: Mira, esos detalles que está haciendo están súper bien definidos... Eso es porque lo está haciendo con la punta fina. Es precioso.

Y los comentarios positivos sobre el contenido :

Q-E2: [>R2]: Me gusta el fondo de la imagen.

-

Q-E6:[>R3]: Está bien, parece un poco más orgánico... ¿No?

4.3.2.1.3.5. VINCULOS CREADOS ENTRE LAS DISTINTAS PRODUCCIONES ARTISTICAS

Esta parte del análisis es muy importante porque presenta los resultados de uno de los objetivos que perseguíamos con la actividad en la escuela, a saber, el descubrimiento de puntos en común entre los alumnos, así como la conexión entre las obras del museo, las influencias culturales y las fotografías. Fue un trabajo de reflexión e introspección bastante complejo que los alumnos supieron poner en práctica. En ambas regiones, pudimos ver una gran cantidad de intercambios y reflexiones sobre el tema. Con todo esto, surgieron varios conceptos clave.

En Cataluña, los alumnos fueron capaces debatir sobre imágenes y de descubrir varios puntos

en común. Pudimos contar hasta seis temas diferentes planteados:

- Lugares (lugares importantes).

C-E6 : [>R1]: Y después esta, porque se ve mucho el paisaje... el cielo y el mar. Pues podríamos hacer algo relacionado con el mar. Con las olas, o con los azules.

[>R2]: Sí porque igual los dos son de...Sí...están igual

- Los amigos.

C-E9 : [>R2]: Habíamos pensado en hacer como un viaje de la amistad e ir subiendo cosas.

-

C-E2 : [>R1]: Los dos hemos puesto una foto de nuestros amigos.

- El simbolismo y el ciclo de la vida.

C-E7 : [>R3]: Sí, representa una parte del día y después por ahí, son más los dibujos y sentimientos

[>R4]: Son como los espacios del ahora, del presente.

-

C-E8 : [>R3]: O también el entorno urbano, mañana, tarde, noche.

- El viaje.

C-E8 : [>R1]: Es más cómo que ella... su foto muestra más un aspecto relacionado con su profesión, lo que a ella le gustaría hacer. Y mi foto es más...que yo quiero viajar.

[>Question?]: Vale entonces tú, ¿Te tomas más en serio el trabajo y la construcción de vida?

[>R1]: Sí.

[>R2]: Pero yo quiero viajar también con mi trabajo.

[>Question?]: Vale, ¿entonces el viaje es un punto que tenéis en común?

[>R2]: ¡Sí!

- La variedad de opciones (elección de vida)

C-E8 : [>R2]: Vemos muy claro cuál es el enlace entre los dos futuros...por ejemplo es como...no sé cómo decirlo.

[>R1]: Ella quiere estudiar pero no sabe bien el qué, por eso la variedad de elecciones.

[>R2]: Por eso esta variedad...Y por ejemplo, ella, ha hecho la ventana que está abierta y representa las diferentes posibilidades, es por eso.

- Dibujo, la importancia de expresarse a través de este medio

C-E7 : [>R3]: Más los dibujos, los sentimientos.

-

C-E8 : [>Question?]: Entonces, te gusta expresarte a través del dibujo, ¿no?

[>R1]: ¡Sí!

[>Question?]: ¿Y es algo que a tí también te gusta hacer? ¿Expresarte a través del dibujo?

[>R2]: ¡Sí, también!

Los alumnos catalanes también fueron capaces de relacionar sus fotografías con los puntos en común y la actividad en el museo. A veces se trataba de hacer una conexión con su influencia cultural, otras veces se trataba de trazar un vínculo directo con la obra que habían apreciado. Encontramos cinco temas principales:

- El dibujo

C-E8 : [>R1]: La mía era el cuadro de Carlos, que tenía muchos papeles de viajes, de dibujos

[>Question?]: ¡Ah! ¿Con esto también? ¡vale!

[>R1]: Entonces, eso se podría relacionar con esta otra

[>R3]: ¡Sí! E igualmente con esta porque tiene un espacio de trabajo igual a este

[>Question?]: ¡Eso está guay!

[>R1]: ¡Sí!

[>R3]: Pon algunas flechas para relacionar los dos

- Los emociones

C-E8 : [>R1]: No, porque el mío es de mis emociones...Pero emociones más negativas, y esto son emociones más positivas.

[>Question?]: Pues, ¿puede ser que el viaje a través de las emociones te ayude a permitir abrir tu mente?

[>R1]: ¡Sí!

- La familia

C-E9 : [>Question?]: Vale entonces tenéis dos temas y tenéis cosas del museo también?

[>R2]: ¡Sí! Hablo cosas de familia y ella también.

[>R1]: Uno de los escritos que hemos hecho sobre la obra era sobre el tema de la familia.

- La reutilización de reflexiones de los textos (influencias culturales o recuerdos escritas durante la actividad al museo)

C-E9 : [>R2]: Para poner los textos de los museos...escribiremos algo sobre esto

- El vínculo creado con una obra en el museo (hacer una conexión clara con una obra específica)

C-E9 : [>R2]: Una obra del museo que no sé cómo se llama...

En Quebec, también encontramos varias conexiones interesantes entre los alumnos. Estos puntos en común se pueden resumir en seis secciones; y están un poco más orientados a la reflexión sobre el medio ambiente y los ciclos de la vida, que en Cataluña.

- El medio ambiente / la vida y sus ciclos

Q-E1: [>R3]: ¿Señora? Hemos encontrado la naturaleza como un punto en común.

-

Q-E3: [>R2]: Sí, entonces realmente la conexión que tenemos es con el ciclo de la vida.

-

Q-E6: [>R1]: Bueno, hablamos mucho sobre el ciclo de la vida y el futuro, que se están renovando todo el tiempo.

- Los colores y el ambiente general.

Q-E5: [>R1]: Los colores son algo oscuros...como los míos.

-

[>R2]: Sí, es verdad, parece que la atmósfera en las imágenes es similar, ¡especialmente los dos allí, creo!

- El vacío (El tema del vacío en las obras)

Q-E4: [>R2]: Ok, noté que hay un pequeño enlace que podríamos hacer, ¿ok? Así que aquí y aquí, diremos que el vacío.

-

Q-E4: [>R2]: [>R1]: ¡Son todo como pequeños paisajes! ¡Son como plantas que están listas para ser llevado lejos por el vacío!

[>R2]: El vacío... ¡voilà! Para adornar el vacío.

[>R1]: Para adornar el espacio vacío se ponen muchas plantas. Las plantas a las que saqué una foto eran para llenar el espacio y el vacío.

- Los sentimientos

Q-E5: [>¿Pregunta?]: Entonces, ¿aquí hay una fuerte conexión sentimental?

[>R3]: Sí.

-

Q-E6: [>R2]: Ya que no pudimos encontrar un enlace tremendo o muchos enlaces pequeños... ¡El enlace que encontramos somos nosotros! ¡Todos nos sentimos guay y felices!

- Los animales

Q-E5: [>R3]: Aquí está el nexo entre un animal y otro animal.

[>R1]: Sí, aquí está.

- Los lugares

Q-E6: [>R1]: Al principio, cuando teníamos nuestras dos fotos, no podíamos encontrar un enlace (...) luego, mirando más de cerca, noté que estos son lugares que a los dos nos encanta ir.

Con respecto a las relaciones encontradas entre la actividad del museo y la actividad del aula, los alumnos de Quebec también sacan a relucir varios temas, principalmente orientados hacia el medio ambiente y los lugares naturales.

Q-E6: [>R2]: Bueno, esos los elegí porque me decía a mí mismo que cada cuadro tenía que ver con algo de mi vida, como con una persona o con un evento... Todo eso definía quién era yo en su totalidad.

Y luego esta, porque sabes, la vida es un poco como el agua, es un poco peligrosa, no sabemos muy bien a dónde va... pero igualmente es muy bonita y creo que representaba muy bien la vida

[>¿Pregunta?]: Es muy bonito, es muy poético... también va con el tema de tu dibujo en el museo.

[>R2]: ¡Sí también!

-

Q-E6: [>R1]: Bueno, hablamos mucho sobre el ciclo de la vida y el futuro, que se están renovando todo el tiempo.

[>¿Pregunta?]: Es verdad, y por cierto, esta imagen del museo aquí... También da vida.

[>R2]: Sí, claro, está todo relacionado.

-

Q-E1: [>R1]: Al principio, cuando comparábamos nuestras dos fotos no encontrábamos ningún nexo común porque en esta foto hay edificios mientras que en la mía hay un gimnasio. Pero mirando más de cerca, noté que estos dos son lugares a los que me gusta ir.

(...)

[>¿Pregunta?]: ¿Y este, es tu dibujo del museo? ¿También representa un lugar al que te gusta ir?

[>R1]: ¡Sí! Es un lugar al que voy a acampar con mi papá, porque él vive en el campo.

4.3.2.1.3.6. EVALUACION

Para la evaluación de la actividad y de las creaciones finales, encontramos pocas menciones verbales, sobre todo en Cataluña. Uno de los problemas encontrados fue el tiempo limitado para brindar un espacio de reflexión sobre el tema.

C-E9 : [>R1]: Sí, todo bien. Esta también nos gusta

En Quebec, hubo una mayor presencia de interacciones que implicaban una evaluación directa.

Las hemos clasificado en dos secciones:

- Valoraciones positivas (sobre la producción final o sobre la propia actividad)

Q-E4: [>R3]: ¡Lo hizo muy bien!

[>R4]: ¡Ah! ¡ Bravo!

-

Q-E6: [>R2]: ¡Qué idea tan divertida!

-

Q-E6: [>R1]: Me gusta el resultado.

- Reseñas negativas

Tuvimos algunos comentarios negativos, se pueden apreciar observaciones sobre la dificultad que encontraron algunos alumnos durante el proceso:

Q-E6: [>R3]: El diseño... ¡Era difícil!

Así como una reacción de rechazo a la técnica artística:

Q-E6: [>R4]: Parece un proyecto de la escuela primaria.

Es interesante señalar que en esta parte tres alumnos mencionaron el aspecto juvenil de la técnica de trabajo del collage y de montaje. Parece que tienen ciertos prejuicios y priorizan las técnicas artísticas nobles. Aunque finalmente logran deconstruir esta primera impresión al mencionar que se sorprenden al descubrir lo entretenida que puede ser tal práctica y cómo esta puede reconectarlos con recuerdos agradables :

Q-E2: [>R2]: Tengo la impresión de que estamos en primaria y que estamos haciendo pequeñas manualidades.

[>R1]: Yo también... bastante. Pero es divertido.

[>R3]: Pienso igual, pero es divertido, sí.

[>R1]: ¡Sí! ¡Me gustó hacerlo!

4.3.2.1.4. CONCLUSIONES

Para hacer un resumen rápido, gracias a las transcripciones hemos encontrado algunas dimensiones bastante interesantes del aprendizaje y del pensamiento... Entre otras cosas, destacaremos brevemente cuatro puntos principales:

Desarrollo creativo

Interacciones dialógicas

Comprensión de las obras

Desarrollo de las relaciones interpersonales

Desarrollo creativo

Esencialmente durante el período de interpretación del trabajo de los demás alumnos, surgieron varias técnicas interpretativas, incluida la creación de historias y el uso de la metáfora. Los alumnos crean historias metafóricas para expresar ideas o sentimientos específicos. El imaginario parece ser una poderosa herramienta de interpretación y es bien recibido entre miembros de un mismo grupo, permitiéndoles conceptualizar mejor una imagen.

Interacciones dialógicas

Durante la actividad, también hubo interacciones que incluyeron contenido reflexivo e a veces, íntimo. Los alumnos logran abrirse y compartir algunas de sus incertidumbres y dudas. En Cataluña, las reflexiones están generalmente más orientadas hacia su "yo interior", es decir sobre esperanzas y preocupaciones personales, mientras que en Quebec, se trata un poco más

de una reflexión relacionada con la vida y el medio ambiente. Los estudiantes de Cataluña también abordan cuestiones sociales como el poder y la política, pero los adolescentes de Quebec tratan estos aspectos de manera más directas.

Comprensión de las obras

Los alumnos parecen aprender a analizar mejor el significado de las obras a través de debates con sus compañeros de clase. Varios de los jóvenes son capaces de debatir sobre imágenes con una gran carga de simbolismo y logran, con su grupo, dar sentido a estas imágenes y así encontrar vínculos y puntos en común entre ellas.

Desarrollo de las relaciones interpersonales

Finalmente, podemos observar un desarrollo en las relaciones interpersonales a varios niveles. Los estudiantes se complementan y reconocen el buen trabajo de los demás. Algunos jóvenes también comparten temas personales, creando así un espacio de intercambio más íntimo.

4.3.2.2. ANALISIS DE LAS INTERACCIONES

En este capítulo, nos enfocamos en analizar la dinámica de las interacciones grupales durante la actividad escolar. Resumiremos estas dinámicas, apoyando nuestras observaciones con citas de las transcripciones. Utilizamos la misma tabla de análisis que la de la visita a museos. Sin embargo, hemos reducido el apartado de las dinámicas observadas a solo la parte de los intercambios en relación con las creaciones, ya que la actividad se centra únicamente en la práctica artística.

4.3.2.2.1. DINAMICAS OBSERVADAS – INTERCAMBIOS EN RELACION SOBRE LAS CREACIONES

En Cataluña, encontramos cinco grandes dinámicas entre grupos. Primero, los alumnos encuentran conexión entre ellos cuando buscan puntos en común. Logran discutir y acordar los puntos en común y los vínculos con el museo. Reaccionan positivamente al trabajo de los demás y completan sus reflexiones sobre los resultados juntos. Encontramos aquí la aplicación de la técnica de aprendizaje cooperativo en grupo de Investigación y vemos como los alumnos, a partir de su trabajo e investigación personal, consiguen luego crear vínculos entre ellos y el trabajo en el museo.

C-E2 : [>R1] : Y creemos que la... Alguna razón de porque tenemos estas fotos, la suya es la de presente, la de ahora y es porque somos del mismo grupo de amigos y hemos los dos puesto una foto de nuestros amigos.

-

C-E9 : [>¿Question ?] : Vale entonces tenéis dos temas. ¿ Y tenéis cosas del museo también?

[>R2] : Si ! Hablo cosas de familia y ella también.

[>R1] : Uno de los escritos que hemos hecho sobre la obra era sobre el tema de la familia.

-
C-E6 : [>R1] : Como nosotros tenemos fotos con personas... y sitios... paisajes. 328ractic es de París y el del deporte... Estas dos... como el estadio olímpico.
[>R2] : como el estadio olímpico y los próximos son en París, los podemos juntar.

Segundo, los alumnos se cuestionan y comparten dudas sobre la reflexión resultante de la creación. En el proceso del enfoque cooperativo, esto les permite recorrer las etapas y consensuar la evolución del proyecto artístico. Los debates alimentan la reflexión y algunos jóvenes pedirán ayuda externa cuando sea necesario.

C-E7 : [>R1]: ¿Es fuerte no? Lo digo porque la bandera tiene tantas colores...no me acaba.
[>R2] : Hum... Pero la bandera solo es, en el plan, en la liña.
[>R1]: Ya, no me acaba bien.
[>R2]: Yo tampoco, a ver, rojo...marrón, ¿ sí no?
[>R1]: Hum...no, no me acaba.
[>R3]: Amarilla, podría!
[>R1]: Es verdad! Y esta!

-
C-E7 : [>R3] : Aquí están las fotos.
[>R1]: Sí, pero no sé, así ahora sí... ¡Eso me gusta!
[>R2]: ¿ Lo ponemos así?
[>R1]: Si!
[>R3]: ¡Genial!
[>R1]: Vamos a poner eso...cosas hechas!

-
C-E9 : [>R1] : Perdona, a ver ¿ es que sale bien aquí?... Yo hice un reloj, como eso es en el pasado... Un viaje en el pasado y aquí es el mismo como, en teoría es como pasa página.

Tercero, los alumnos se motivan unos a otros y brindan pistas para la interpretación. Muchas veces hacen uso de metáforas y lecciones de vida durante sus interpretaciones. Estos intercambios aportan una dimensión reflexiva en el trabajo.

C-E3 : [>R2] : ¿Sabes por qué? Porque es una paradoja divertida, porque los árboles
[>R1] : ¿Porque están muertos ?
[>R2] : No porque los árboles están secos, sin hojas... Pero están mojados por la nieve...agua. Entonces tienes árboles secos y mojados.
[>R1] : ¿ Y qué sentido tiene ese ?
[>R2] : Ninguno, por eso

-

C-E3 : [>R1] : Entonces el burro es mucho más pequeño, tiene inteligencia suficiente como para subir la roca y así está mejor que él y detrás hay dos árboles... Uno tercio detrás el burro y los otros rectos que quieren indicar el burro. Entonces, piensas antes de pasar que no es porque los otros están más altos que están mejores.

[>R2] : Vaya, es interesante información!

-

C-E4 : >R1] : He escogido esta foto porque representa lo que me da ganas de hacer y representa como un viaje...

[>R2] : Quieres viajar !

[>R1] : Quiero viajar...no sé que voy a hacer.

[>R2] : Quieres ir al internacional.

[>R1] : si !

-

C-E7 : [>R2] : Creo que el mío es bastante obvio...A ver, sí.

[>R1] : Este es tu sociocultural...Y básicamente es una foto...¿Es una biblioteca?

[>R2] : Hum...Era como una liberia básicamente.

[>R1] : Y te veas así... Y esto, el 329racti... Pues.

[>R2] : Es un viaje.

[>R1] : Literalmente.

[>R2] : Es un viaje alrededor del mundo y las cosas que te pasan en el viaje, cosas que tú conoces, cosas que descubres.

[>R1] : Ostia que dices, que chulo!

Cuatro, dentro del trabajo cooperativo, los alumnos hacen muchas propuestas para encontrar las mejores formas de lograr sus objetivos comunes. En varias ocasiones, hay ánimos y consejos.

C-E6 : [>R3] : Vamos por el amarillo, ¿ no ?

[>R1] : Si para pintarlo...

[>R2] : Pero no sé cómo va a quedar igual.

[>R1] : Si no, hacemos rosa y amarillo.

[>R2] : Pero hay colores? ¡Levántate para ver esto!

[>R1] : Hay rojo y amarillo... Podemos mezclarlo el rojo como el 329ractice.

[>R2] : Lo podemos poner uno encima y el otro.

[>R3] : Claro !

[>R2] : Vale, primero vemos como queda un poquito.

[>R1] : A ver tampoco... Un poco de negra aquí.

[>R2] : Está genial así...¡Pues sale bien así !

[>R1] : Si, lo pasamos bien!

-

C-E6 : [>R1] : Una grande así, cortas así... ¿ Para que está más bonito, sabes ?

[>R3] : ¿ Y esto ?

[>R1] : Esto, tenemos que recortar esto.

Cinco, los alumnos relatan recuerdos relacionados con las fotografías y los compañeros reaccionan a los recuerdos de sus compañeros.

C-E5 : [>R2] : es un momento para estar los dos juntos cómodos y hacemos los que nos gusta y son tardes que me pasa muy bien.

[>R1] : Que bonito!

-

C-E3 : [>R2] : La imagen de la bicicleta, ¿ que se puede decir esta imagen la verdad ?

[>R1] : Puede ser una imagen desde pequeño.

[>R2] : Tío, me estrellé de una forma (...).

En Quebec, las dinámicas de interacción son más o menos las mismas que en Cataluña. Observamos cinco dinámicas, cuatro de las cuales son similares a las que tenemos con los alumnos catalanes.

Primero, se trata de los alumnos que cuestionan y acuerdan la evolución del proyecto artístico, de acuerdo con el enfoque de grupo de investigación.

Q-E1: [>R4]: Creo que sería 330ract poner todo en negro.

[>R3]: Me gusta más el negro básico... Hace que todo se destaque.

-

Q-E1: [>R3]: Creo que deberías cambiar eso pronto...

[>R4]: No, no quiero borrar.

[>R3] : No, más que nada es eso aquí porque de hecho, con una regla.

Segundo, los alumnos se dan ánimos y consejos unos a otros. Gracias a este comportamiento positivo, valora el éxito de los demás y, al aconsejar, crea un sentimiento de unidad.

Q-E4: [>R4]: ah, bravo!

-

Q-E3 : [>R1] : Wow, eso está muy bien cortado.

-

Q-E1 : [>R2] : Está bien, puedes hacer un poco como yo... Haz un proyecto en cartulina.

Tercero, hay interacciones sobre temas personales. Gracias al enfoque cooperativo y a las discusiones en torno a las fotografías, se intercambian conversaciones personales y reflexiones. Esto crea un espacio de confianza, permite intercambios más profundos y a través de estos, los alumnos abordan cuestiones más filosóficas y se plantean cuestiones como la definición de la vida.

Q-E2 : [>R2] : Esto de aquí es porque en realidad, en la vida, tenemos que vivir el día a día. Para mí la vida es el día a día y un atardecer es precisamente eso, es un poco raro decirlo así.

Q-E2 : [>R1] : Cada uno tiene su propia definición de la vida... En fin, es una hermosa visión de la vida, que uno trata de ver día a día. Vivimos demasiado en el futuro.

[>R2] : ¡Pues eso es todo! Siempre lo digo : pero si, pero no... simplemente está ahí, el presente.

[>R1] : Es mejor concentrarse en el presente.

[>R2] : Sí, tienes que ver el presente. En el peor de los casos, en la vida, va a pasar lo que pase, sabes que no podemos cambiar lo que va a pasar.

[>R1] : Es estresante, pero esa es la manera de verlo.

-

QE-1 : [>R2] : Bueno, decidí hacerme una foto en el gimnasio conmigo y con usted señor, porque pasamos la mayor parte de nuestras vidas trabajando duro para conseguir lo que queremos y creo que es una buena manera de representarlo. Luego para la segunda imagen... La tomé... La elegí porque encontré eso. Quiero que mi futuro se vea así, ¿ves? Quiero ser padre, con una linda casa grande con mucha gente.

Tercero, los alumnos participan activamente en la conversación y tratan de ayudarse con la interpretación/reflexión. Hay una buena dinámica de intercambio. A veces hay argumentos más fuertes sobre la producción, pero en general los alumnos logran estar de acuerdo.

Q-E2 : [>R4] : Como la pequeña oruga luego el capullo...

[>R3] : Sí, eso es ... No tiene sentido que solo viva 8 meses pero pueda volar.

[>R4] : Y evolucionar.

[>R3] : Sí, así es... aquí está.

-

Q-E2 : [>R2] : Para la puesta de sol... No estoy seguro, porque realmente no se va a destacar. Va a ser como dos cosas, pero que de hecho no tienen conexión... Será la puesta de sol... Luego

otra cosa.

[> R1] : No entiendo lo que intentas hacer...

[> R2] : Si tomas una puesta de sol de fondo pero el vínculo entre las fotos y la puesta de sol... Ya sabes, sí hay una vinculación, pero, cuando las pones, estropeará la puesta de sol de fondo y no necesariamente hará que las fotos se destaquen.

[>R1] : Bueno, eso es porque... Creo que podríamos quedarnos con eso y poner algo ahí... como un collage.

Cuatro, notamos hábitos lingüísticos familiares (expresiones, palabras que mezclan 2 idiomas)

(Frasas no traducidas para presentar las expresiones)

Q-E4 : [>R1] : *C'est mon reminder de la troisième année de secondaire.*

[>R2]: *Girl...*

[>R1]: *Girl yes! Ça fait longtemps!*

-

Q-E2 : [>R1] : [>R2] : *On va y aller comme Go with the fire*

Así, podemos ver que, en general, la naturaleza de las interacciones entre las dos regiones es bastante similar y que varias cualidades interpersonales resultantes del aprendizaje cooperativo, así como la dimensión reflexiva, emergen de la dinámica de los intercambios.

4.3.2.2. REFERENCIAS A LA PROPIA CULTURA VISUAL (MEDIOS, REDES SOCIALES, ETC.)

En cuanto a las dinámicas conversacionales que involucran referencias culturales visuales, solo una dinámica emerge realmente de las interacciones en Cataluña y es el uso de referencias visuales tipo *cliché* para apoyar las observaciones. Así, los ejemplos dados por los alumnos son bastante diversos y muy generales :

C-E3 : [>R2] : (...) y creo que es una imagen así muy... que puede pasar por una imagen antigua, pero que está muy bien hecha, de buena calidad y todo y como muy *vintage*.

-

C-E3 : [>R1]: ¡Guardalo! ¿Que mono, no? Parece de una película.

En Quebec, los contenidos divergen y observamos tres tipos de dinámicas de intercambio. Primero, hay la cultura popular a menudo surge en las conversaciones. En ocasiones, los alumnos utilizan metáforas conocidas o hablan de sus gustos musicales y televisivos durante la creación.

Q-2 : [>R3] : Y la mariposa que tengo en la mano es porque deseo para mi futuro, que florezca como el cliché de la mariposa.

-

[>R1]: No sé cómo vamos a poner todo junto...

[>R2]: Pues hacemos así: Go with the fire!

-

Q-E3 : [>R1] : ¡La canción se atasca en tu cabeza! Admite que se queda tan atascada en la cabeza.

[>R2] : ¡Así es! Alex, ¿tus personajes favoritos de... *Encanto*?

[>R1]: Realmente no tengo uno... Realmente no tengo una preferencia.

[>R2]: ¿Y tú? ¿Solo Mirabel?

[>R4] : Mirabel, Isabel...

-

Q-E6 : [>¿Pregunta?] : OK, ¿y es una serie de animación que te gusta? ¿Cual es?

[>R1] : Si, The Owl House.

Segundo, los alumnos hablan de la empresa a través de referencias/aplicaciones, de televisión y/o de ejemplos de empresas conocidas :

Q-E1 : [>R4] : Es precioso... es como el *Cirque du Soleil*... pero no necesariamente hará que se destaque

-

Q-E3 : [>R2] : Ah, eso solo me recuerda a los TikToks que veo seguido...

-

Q-E6 : [>R1] : Es nuevo, en *Disney Plus*

Tercero, el teléfono parece ser muy utilizado por los jóvenes para documentar sus vidas.

Q-E5: [>R2]: Bueno aquí están mis fotos, mi foto del 333racti... No siento que no vaya a ser muy feliz digamos. Y una foto de última hora porque me olvidé por completo de tomar una foto. Esta es una foto que encontré en mi teléfono de hace 3 años de mi perro.

-

[>R1] : Sí, tengo toda un photo shoot en esta dirección...

-

Q-E6: [>R1]: No demasiado... Antes sí, mi madre tenía una cámara, se había comprado una cámara para llevar recuerdos antes de emigrar a Canadá. Pero como los teléfonos pueden sacar buenas fotos, menos.

-

Q-E6 : [>¿Pregunta?] : ¿Tienes muchas fotos impresas en casa o es más digital?

[>R1] : Casi todo digital.

[>R2] : Bueno yo tengo álbumes, pero son más fotos viejas.

[>R1] : ah sí, es verdad y fotos más de bebé... Fotos con, ya sabes, la cámara que estaba de moda como...

[>R2] : ¿La polaroid?

[>R1] : ¡Sí, lo es!

-

Q-E3 : >R2] : Tenemos una hora, tenemos mucho tiempo en una hora. ¡Pero para eso, tienes que dejar caer tu teléfono!

[>R1] : ¡Oye! Tarda 5 segundos! Listo.

En cuanto a las dinámicas de intercambio relacionadas con el contenido artístico en Quebec, tenemos algunos ejemplos que, sin embargo, hemos clasificado en tres enfoques.

Hay la apreciación estética de los colores y sus roles :

Q-E2 : [>R1] : Porque me parece hermoso, es la armonía de colores.

-

Q-E2 : [>R1] : Para la creación, ¿cómo quieres hacerlo? Estaba pensando en tomar un bloque negro y un bloque blanco para hacer contrastes.

Hay referencias a 334 prácticas artísticas dominantes:

Q-E2 : [>R3] : Podríamos hacer como un *scrapbooking*.

-

Q-E6 : [>R1] : la cámara que estaba de moda como...

[>R2] : ¿La polaroid?

Y hay recuerdos de cosas aprendidas en clase :

Q-E4 :[>R1] : sí, tienes razón, es realmente un buen vínculo causal. ¡En la historia aprendimos eso!

Finalmente, ya sea que los alumnos establezcan vínculos con su cultura general o más específica, notamos el deseo de compartir conocimientos entre ellos durante el trabajo cooperativo. Al hacerlo, transmiten diferentes conocimientos y valoran su contribución.

4.3.2.2.3. CONCLUSION

En resumen, la dinámica de los intercambios observados durante el taller de arte es bastante similar en Quebec y en Cataluña y vemos los impactos positivos del aprendizaje cooperativo (responsabilidad entre tareas, apoyo y ánimo en el grupo, compartir consejos y conocimientos, investigación y reflexión, escucha activa y discusión, compartir opiniones diferentes, etc.). De hecho, cada una de las regiones tiene cinco dinámicas observables, cuatro de las cuales son iguales. Se trata de:

- Interacción con contenidos personales: En Cataluña, los alumnos se refieren a experiencias personales más anecdóticas e íntimas, mientras que en Quebec, el foco está más en preguntas personales y reflexiones sobre filosofías de vida.
- Interpretación y reflexión a través de las creaciones: Los alumnos interpretan sus imágenes o intentan interpretar las de los demás. En Cataluña, esto da lugar a juegos de adivinanzas en los que algunos alumnos tienden a hacer adivinar a las personas gracias a las pistas y al uso de la metáfora. En Quebec, el ejercicio de interpretación es más general.
- Intercambio y aprobación de los pasos del diseño: los alumnos discuten, discuten y acuerdan los pasos y procedimientos del diseño del mosaico.

- Estímulo y orientación: los alumnos se apoyan, ayudan y alientan los éxitos de los demás.

Finalmente, las dinámicas observadas en relación con las referencias culturales visuales y artísticas difieren significativamente de una región a otra. En Cataluña, si encontramos referencias visuales, están bastante fragmentadas y dan lugar principalmente a clichés, mientras que en Quebec son un poco más específicas (cultura popular, referencias a redes sociales/internet y la importancia del teléfono). Las referencias artísticas no están nada presentes en Cataluña y un poco entre los alumnos de Quebec. Estos hacen algunas conexiones con lo que notan o saben (apreciación estética de los colores, prácticas artísticas, algunos recuerdos de lecciones pasadas).

4.3.2.3. ANALISIS DE LAS FOTOGRAFIAS Y LOS MURALES FINALES

Para este capítulo, haremos un análisis de las formas y temas que emergen principalmente de las fotografías y los logros artísticos finales de los alumnos. El objetivo es resaltar los principales temas y puntos en común entre las creaciones de Quebec y Cataluña. Nos centraremos sobre todo en las fotografías tomadas por los alumnos y luego haremos un rápido repaso de las formas que tomaron los logros de los grupos.

4.3.2.3.1. FOTOGRAFIAS

Antes de iniciar el análisis, nos tomaremos la libertad de recordar el contexto de la actividad individual de la fotografía. Se indujo a los alumnos a crear (o encontrar) dos fotografías, cada una de las cuales respondía a un tema en particular. Los temas fueron *mi entorno sociocultural* y *mi futuro*. En el primer caso, se trataba de presentar una imagen que encarnará los jóvenes en su entorno social y cultural, es decir, sacar una foto que mejor los definía. El segundo tema, mi futuro, estaba bastante abierto a la interpretación, entre sueños, deseos y dudas. Los alumnos representaron su propio futuro, el de su familia o más ampliamente, el de su entorno y el de la sociedad.

En cuanto al análisis de las fotografías, hemos identificado los principales temas que parecen suscitar las fotografías para resaltar las cuestiones que afectan especialmente a los alumnos. Nos interesa lo que los alumnos han elegido para representar su visión del futuro y su entorno sociocultural. Como podemos ver en el cuadro *Temas de Fotografías – Quebec*, los cuatro temas principales que se destacan en orden de importancia son:

- El barrio, los lugares y los lazos familiares

- El medio ambiente (naturaleza)
- Los amigos
- Estudios (o trabajo)

Mientras que los principales temas que surgen en Cataluña, aunque bastante similares, no están en el mismo orden de importancia:

- El barrio, los lugares y los lazos familiares
- Los amigos

Y al mismo nivel:

- Estudios (o trabajo)
- Reflexiones profundas, simbolismo (reflexión sobre la vida, simbolismo sobre una emoción, una noción)
- Las artes (importancia de los lugares culturales o del arte)

Figura 24

Temas de Fotografías – Quebec

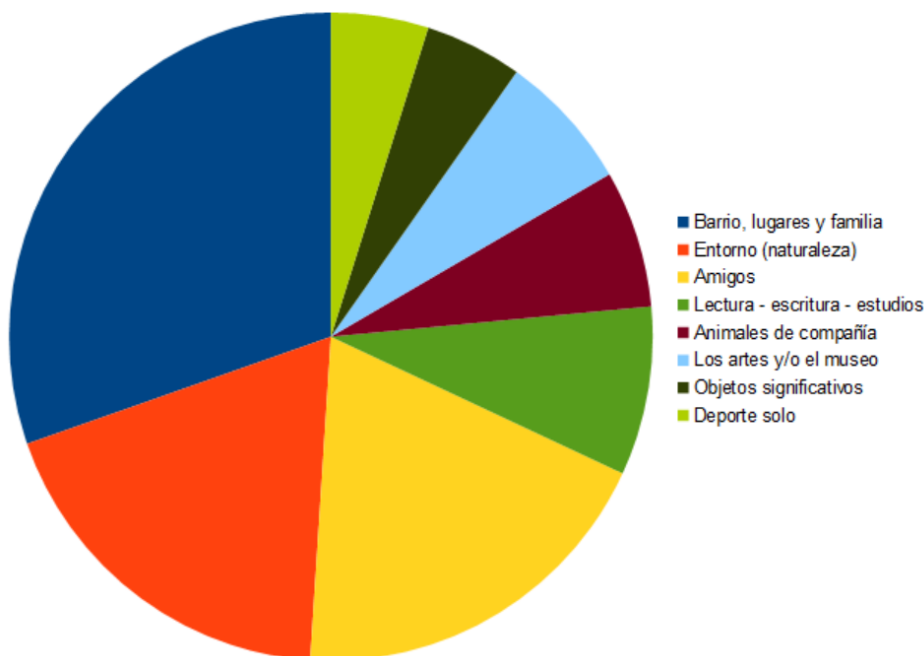
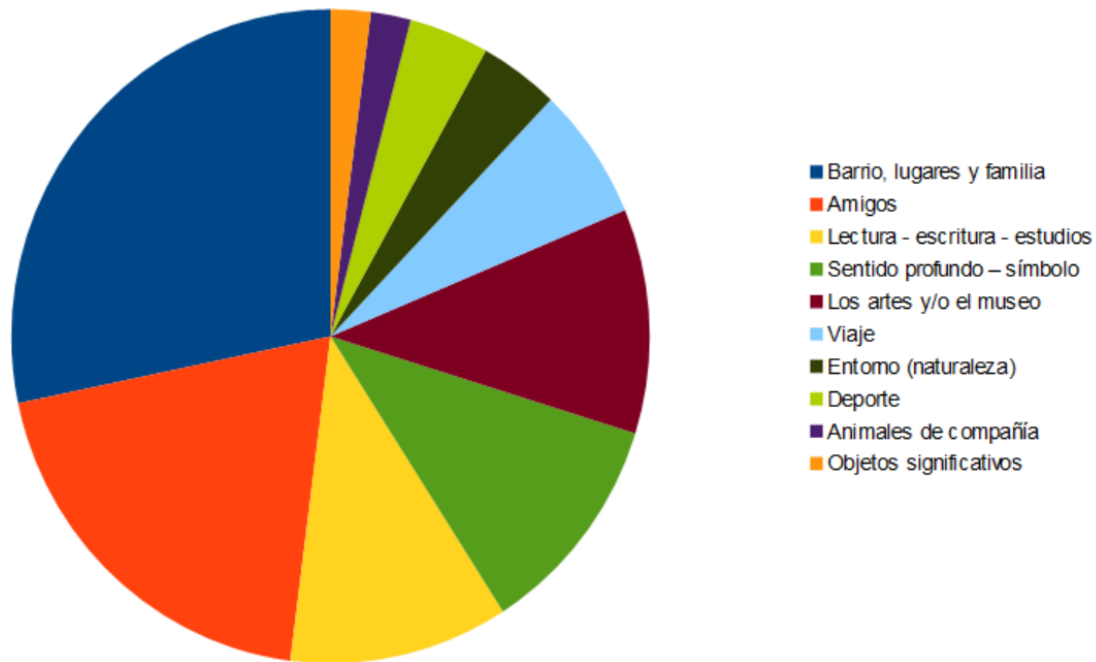


Figura 25

Temas de Fotografías – Cataluña



A partir de estos resultados en las dos regiones, hemos extraído y sintetizado los resultados en seis bloques que desarrollaremos:

- Experiencia de conexión con lugares significativos
- Evocación del entorno sociocultural (barrio, lugar con sentido - dimensión reflexiva, nostálgica)
- Compromiso cívico (discurso, a menudo en relación con el futuro sobre el medio ambiente... no inmune a cierta nostalgia y dimensión reflexiva sobre un lugar importante)
- Relaciones interpersonales (amigos)
- Conexiones personales (animales, simbolismo y sentimiento)
- Reflexión sobre la orientación profesional
- Experiencia significativa con las artes

4.3.2.3.1.1. CONECTANDO LA EXPERIENCIA CON LUGARES SIGNIFICATIVOS

Para ambas regiones, el tema más fuerte utilizado para presentar el entorno sociocultural, así como parte de las fotografías del futuro, suelen ser lugares significativos. Cuando hablamos de lugares significativos, nos referimos al barrio, a la ciudad o al hogar; pero también a lugares de trabajo, a la escuela, a parques, etc. En otras palabras, son espacios con un significado especial para los alumnos. Parecería que el entorno físico, los espacios de vida de los adolescentes, son muy importantes en términos de su percepción de su mundo. Apoyamos esta reflexión en las numerosas fotografías que presentan la vida cotidiana de los alumnos, así como su entorno. Una cierta dimensión reflexiva o nostálgica a veces parece asomar a través del tratamiento de las fotografías y el trabajo sobre la luz.

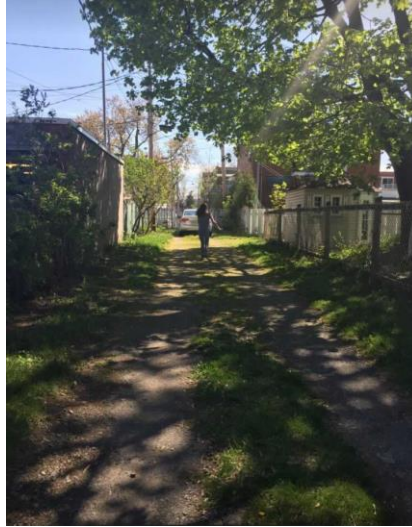
Creación 26

Foto - trabajo individual - Q11



Creación 27

Foto - trabajo individual - Q26



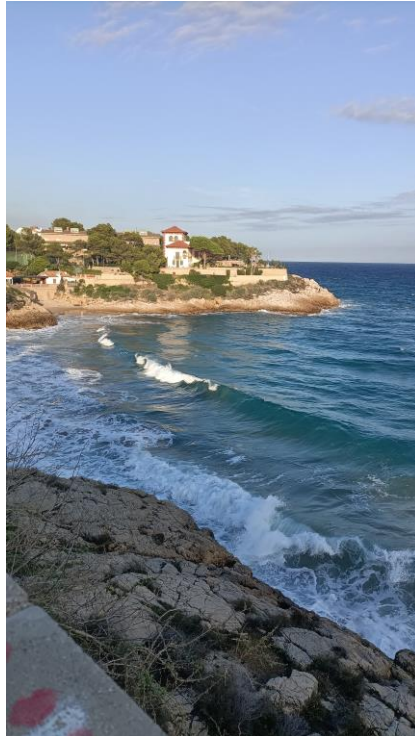
Creación 28

Foto - trabajo individual - Q23



Creación 29

Foto - trabajo individual - C12



4.3.2.3.1.2. COMPROMISO CIVICO

Encontramos, principalmente en Quebec, alumnos que prestan gran atención al medio ambiente ya veces incluso al impacto de la contaminación. Una imagen presenta por ejemplo, muy explícitamente, la muerte de un pez en un río. Además, en ocasiones parece haber a veces parece tener imágenes que quieren resaltar la sociedad de consumo. Es el caso de una fotografía que muestra un barrio, y más concretamente la calle comercial, u otro que presenta un centro comercial al aire libre y anuncios de descuento. Estas son, en su mayoría, fotografías que responden a la afirmación *mi futuro*.

Creación 30

Foto - trabajo individual - Q2



Creación 31

Foto - trabajo individual – Q16



Creación 32

Foto - trabajo individual – Q53



Sin embargo, a veces es difícil saber si las imágenes que tienen como tema la naturaleza pueden referirse a una reflexión comprometida o simplemente a un lugar que tiene una importancia particular y una dimensión reflexiva y nostálgica. En todos los casos, no deja de ser una reflexión relacionada con el medio ambiente en sentido amplio.

Creación 33

Foto - trabajo individual - Q25



4.3.2.3.1.3. RELACIONES INTERPERSONALES

El lugar de los amigos en la representación del entorno sociocultural de los alumnos parece muy importante. En Quebec ocupa el tercer lugar en los temas tratados, mientras que en Cataluña ocupa el segundo lugar. La familia, tema también ligado en las tablas al entorno cercano de los alumnos, también es muy importante, ya que ocupa el primer lugar.

Creación 34

Foto - trabajo individual - C17



4.3.2.3.1.4. CONEXIONES PERSONALES (ANIMALES, SIMBOLISMO Y SENTIMIENTO)

En esta parte del análisis nos referimos a conexiones más íntimas y emergen dos temas principales:

- Los fuertes lazos que se construyen entre los humanos y sus mascotas. En Quebec hay una fuerte presencia de estos enlaces mientras que en Cataluña, un poco menos.

Creación 35

Foto - trabajo individual - Q4



- Símbolos y representación de elementos, objetos simbólicos o el símbolo de una emoción fuerte. El intercambio de fuertes sentimientos y símbolos parece darse principalmente en Cataluña.

Creación 36

Foto - trabajo individual - C3



Creación 37

Foto - trabajo individual - C4



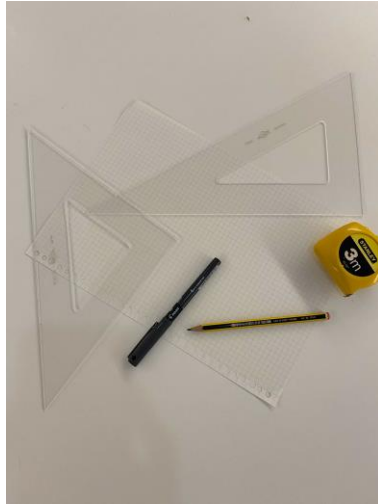
4.3.2.3.1.5. REFLEXION SOBRE LA ORIENTACION PROFESIONAL

Varios alumnos presentan imágenes que remiten a los estudios, al trabajo, a temas de un posible ámbito profesional. Tanto en Cataluña como en Quebec, esta es una reflexión bastante presente. Esto no es una gran sorpresa, ya que uno de los temas dados para las fotografías era representar el futuro. Sin embargo, es interesante ver que los jóvenes están pensando en su futuro profesional y en los estudios que deberán realizar. Por lo tanto, esta pregunta está muy

presente en la mente de los alumnos.

Creación 38

Foto- trabajo individual - C6



4.3.2.3.1.6. EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA CON LAS ARTES

Un punto bastante sorprendente es la importancia y el impacto significativo de las artes en la vida de los alumnos, y más concretamente en Cataluña. De hecho, los adolescentes presentan imágenes de lugares culturales, enfoques artísticos u obras que los han inspirado. También está la presencia de creaciones personales. Se trata, igualmente, de fotografías que representan su entorno sociocultural pero también su futuro.

Creación 39

Foto - trabajo individual - C13



Creación 40

Foto - trabajo individual - Q14



Para concluir, podemos ver que los alumnos fueron capaces de responder a los temas propuestos, es decir: mi futuro y mi entorno sociocultural. En efecto, son cuestiones que les conciernen, que reflejan sus preocupaciones cotidianas, su contexto de vida. Los alumnos se tomaron el tiempo para reflexionar un poco más sobre su entorno inmediato, lo que les rodea y

arrojar luz sobre sus interrogantes sobre el futuro. Lograron trasponer una idea, inquietudes, sueños, un entorno que los representa; y eso, en solo dos imágenes. Podemos apoyar estas observaciones en las imágenes y temas que emergen.

También, notamos, durante el análisis, la importancia del entorno cercano de los alumnos en la percepción del mundo. Los lugares significativos y las relaciones interpersonales son los aspectos que más destacan los adolescentes al describir su entorno sociocultural, pero también encontramos una fuerte presencia reflexiva sobre la naturaleza por parte de los alumnos en Quebec y la orientación profesional y las conexiones más personales. La parte de los alumnos catalanes. En la parte de los alumnos catalanes, en cambio, hallamos una presencia más notable de la orientación profesional y las conexiones más personales.

Finalmente, es interesante ver que las artes han marcado a muchos jóvenes y representan una parte importante de su entorno sociocultural y, en algunos casos, de su perspectiva de futuro.

4.3.2.3.2. LOS MURALES FINALES (MOSAICOS)

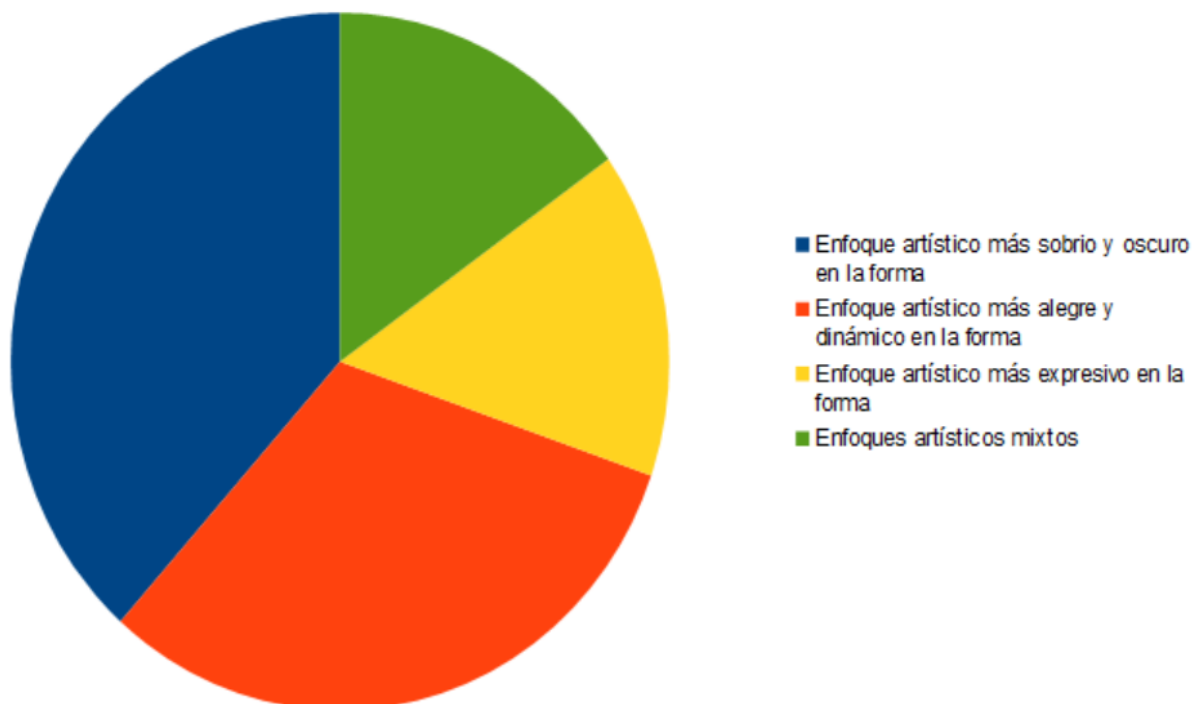
A partir de las fotografías realizadas, los textos y dibujos resultantes de la actividad del museo y los puntos en común encontrados entre los jóvenes; cada grupo debía crear un mosaico al final del proyecto. No pretendemos analizar aquí los resultados en detalle, sino más bien examinar brevemente las formas que adoptaron los logros finales.

En general, los grupos pudieron trabajar en grupo y producir las creaciones a tiempo y cada creación muestra un universo propio. Nos hemos tomado la libertad de sintetizar los enfoques, que explicaremos brevemente.

En general, encontramos cuatro enfoques artísticos en Quebec. Se trata de:

- El enfoque artístico más sobrio y oscuro de la forma. Suelen ser proyectos con temas basados en el lugar y la naturaleza.
- El enfoque artístico más colorido y dinámico en la forma. Los temas son más diversos: vida, naturaleza, animales, lugares, amigos.
- El planteamiento artístico expresivo en su forma (diseños y trazos más marcados, lágrimas, etc.) Los temas tratados son diversos y se centran en los estudios, el futuro, el medio ambiente y las esperanzas.
- El enfoque artístico mixto (semicolor, proyecto con formas aleatorias). Los temas están menos fragmentados: ambiente, lugares, trabajo.

Figura 26
Enfoques artísticos de los mosaicos - Quebec

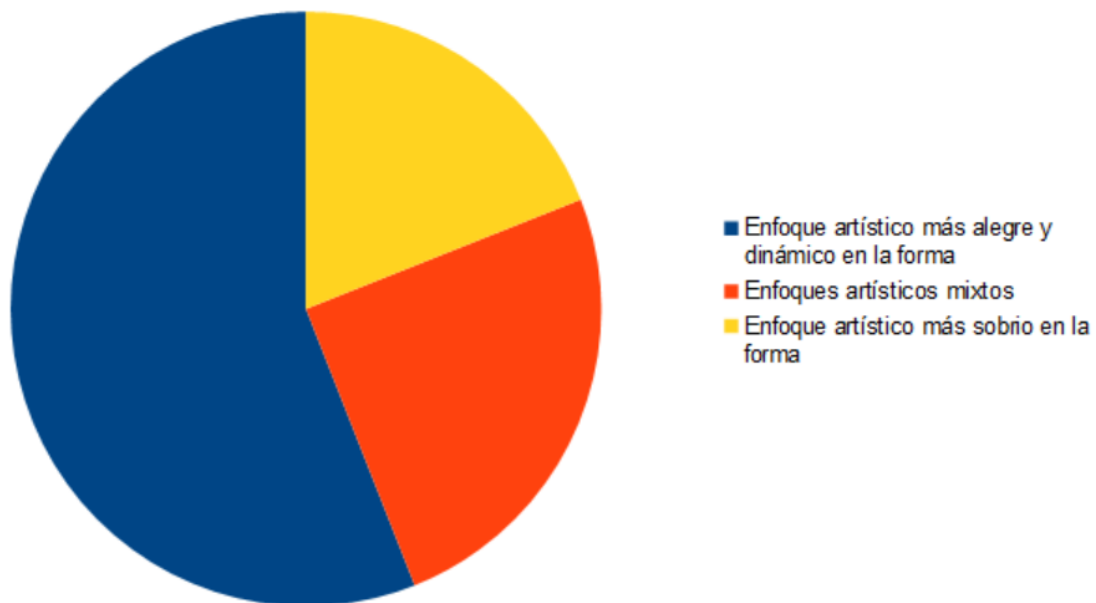


En Cataluña encontramos tres de las cuatro tendencias de enfoques observadas en Quebec pero con diferente orden de importancia:

- El enfoque artístico más dinámico y colorido en la forma. Los proyectos presentan diversos temas como: familia, amigos, lugares y trabajo
- El enfoque artístico mixto. Los temas se inclinan hacia los viajes, los lugares y el simbolismo.
- El enfoque artístico más sobrio en la forma. El tema principal parece ser el simbolismo.

Figura 27

Enfoques artísticos de los mosaicos - Cataluña



Podemos decir, a la vista de los formatos de los proyectos y de las temáticas abordadas, que en Quebec la dimensión reflexiva sobre el entorno natural y los lugares significativos está bastante presente y tratada de forma más sobria e introspectiva. Apoyamos esta observación en la cantidad de proyectos realizados en esta dirección, así como en las elecciones de la forma (elección de hacer enlaces con hilos, trabajo en el espacio, reflexión sobre el texto y uso de materiales que recuerdan a la naturaleza).

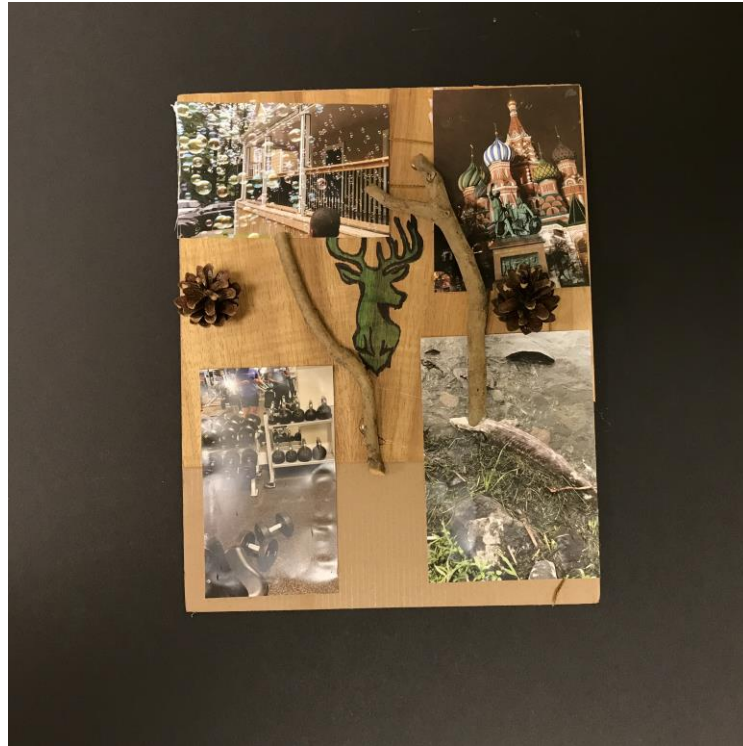
Creación 41

Mosaico - Q13



Creación 42

Mosaico - Q4



En Cataluña, el enfoque que más está presente es el de una visión más viva y ligera que aborda diferentes cuestiones de la vida cotidiana: el entorno familiar e íntimo, los amigos, los lugares y el trabajo. Así, las reflexiones de los alumnos parecen estar dispersas en varios temas. Los alumnos trabajaron los formatos, creando enredos más complejos y buscados para hacer vínculos entre los temas.

Creación 43

Mosaico – C9



Creación 44

Mosaico - C6



Podemos observar la diversidad de las propuestas, las pocas tendencias que allí se encuentran y notar que los alumnos han sabido, cada uno a su manera y enfoque, reconocer su punto en común, centros de interés y proponer una reflexión común.

Otro punto importante a mencionar respecto a los mosaicos es la relación que plantean entre las imágenes y la del museo. Los alumnos pudieron crear vínculos entre sus diferentes imágenes, pero también entre las fotos y las creaciones que hicieron en el museo. Podemos sustentar esta afirmación a partir de la elección del formato de los mosaicos, nuestras observaciones e interacciones con los grupos; así como los intercambios resultantes de las transcripciones.

Por ejemplo, en Quebec, los alumnos relacionaron los temas del vacío y el medio ambiente en sus fotografías y las obras apreciadas en el museo. Destacaron estos temas gracias a su composición y la elección de los materiales.

Aquí hay un ejemplo de cómo pensar en encontrar los puntos en común del grupo, así como el resultado final:

Q-E4: [>R1]: ¡Son como pequeños paisajes y todo! ¡Son como plantas que están listas para dejarse llevar por el vacío!

[>R2]: El vacío... ¡Ahí está! Para adornar el vacío.

[>R1]: Para adornar el vacío, le agregan muchas plantas; y a las plantas que le saqué una foto son para llenar el espacio y el vacío.

Creación 45

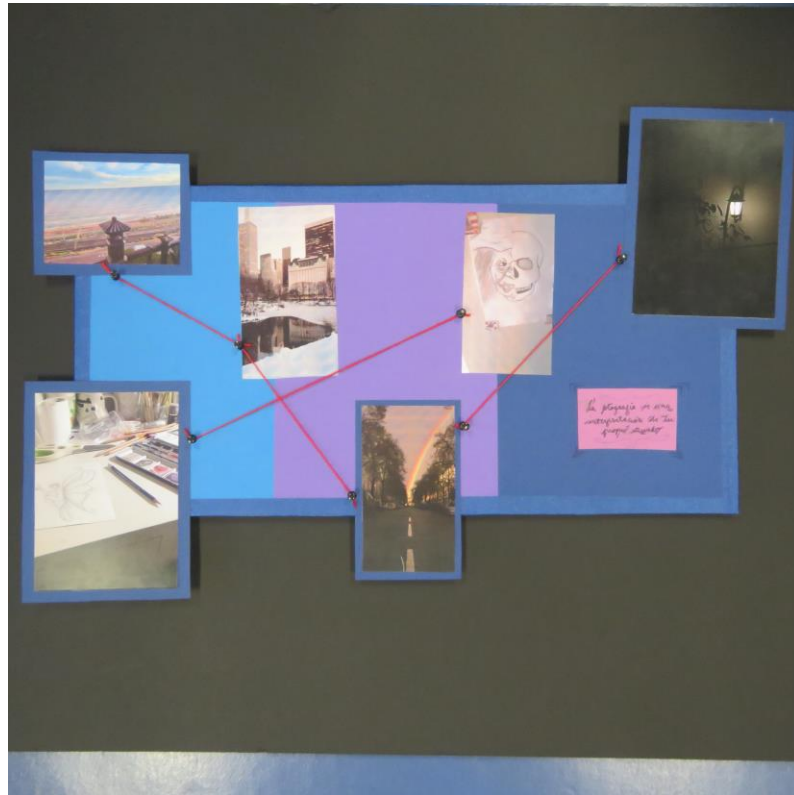
Mosaico - Q11



En Cataluña, hay alumnos que utilizaron la representación física de los dibujos y textos resultantes de la actividad en el museo. Unos lograron hacer enlaces entre varias reflexiones de las diferentes fases del proyecto, como es el caso del ejemplo a continuación. Los enlaces se presentan de forma física (hilo rojo) y hay una mezcla de enfoques visuales (dibujos, fotos y escritura)

Creación 46

Mosaico – C8



Para concluir, con estos ejemplos, vemos que los vínculos entre las diferentes fotos y los puntos en común entre los alumnos y el museo pueden tomar una forma para resaltar un tema en particular o incluso una adición visual de imágenes y diseños significativos (o símbolos). Gracias a un trabajo de creación y reflexión cooperativa, los alumnos consiguen ponerse de acuerdo y plasmar visualmente los vínculos personales comunes entre ellos, y también entre el museo y los mismos.

4.3.2.4. ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS

En este capítulo analizamos las respuestas del segundo y tercer cuestionario reflexivo, distribuidas al final de la actividad de fotografía individual y al final de la actividad escolar, respectivamente. Para cada una de las preguntas hemos creado una tabla de análisis, con el objetivo de resaltar la proporción de respuestas positivas y negativas (o neutras si es necesario). Además, cuando fue necesario, sintetizamos las respuestas de los alumnos y anotamos algunas citas interesantes que respaldan los resultados. Resulta que los resultados son en general positivos, tanto en Quebec como en Cataluña, en cuanto a la recepción de las actividades y sus impactos. Primero nos centraremos en los resultados del segundo cuestionario reflexivo, luego finalizaremos con los resultados del tercero.

4.3.2.4.1. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO REFLEXIVO 2

En este cuestionario había tres preguntas:

- ¿Te ha resultado fácil expresar con imágenes aspectos de tu mundo personal? ¿Por qué?
- ¿Hacer las fotos sobre tu entorno o tu futuro, ¿te ha permitido reflexionar en alguna medida? ¿Crees que las imágenes han sido un medio idóneo para pensar sobre los temas propuestos?
- ¿Dirías que las imágenes están muy presentes en tu vida? ¿Utilizas el móvil o la cámara para captar fotos muy a menudo? ¿Sueles compartirlas con amigos(as) o en redes sociales?

4.3.2.4.1.1. PREGUNTA 1

En Quebec, la primera pregunta fue abrumadoramente positiva. La mayoría de los alumnos explican que la fotografía ocupa un lugar importante en sus vidas y que les resulta fácil expresarse a través de imágenes. Para muchos, su mundo personal está definido por su entorno y su vida cotidiana. Así que las fotos son una buena manera de representar estos factores. Encontramos, sin embargo, algunos adolescentes a los que les ha resultado difícil expresar su futuro a través de una fotografía, porque su futuro sigue siendo bastante ambigua o poco clara, y no están seguros de lo que quieren o desean. Además, a algunos alumnos les resultó difícil resumir sus sueños, deseos y emociones en una sola foto. Implicó un tiempo de reflexión e introspección.

Tabla 35

Cuestionario reflexivo 2 – pregunta 1 (Quebec)

¿Te ha resultado fácil expresar con imágenes aspectos de tu mundo personal? ¿Por qué?	
SÍ	20 personas
Razón	Número de personas
La fotografía tiene un lugar bastante importante en mi vida.	6
Mi mundo personal son mis intereses, mis amigos, mi vida diaria.	5
Ya tenía una idea en mi cabeza de lo que quería hacer.	2
Las fotografías definen una parte de nuestras vidas.	2
La fotografía ayuda a simplificar la interpretación.	1
Citas literales relevantes para los alumnos	
«Creo que somos una generación acostumbrada a fotografiar nuestro día a día gracias al uso de los móviles, que nos facilitan la tarea. Estoy acostumbrado a ver mensajes representados en imágenes, (...), cualquier cosa visual.»	
«Me resultó fácil expresar un aspecto de mi mundo personal, de mi vida cotidiana, ya que	

fotografío con frecuencia momentos, lugares y cosas que me rodean.»

«Sí, para mí fue fácil expresar los aspectos de mi mundo personal a partir de imágenes, ya que a diario tomo muchas fotos de lo que me rodea, de lo que veo, de mis amigos. Además, creo que otra cosa que me hizo mucho más fácil fue impulsar mi razonamiento detrás de lo que realmente representa la imagen.»

«Sí, fue fácil para mí expresar aspectos de mi mundo personal a través de imágenes, porque me encanta capturar momentos de mi vida en fotografías.»

«Sí, todavía me resultó fácil expresar una parte de mi mundo personal a partir de imágenes porque decidí ir con nociones importantes para mí.»

«[E]stos son temas que forman parte de nuestra vida diaria, como la de la familia y también estamos constantemente pensando en nuestro futuro, especialmente a nuestra edad.»

«Sí, porque las imágenes en cierto modo definen partes de nuestra vida, por lo que compartirlas nos permite mostrar un momento importante de nuestra vida o un evento que nos ha marcado, como un viaje o una boda.»

«Sí para el proyecto, porque ya tenía mis imágenes en mente. Tomo muchas fotografías de mi entorno y estos son recuerdos preciosos para mí. Sin embargo, algunos elementos de mi vida no podrían expresarse con una simple imagen porque no mostraría todas mis emociones... Y mis pensamientos sobre estos temas a veces son deprimentes.»

«En cambio, para la segunda fotografía, tuve un poco más de dificultad para expresar elementos de mi futuro, pero después de discutirlo con mis seres queridos y haber hecho una reflexión más profunda, creo que al final estuvo bien.»

NO	5 personas
-----------	-------------------

Razón	Número de personas
--------------	---------------------------

Imaginar el futuro es difícil porque está borroso.	2
--	---

No hay mucha inspiración.	1
---------------------------	---

Demasiadas emociones fuertes difíciles de capturar.	1
---	---

Citas literales relevantes para los alumnos	
--	--

«No, no ha sido fácil expresar aspectos de mi propio mundo con imágenes porque es complicado con emociones fuertes que no se pueden plasmar en imágenes como el nacimiento de un bebé o la muerte de alguien muy cercano.»

«Fue más difícil de lo que pensaba. Tuve mucha dificultad para representar mi futuro con una fotografía.»

NEUTRAL	7 personas
Sí y no, el futuro es difícil de expresar porque es borroso.	5 personas
Dificultad para elegir una imagen.	3
Citas literales relevantes para los alumnos	
«Sí y no, lo más difícil fue elegir entre mis intereses y lo que valía la pena representar o no.»	
«Sí y no, porque las fotografías que tomo reflejan la vida cotidiana y su belleza, a pesar de la mala calidad de vida de algunos. Fue difícil fotografiar mi futuro porque todavía está borroso en mi cabeza.»	
«Para mí, el futuro fue un poco difícil porque había muchos aspectos y tenía que elegir solo uno.»	

En Cataluña, encontramos el mismo porcentaje de respuestas positivas que en Quebec. La mayoría de los alumnos cita razones similares, como que las imágenes son parte de sus vidas y disfrutan expresándose a través de ellas, que este método les parece más fácil. Ellos mismos afirman que la fotografía les permiten comunicar las ideas que tienen en mente con bastante facilidad. Las imágenes también les ayudan a presentar más fácilmente lo que les importa, como su entorno, sus actividades diarias, viajes, etc. Sin embargo, parecería que, al igual que los alumnos de Quebec, a los jóvenes catalanes les costaba más expresarse sobre su futuro que sobre su entorno sociocultural y que a unos adolescentes no les resultaba fácil resumir algo personal en una fotografía. Sin embargo, esta dificultad les permitió pensar más profundamente y cuestionar su visión de la vida. Para algunos alumnos, expresar su mundo interior en general sigue siendo bastante difícil.

Tabla 36

Cuestionario reflexivo 2 – pregunta 1 (Cataluña)

¿Te ha resultado fácil expresar con imágenes aspectos de tu mundo personal? ¿Por qué?	
SÍ	19 personas
Razón	Número de personas
Me gusta expresarme a través de fotos, es más fácil.	5
Ya tenía una idea clara en mente.	4
Tengo varias fotos de mi entorno y mis actividades, viajes, etc.	3
Me gusta tomar fotos y documentar.	2
Tengo mucha imaginación y puedo relacionar imágenes con aspecto de mi vida.	1
Citas literales relevantes para los alumnos	
«Sí, porque al reflexionar sobre ello, he podido saber más fácilmente de que quería hacer las fotos.»	
«Sí, porque me ayudó a pensar lo que es importante para mí, ahora y en un futuro.»	
«Sí, ha resultado realmente sencillo, ya que tenía las fotos en mente.»	
«Sí, ya que a menudo me gusta hacer fotos de todo lo que hago. Por eso es fácil expresar algún sentimiento o algo a través de las fotos.»	
«Sí, es mejor que expresarse con palabras.»	
«Sí, porque se puede expresar lo que te gusta.»	
«En general sí porque en el cajón de mi entorno quería representar la amistad y me resultó fácil encontrar una foto. En el cajón de mi futuro fue más difícil, ya que no sabía más bien como me veía en el futuro. Finalmente, escogí una que representa viajar.»	
«Sí, porque me gusta tomarle foto a todo lo que veo y que me llama la atención.»	
«Sí, ya que tengo mucha imaginación y no me cuesta relacionar imágenes con mi vida.»	
« Sí, porque siempre tengo alguna foto que define lo que hago día a día. »	
NO	11 personas
Razón	Número de personas
Es difícil resumir algo personal en una o dos fotos.	4

Difícil encontrar una foto sobre el futuro pero fácil de encontrar una para el contexto sociocultural.	2
Me resulta difícil expresar mi mundo interior en general.	2
Me cuesta expresar algo personal en una foto.	2
Me cuesta expresar algo personal en una foto.	1
Citas literales relevantes para los alumnos	
«No, porque no sé expresarme y menos sobre mi mundo personal, tengo las ideas un poco emborronadas y por eso no sé expresarme.»	
«No, porque no soy una persona creativa y me costó bastante plasmar una idea en una simple foto.»	
«No me resultó fácil la verdad, tuve que pensar demás.»	
«No, porque no sé cómo expresarlo con imágenes.»	
«Me ha costado porque no creo que pueda mostrar todo en una foto y me ha costado decidir qué mostrar.»	
«No, porque expresar solo en 2 imágenes aspectos personales, es complicado. Una foto no representa físicamente todo lo que tú has sentido en ese momento.»	
«No, porque es difícil encontrar imágenes expresando aspectos personales.»	
«No, porque no estoy acostumbrada a plasmar o identificar un mundo interior con nada de lo que veo o hago.»	
«La verdad es que sí, aunque la imagen sobre mi futuro me costó más, ya que nunca he sabido qué quiero hacer.»	
NEUTRAL	1 persona
Citas literales relevantes para los alumnos	
«Más o menos, he tenido que pensar qué aspectos quería expresar, y cómo lo quería hacer.»	

4.3.2.4.1.2. PREGUNTA 2

Con respecto a la segunda pregunta, en Quebec las respuestas fueron en general positivas. Los alumnos explican que esto les permitió iniciar una reflexión personal sobre su futuro, pero también tomar conciencia de su entorno, de dónde vienen y qué quieren en la vida. En las pocas respuestas negativas o neutras, algunos alumnos manifiestan, como en las respuestas a la pregunta 1, la dificultad de resumir un tema tan amplio en una sola foto. Un alumno también menciona que prefiere conversar y debatir sobre un tema, antes que expresarse a través de una fotografía.

Tabla 37

Cuestionario reflexivo 2 – pregunta 2 (Quebec)

¿Hacer las fotos sobre tu entorno o tu futuro te ha permitido reflexionar en alguna medida? ¿Crees que las imágenes han sido un medio idóneo para pensar sobre los temas propuestos?	
Sí	21 personas
Razón	Número de personas
Me permite reflexionar sobre mi entorno sociocultural, de dónde soy y hacia dónde voy.	6
Pensar en el futuro y cuestionarnos sobre lo que queremos.	3
Abre tu mente.	3
Buena forma de expresar nuestros sentimientos y percepciones.	3
Me doy cuenta de que tomo muchas fotos de mi entorno.	2
Citas literales relevantes para los alumnos	
«En cuanto al futuro, me permitió empezar a pensar en mi futuro, pero hasta el día de hoy, todavía no he terminado y seguirán abriéndose nuevas preguntas y reflexiones en mi cabeza.»	
«Sí, me hizo pensar. Tuvimos que encontrar el simbolismo en sitios donde, a primera vista, no habíamos encontrado nada. También me permitió pensar de dónde soy y hacia dónde voy.»	

«Sí, este es un medio ideal, ya que las imágenes son un medio muy flexible para la autoexpresión. Una imagen vale más que mil palabras. Con una imagen, podemos contar nuestros sentimientos, nuestros deseos y nuestra percepción del mundo. Así que me parece que respondí con facilidad a los temas propuestos.»

«Sí, porque me permitió reflexionar sobre mi presente y mi futuro y preguntarme qué quería hacer con mi futuro. Creo que las imágenes representan mucho de mi vida en este momento.»

«Noté que tomo muchas fotos de mi entorno, y que me representan y muestran mi personalidad.»

«Una imagen como esta es explicativa y describe muy bien nuestras intenciones.»

«Me di cuenta de que a menudo tomo fotos sin tener una razón válida para hacerlo.»

«Esto te permite tener otra visión, y más si hay una persona que analizará contigo los temas de las fotos y empujará la reflexión más allá que si tuviéramos que explicar nuestra visión solos.»

«En la foto que representa mi entorno me hizo reflexionar sobre la evolución, sobre lo que está pasando en nuestra sociedad, pero también sobre cómo representar la evolución de uno mismo.»

«Sí, da que pensar... Nos hacemos preguntas como: ¿Qué foto podría representar mi futuro y mi entorno? ¿Qué quiero para mi futuro y cómo lo capturo?»

«Sí, estas son reflexiones que la mayoría de nosotros ya tuvimos antes. Por lo tanto, nos dejó el campo libre para que nuestra creatividad transmitiera eso a través de una foto y permitió discusiones para explicar y reflexionar más a fondo.»

«Me permitió tener ideas más abiertas y seguras.»

«Te hace pensar en muchas cosas sobre todo cuando tienes 18 años porque vas a tener que tomar decisiones difíciles, separarte de ciertas personas porque son tóxicas, ver que el mundo no es siempre color de rosa, la tarjeta de crédito, para prepararte para el CEGEP, sentirse a veces incapaz e indefenso ante las situaciones y aprendiendo a perdonarse a sí mismo ya los demás.»

«Sí, las imágenes han sido un buen medio de reflexión, porque permiten que cada quien tenga su propio punto de vista al analizarlas.»

«Las imágenes son una de las primeras fuentes que ofrecen una reflexión para el ser humano. (...) La mayoría de las veces, en cuanto ves una imagen, te vienen muchas preguntas, independientemente de la persona, el lugar, el mensaje, etc. Entonces sí, para este proyecto las

imágenes fueron de gran ayuda para mostrar una reflexión sobre los temas que nos propusieron.»

NO

5 personas

Citas literales relevantes para los alumnos

«Las imágenes son demasiado precisas, reflejan un tema preciso, pero no pueden cubrir un tema tan complejo como el futuro de nuestra sociedad.»

«Para mí, hablar es la mejor forma de hacerlo, hablar de lo que queremos hacer o de nuestro entorno. (...) La ayuda brindada o incluso las propuestas me permiten poner en práctica mis ideas y mis valores.»

NEUTRAL

6 personas

Citas literales relevantes para los alumnos

«Creo que, hasta cierto punto, las imágenes son excelentes para expresar este tipo de temas, pero solo una para cada tema no era lo ideal.»

En Cataluña, las respuestas son casi en su totalidad positiva. Los alumnos explican que la reflexión les permitió darse cuenta de cosas en las que nunca habían pensado, como lo que les rodea o su futuro y que las imágenes parecen ser la forma ideal de expresarse porque es más fácil que con las palabras. La actividad les permitió cuestionarse quiénes son y qué desean llegar a ser. Incluso los alumnos con respuesta negativa mencionan que esta actividad les hizo pensar mucho más en el futuro y en las dudas que este les genera.

Tabla 38

Cuestionario reflexivo 2 – pregunta 2 (Cataluña)

¿Hacer las fotos sobre tu entorno o tu futuro te ha permitido reflexionar en alguna medida? ¿Crees que las imágenes han sido un medio idóneo para pensar sobre los temas propuestos?	
SÍ	26 personas
Razón	Número de personas
Me hace pensar en cosas que no había pensado sobre mi futuro.	4
Reflexión sobre mi vida y mi entorno.	3
Las imágenes permiten expresar mejor los propios sentimientos y pensamientos.	2
Citas literales relevantes para los alumnos	
<p>«Sí, porque me han hecho pensar sobre algo que no se me hubiera ocurrido. Como mi futuro.»</p> <p>«Sí, creo que a través de imágenes es mucho más fácil imaginar algo y creo que son muy importantes.»</p> <p>«Me ha hecho pensar sobre qué significan verdaderamente los temas y cómo influyen en mi vida.»</p> <p>«Sí, me hizo pensar en lo que me rodea y lo que me espera de aquí en adelante, unas cuestiones que nunca me lo había planteado. Sí, lo creo.»</p> <p>«Sí, porque, de alguna manera, pensar sobre mi futuro y sobre las personas y cosas que me rodean me ha hecho pensar en quién soy y quién quiero ser. Sí, aunque no he podido expresar todo lo que quería, ha sido muy buena idea.»</p> <p>«Me han hecho reflexionar, sobre todo la foto de mi futuro, ya que no lo tengo muy claro y sí, las imágenes han sido un medio muy bueno.»</p> <p>«Sí, sobre todo sobre la de mi futuro porque no tengo ni idea de qué voy a hacer en el futuro y me hizo pensar.»</p> <p>«Me producen muchos sentimientos, todas las fotos por su valor personal.»</p> <p>«Sí, porque me ayudó a pensar en lo que es importante para mí, ahora y en un futuro.»</p>	
NO	4 personas
Citas literales relevantes para los alumnos	
<p>«No, porque esa foto, la que elegí, representa más bien las dudas que tengo sobre mi futuro.»</p>	

«No, porque elegí una foto de muchas más que tengo ya hechas, todas pensadas para mi futuro.»

4.3.2.4.1.3. PREGUNTA 3

La tercera pregunta del cuestionario de actividad individual se presenta en dos partes: se centra primero en la presencia de imágenes y la frecuencia de uso de la cámara en la vida de los jóvenes, y luego en el intercambio de imágenes con amigos de las redes sociales.

Tanto en Quebec como en Cataluña, los alumnos coinciden en que las imágenes sí están muy presentes en sus vidas y que se utilizan con bastante frecuencia. Esta pregunta y la reflexión posterior pretenden que los jóvenes se cuestionen el lugar que ocupan las imágenes en la publicidad y en el espacio vital.

La respuesta sobre el intercambio de imágenes tiene un poco más de matices en Quebec. Los alumnos mencionan la facilidad para expresarse a través de las redes sociales y la seguridad en sí mismos que esto les producen, pero también encontramos algunos adolescentes que responden negativamente, explicando que prefieren aprovechar el momento presente, o que simplemente no les disgusta compartir momentos íntimos con extraños, y solo lo hacen a veces con amigos y familiares.

Tabla 39

Cuestionario reflexivo 2 – pregunta 3 (Quebec)

¿Dirías que las imágenes están muy presentes en tu vida? ¿Utilizas el móvil o la cámara para captar fotos muy a menudo?	
SÍ	28 personas
Citas literales relevantes para los alumnos	
«Sí, están por todas partes a nuestro alrededor, como en muchos de nuestros dispositivos electrónicos.»	
«Las imágenes son extremadamente importantes en mi vida, si miramos las muchas que aparecen en las redes sociales y todos los anuncios que encontramos allí.»	
«Mi teléfono y mi ordenador son dispositivos llenos de imágenes, que están muy presentes en mi vida y no lo escondo.»	
«Sí, están presentes todos los días; en mi teléfono cada vez que lo enciendo, en las series que veo, e incluso en las orillas de las carreteras, con vallas publicitarias.»	
«Sí, las imágenes han sido una de las cosas más presentes en mi vida desde que era pequeña y creo que es el caso de mucha gente. Nacemos en un mundo donde las imágenes, fotos, mensajes y recuerdos son extremadamente importantes. Desde joven, en cuanto tenía un teléfono en la mano, tomaba fotografías de mi entorno, ya sean mis amigos, mi familia, mis animales... Las imágenes son sumamente importantes y están muy presentes en mi vida.»	
NO	4 personas
Citas literales relevantes para los alumnos	
«Pocas veces, prefiero vivir el momento presente y por lo tanto, no suelo pensar en hacer mis fotos.»	
¿Sueles compartirlas con amigos(as) o en redes sociales?	
SÍ	22 personas
Citas literales relevantes para los alumnos	
«A menudo las comparto con mis amigos. Cuando encuentro algo divertido, por ejemplo, se lo envío con la esperanza de hacerlos reír.»	
«Sí, en las redes sociales y con mis amigos con frecuencia. Me da confianza compartirlo en las redes, si me gusta la fotografía.»	

«Regularmente comparto fotografías en las redes, porque la gente en estas plataformas me anima a hacer lo mismo. Compartir mi vida me permite expresarme, a pesar de que soy bastante reservada.»

«Sí, comparto muy a menudo porque para mí es una forma de expresar mis pasiones.»

NO

10 personas

Citas literales relevantes para los alumnos

«Casi nunca, realmente no veo el punto de que todos sepan lo que estoy haciendo con mi vida. Cuando tengo la tentación de poner una imagen en las redes sociales, me pregunto si realmente vale la pena.»

«No comparto nada en las redes sociales. Por otro lado, comparto, en determinadas ocasiones, fotos de mis avances con mis amigos. La razón es mantenerme motivado porque mis amigos también comparten sus fotos.»

«No comparto mis fotos con mis amigos porque soy una chica bastante reservada.»

«No, muchas veces me los guardo para mí, no me gusta compartir toda mi vida en las redes. Nuestra vida es personal y la gente no necesita saber todo sobre tu vida.»

«No, normalmente no comparto fotos, porque prefiero mostrar mis cosas a la gente directamente.»

Tabla 40

Cuestionario reflexivo 2 – pregunta 3 (Cataluña)

¿Dirías que las imágenes están muy presentes en tu vida? ¿Utilizas el móvil o la cámara para captar fotos muy a menudo?	
SÍ	25 personas
Citas literales relevantes para los alumnos	
<p>«De la amistad sí. Utilizo el móvil para captar momentos bonitos que tengo.»</p> <p>«Sí que estoy rodeada de imágenes en mi día a día.»</p> <p>«Sí, sobre todo en nuestra sociedad, en la que a la gente le gusta publicar todo.»</p> <p>«Sí, cuando veo algo que me provoca algún sentimiento.»</p> <p>«Sí, están muy presentes. Siempre hago fotos con el móvil, me encanta captar todo aquello que me llama la atención o que me hace sentir algo. Me encantaría empezar a hacer más con la cámara.»</p> <p>«Me gusta captar los momentos de mi vida aunque también disfrutarlos.»</p> <p>«Creo que es la mejor forma de guardar un recuerdo.»</p> <p>«Sí, la verdad. El móvil que tengo justo me lo compré por la cámara que tenía.»</p> <p>«Las imágenes son parte de mi día a día desde que era muy pequeña.»</p>	
NO	6 personas
Citas literales relevantes para los alumnos	
<p>«No suelo hacer fotos cuando estoy viviendo una buena experiencia, porque se me olvida.»</p> <p>«No suelo hacer fotos porque la calidad de las fotos que hago no es muy buena.»</p> <p>«No suelo hacer muchas fotos porque, al no tener los recursos necesarios para poder plasmar la imagen y que se vea bonita, prefiero quedarme con el recuerdo.»</p> <p>«Sí, a diario, muy a menudo, hago fotos de las cosas que hago, generalmente de lo que está muy presente en mi vida.»</p>	
¿Sueles compartirlas con amigos(as) o en redes sociales?	
SÍ	23 personas
Citas literales relevantes para los alumnos	
<p>«Siempre las comparto con algún(a) familiar o amigo.»</p>	

«Suelo compartir en redes o con amigos, pero muchas las guardo para mí y mi familia.»
 «Las comparto en *Instagram*.»
 «Suelo compartir fotos en *Instagram*.»
 «Suelo compartir en las redes sociales pero no con los amigos.»
 «Si salen bien las fotos, se las envié a mis amigas.»
 «Las comparto en redes sociales, la mayoría de veces.»
 «Suelo enseñárselas a mis amigos.»

NO	8 personas
----	------------

Citas literales relevantes para los alumnos

«La verdad no es de mi agrado publicar fotos, pero amo hacerlas.»
 «No, mis redes sociales están bastante vacías, no tengo foto de perfil siquiera.»

4.3.2.4.2. CUESTIONARIO REFLEXIVO 3

El tercer y último cuestionario reflexivo se distribuyó al final de la actividad en la escuela. Por lo tanto, las preguntas están relacionadas con la actividad realizada en la escuela, y con el proyecto en su conjunto.

Estás fueron las preguntas:

- Presentar tus fotos y trabajar en un proyecto de arte con tu grupo, ¿te permitió reflexionar sobre las imágenes que habías seleccionado? Razona tu respuesta.
- ¿Te sientes más seguro(a) al presentar y explicar tus selecciones fotográficas en un grupo pequeño? La interacción con el(la) compañero(a), ¿te ayudó a la reflexión? ¿Notaste puntos en común o diferencias en el pensamiento con tu pareja de trabajo?

- ¿Qué te pareció el ejercicio en general? ¿Qué te parece la idea de crear un mosaico, que sería publicado en una exposición virtual, a partir de tus fotografías y tus reflexiones personales sobre la actividad en el museo?

4.3.2.4.2.1. PREGUNTA 1

Para la primera pregunta, en Quebec, la mayoría de los alumnos dice que el trabajo en grupo con las fotografías les hizo pensar. Explican que han encontrado puntos en común, que eso les ha hecho profundizar en sus reflexiones y que se han dado cuenta de la importancia y de la complejidad del significado que puede haber detrás de una imagen fotográfica.

Tabla 41

Cuestionario reflexivo 3 – pregunta 1 (Quebec)

Presentar tus fotos y trabajar en un proyecto de arte con tu grupo, ¿te permitió reflexionar sobre las imágenes que habías seleccionado? Razona tu respuesta.	
SÍ	24 personas
Razón	Número de personas
Descubrimos puntos en común.	10
Profundizar en mis reflexiones.	6
Darse cuenta de la importancia del significado.	5
Comparar/compartir puntos de vista.	4
Conocer mejor a mis amigos.	4
Reflexión sobre quién soy.	2
Ver las imágenes de otra manera.	1
Citas literales relevantes para los alumnos	

«Sí, vi otro punto de vista interesante allí, como el hecho de que eran lugares que nos gustaban a los dos.»

«Sí, pensé en otro significado con mis fotos que no había pensado, y sirvieron para encontrar un vínculo entre mis fotos y las de mi compañera.»

«Sí, ya que pude ampliar mi pensamiento sobre el mensaje de mis imágenes. Así pude darme cuenta de que el mensaje que transmitía mi primera imagen no tenía ningún vínculo claro con el mensaje que yo quería transmitir.»

«Sí, ya que pude hablar de mis fotos con más profundidad.»

«Nos permitió encontrar vínculos entre nuestras fotos y saber un poco más de mis amigos, que tienen sensaciones muy parecidas a las mías»

«Hablar de un futuro imaginario con una persona que parece tener la misma visión que tú, es increíble.»

«Hablar de eso me hizo darme cuenta de la gran importancia que le doy a mis fotos y a su significado.»

«Tener el punto de vista de mi compañero me abrió los ojos con otros aspectos que había pasado por alto.»

«Me permitió reflexionar sobre los temas y cuestionarme sobre lo que representaba cada imagen para nosotros. También me permitió reflexionar sobre los vínculos entre mis imágenes y las de mi compañero.»

«Me permitió reflexionar realmente sobre lo que quiero llegar a ser y sobre quién soy.»

«Esto me permitió tener la opinión y la visión de mis compañeros sobre mis fotos y las de ellos. Pude reflexionar sobre mi punto de vista y profundizarlo.»

NO	5 personas
Razón	Número de personas
La reflexión ya estaba presente antes de la actividad.	3

Citas literales relevantes para los alumnos

«No, solo fue una buena oportunidad para conectar con mis compañeros.»

«No, porque cada vez que tomo una foto, eso ya me hace pensar. No necesito compartir reflexiones después.»

En Cataluña, la respuesta es la misma. Los alumnos dicen que les ayudó a ver las imágenes de otra manera y a reflexionar más profundamente sobre sí mismos. Asimismo, en ambas regiones, los alumnos mencionaron que esta actividad les permitió conocer mejor a sus compañeros.

Tabla 42

Cuestionario reflexivo 3 – pregunta 1 (Cataluña)

Presentar tus fotos y trabajar en un proyecto de arte con tu grupo, ¿te permitió reflexionar sobre las imágenes que habías seleccionado? Razona tu respuesta.	
Sí	16 personas
Razón	Número de personas
Sí, porque me permite ver las imágenes de una manera diferente, reflexionar sobre mis elecciones y el significado de las imágenes.	5
Sí, porque me permitió conocer mejor a la otra persona y ver su punto de vista.	2
Sí, porque me ayuda a pensar en mi futuro.	2
Sí, me ayudó a pensar en cómo soy y reflexionar sobre mi vida diaria.	2
Sí, nos permitió ver lo que teníamos en común.	1
Sí, porque las fotos son personales, relacionadas con mi vida.	1
Sí, porque nos permitió unir nuestras ideas y hacer que saliera algo hermoso.	1
Sí, porque debatiendo encuentro más sentimientos en las imágenes.	1
Citas literales relevantes para los alumnos	
«Sí, ya que podía conocer y entender los puntos de vista de otra persona.»	
«Sí, porque podemos juntar nuestras ideas y que salga algo bonito.»	
«Sí, porque me permitió conocer más a la otra persona.»	
«Sí, me hace ver mi día a día.»	
«Sí, para ver lo que tenían en común.»	

«Sí, me hizo reflexionar sobre cómo soy.»	
NO	4 personas
Razón	Número de personas
No había los míos.	1
No hemos tenido mucho tiempo y nos hemos centrado más en la estética que en el significado.	1

4.3.2.4.2.2. PREGUNTA 2

Para la segunda pregunta, la mayoría de los alumnos en Quebec expresaron su preferencia por los grupos pequeños, y señalan que la interacción ayudó con la reflexión y la introspección. Eso les facilitó, entre otras cosas, a ver otros ángulos de enfoque, otros de vista, así como puntos e ideas en común con sus compañeros.

Tabla 43

Cuestionario reflexivo 3 – pregunta 2 (Quebec)

¿Te sientes más seguro(a) al presentar y explicar tus selecciones fotográficas en un grupo pequeño? La interacción con él(la) compañero(a), ¿te ayudó a la reflexión? ¿Notaste puntos en común o diferencias en el pensamiento con tu pareja de trabajo?	
Sí para las tres preguntas	23 personas
Citas literales relevantes para los alumnos	
«Las discusiones son más reflexivas y nos sentimos más cómodos hablando.»	
«Me sentí cómoda hablando con mi compañera de grupo sobre mis elecciones porque ayuda con la reflexión. Sin embargo, somos muy diferentes en nuestra forma de pensar.»	
«Mi compañera me permitió hacer mejores reflexiones sobre mis imágenes y yo sobre las suyas. Tuvimos algunas diferencias, pero en general fue bastante similar.»	

«Me siento más cómodo desarrollándome solo frente a un compañero, me siento menos juzgado por mi visión de las fotos. Sí, mi compañero de grupo me ayudó a pensar. Escuché mis opiniones y hubo muchos puntos en común.»

«Me gusta compartir mis pensamientos con un compañero del grupo porque proyectó mejor mis ideas. Descubrí que teníamos muchas más similitudes que diferencias de pensamiento.»

«Las fotos de mis compañeros me permitieron pensar en otras formas de ver el futuro. Ninguno de nosotros tenía la misma visión del futuro.»

«Ella me ayudó a desarrollar más mi razonamiento, a partir del mensaje de base, para verlo desde un ángulo más objetivo. Sí, toda la actividad estuvo bien.»

«Sí, es más fácil porque podemos ayudarnos y conectar nuestros pensamientos. Noté un terreno común y eso fue lo que nos hizo avanzar en el proyecto.»

«Me siento más cómodo en un grupo de dos que en uno grande porque así es más fácil hablar profundamente con una persona, ya que es como un debate, un diálogo.»

«Sí, porque me permitió tener una comprensión más profunda no solo de mí mismo, sino también de la sociedad y de cómo se percibe el futuro en nuestra generación. Además, noté que pensábamos más o menos de la misma manera en varios temas.»

«Absolutamente, realmente hizo posible ver que hay muchos otros elementos que pueden utilizarse para explicar lo mismo.»

SÍ y NO para las tres preguntas	4 personas
Pregunta 1: ¿Te sientas más seguro(a) al presentar y explicar tus selecciones fotográficas en un grupo pequeño?	
SÍ	2 personas
NO	2 personas
Pregunta 2: La interacción con el(la) compañero(a), ¿te ayudó a la reflexión?	
SÍ	0 personas
NO	4 personas
Pregunta 3: ¿Notaste puntos en común o diferencias en el pensamiento con tu pareja de trabajo?	
SÍ	4 personas
NO	0 personas

En Cataluña, como en Quebec, los alumnos parecen encontrar el formato de debate en grupo pequeño la actividad más tranquilizador y útil para el desarrollo del pensamiento crítico. Además, algunos mencionan que la dinámica de trabajo es mejor en un grupo pequeño.

Tabla 44

Cuestionario reflexivo 3 – pregunta 2 (Cataluña)

¿Te sientas más seguro(a) al presentar y explicar tus selecciones fotográficas en un grupo pequeño? La interacción con el(la) compañero(a), ¿te ayudó a la reflexión? ¿Notaste puntos en común o diferencias en el pensamiento con tu pareja de trabajo?	
Sí para las tres preguntas	16 personas
Citas literales relevantes para los alumnos	
<p>«Sí, no me gusta expresarme delante de mucha gente.»</p> <p>«Ahora, yo sé más cosas sobre él.»</p> <p>«Sí, prefiero los grupos pequeños, la gente trabaja más.»</p> <p>«Sí, vimos puntos en común que se hace más cómodo comentar entre 2 que entre 10.»</p> <p>«Fue más cómodo.»</p> <p>«Sí, bastante! La mayoría eran puntos en común.»</p> <p>«Sí, porque no me gusta hablar en público y así me siento más segura. Teníamos puntos en común.»</p> <p>«Sí, en grupos grandes casi no nos entendemos.»</p> <p>«Sí, así no me siento tan juzgada.»</p> <p>«Nos complementamos bien trabajando.»</p> <p>«Sí, tuve cosas en común con mi compañera.»</p> <p>«Encontramos bastantes puntos en común.»</p>	
Sí y NO para las tres preguntas	4 personas
Pregunta 1: ¿Te sientas más seguro(a) al presentar y explicar tus selecciones fotográficas en un grupo pequeño?	
Sí	2 personas
NO	2 personas
Pregunta 2: La interacción con el(la) compañero(a), ¿te ayudó a la reflexión?	
Sí	1 personas

NO	3 personas
Pregunta 3: ¿Notaste puntos en común o diferencias en el pensamiento con tu pareja de trabajo?	
SÍ	1 personas
NO	3 personas

4.3.2.4.2.3. PREGUNTA 3

Finalmente, la tercera y última pregunta se centra en el sentimiento general sobre la actividad y en la creación de un trabajo final que reúna las ideas de todos. También se trata de conocer la opinión de los alumnos sobre la presentación de su trabajo en una exposición online.

Los alumnos de las dos regiones mencionan en su mayoría su entusiasmo por el formato de la actividad y la perspectiva de una exposición virtual. Los alumnos explican que les sorprendió divertirse tanto, que valoran positivamente el ejercicio de reflexión sobre los puntos en común con sus compañeros, que les permitió comprender mejor las obras y temas relacionados con la sociedad, etc.

Sin embargo, algunos alumnos mencionan que se podría mejorar la dimensión del tiempo, para impulsar aún más la calidad del trabajo artístico, y que el lado íntimo del proyecto puede resultar difícil para algunos. Si bien es verdad que hay algunos adolescentes que prefieren trabajar individualmente o guardarse sus reflexiones personales, a la mayoría de ellos les resultó liberador poder compartir su reflexión en pequeños grupos, a partir de imágenes y darse cuenta de que no estaban solos con sus dudas.

Tabla 45

Cuestionario reflexivo 3 – pregunta 3 (Quebec)

¿Qué te pareció el ejercicio en general? ¿Qué te parece la idea de crear un mosaico, que sería publicado en una exposición virtual, a partir de tus fotografías y tus reflexiones personales sobre la actividad en el museo?	
SÍ	25 personas
Citas literales relevantes para los alumnos	
<p>«¡El ejercicio en general fue sorprendentemente divertido!»</p> <p>«Creo que fue una buena actividad para compartir ideas creativas y nuestra visión en relación a los temas del ejercicio. La idea del mosaico también nos permitió juntar nuestros puntos en común.»</p> <p>«Creo que el ejercicio en sí es genial y te permite comunicarte con tu compañero de grupo. ¡Y crear un mosaico para mostrarlo virtualmente es una idea brillante!»</p> <p>«Me pareció interesante y es diferente a las actividades que hacemos normalmente.»</p> <p>«Me gustó el ejercicio de resaltar nuestras fotografías combinándolas y creo que en la exposición los espectadores podrían hacer reflexiones muy interesantes de las nuestras.»</p> <p>«¡Disfruté mucho haciendo el proyecto!»</p> <p>«Creo que es una muy buena idea porque cada persona tuvo la oportunidad de representar cosas en sus fotos.»</p> <p>«La actividad fue buena, ya que nos permitió reflexionar sobre nosotros mismos y con la parte del mosaico, expresarnos.»</p> <p>«Creo que es una muy buena idea. Disfruté tomando mis fotos y juntándolas para crear una obra única. Me hice muchas preguntas sobre mi vida actual y sobre el pasado.»</p> <p>«Estoy feliz de haber creado algo que se exhibirá en una exposición virtual.»</p> <p>«Creo que es un gran ejercicio para conocerte a ti mismo.»</p> <p>«Creo que ayuda a entender mejor de dónde viene nuestra sociedad y hacia dónde va.»</p>	

«Creo que el mosaico nos permite ver las diferentes formas de expresarnos artísticamente y cómo representamos nuestras reflexiones personales en imágenes.»

«Crear un mosaico es bastante original y diferente a simplemente dibujar o pintar.»

«Creo que el ejercicio nos permitió ver que una foto puede ser más que una foto.»

«Permite explorar los diferentes puntos de vista de las personas juntas.»

«Es una forma más divertida e interesante de hacernos pensar y nos permite tener otros puntos de vista diferentes al nuestro.»

«Me parece interesante ver la psicología y el arte juntos.»

NO

4 personas

Citas literales relevantes para los alumnos

«Es un proyecto bastante personal porque una foto que representa algo importante para mí, puede no representar nada para otra persona. No es para todos.»

«La actividad fue divertida, pero lo único que no me gustó del todo es que, aunque no es algo extremo, se trata de nuestra vida privada...»

Tabla 46*Cuestionario reflexivo 3 – pregunta 3 (Cataluña)*

¿Qué te pareció el ejercicio en general? ¿Qué te parece la idea de crear un mosaico, que sería publicado en una exposición virtual, a partir de tus fotografías y reflexiones personales sobre la actividad en el museo?	
SÍ	20 personas
Citas literales relevantes para los alumnos	
«Me ha parecido muy entretenido e interesante, con un poco más de tiempo hubiera quedado mucho mejor, pero estoy satisfecha con el resultado.»	
«Me parece muy creativo y divertido.»	
«Es increíble.»	
«Me ha parecido muy divertido de hacer.»	
«Creo que mejora mucho mis reflexiones sobre las fotografías y el arte.»	
«Me parece divertido. Me parece bien ver así las diferentes fotos.»	
«Muy bien. Me parece perfecto.»	
«Me gusta la idea.»	
«Me ha gustado bastante hacer nuestro propio mosaico.»	
«Me parece muy buena la idea, pero me he dado un poco de vergüenza.»	
«Me parece muy interesante.»	
«¡Genial! Hace posible que otras personas puedan ver mi día a día.»	
«Muy divertido y entretenido, muy interesante, pero con más tiempo quedaría más bonito.»	
«Mola, guay.»	
NO	0 personas

4.4. DISCUSION DE RESULTADOS Y PERSPECTIVAS

En este capítulo, discutiremos e interpretaremos los resultados obtenidos del estudio de caso en Quebec y Cataluña y presentaremos las perspectivas que esto implica. También resumiremos las similitudes y diferencias que hemos encontrado entre las dos regiones.

4.4.1. INTERPRETACION DE LA INFORMACION RECOPIADA

Vamos a resumir aquí las interpretaciones que hemos extraído de todos los instrumentos de análisis (cuestionarios, transcripciones, creaciones, observaciones) así como las tendencias mayoritarias y minoritarias observadas. Discutiremos cuatro puntos clave que surgen de nuestro estudio:

- El descubrir el espacio, las obras y las imágenes del museo desde una perspectiva diferente
- La conexión de la cultura y las experiencias de los adolescentes con el museo
- La percepción expresada por los participantes sobre la experiencia vivida durante el proceso
- Las nuevas perspectivas que plantea el enfoque de la mediación cultural

4.4.1.1. EL DESCUBRIR EL ESPACIO, LAS OBRAS Y LAS IMAGENES DEL MUSEO DESDE UNA PERSPECTIVA DIFERENTE

En esta parte, contextualizaremos la mirada de los estudiantes sobre el espacio museístico y las exposiciones de arte al principio. Luego interpretaremos los cambios y tendencias que hemos

podido observar a lo largo del proyecto.

4.4.1.1.1. PUESTA EN CONTEXTO

A partir del cuestionario general distribuido antes de la actividad, pudimos determinar el nivel de interés de los alumnos y la frecuencia de sus visitas al museo en un año. Pudimos observar algunos puntos claves que resumiremos muy brevemente para contextualizar el interés de los jóvenes por los espacios culturales. Vamos a sustentar cada uno de los puntos con las experiencias citadas por los alumnos que hemos extraído del cuestionario general.

- Los alumnos visitan el museo muy poco y a veces, nunca. Hay un problema relacionado con el interés, la accesibilidad, la falta de comunicación sobre las ofertas culturales que ofrece y el miedo o la falta de confianza en visitarlo solo. Algunos alumnos tienen la idea de que los museos se visitan mejor de viaje y con otras personas.

« No viajo mucho y en mi ciudad hay pocos » (Cuestionario general - Cataluña)³⁷

« Diría que desde hace 3 años no voy a un museo » (Cuestionario general - Cataluña)

« No he ido a muchos, ya que a mi familia no le gustan » (Cuestionario general - Cataluña)

« La verdad es que, ya que no viajo mucho, no he tenido la oportunidad » (Cuestionario general - Cataluña)

« Siempre tengo miedo de perderme y no tengo sentido de la orientación. » (Cuestionario general - Cataluña)

- Las visitas al museo durante el año se realizan muy pocas veces y en su mayoría en grupo.

³⁷ Estas citas literales están tomadas del cuestionario general. Se les ha asignado un código de color gris oscuro.

« Suelo ir con familiares o con la escuela » (Cuestionario general – Cataluña)

« No me gusta ir sola » (Cuestionario general - Cataluña)

« Es mejor ir en compañía » (Cuestionario general – Cataluña)

- Los estudiantes se sienten intimidados por la grandeza de los museos. Dos tercios dicen no sentirse así, pero otros muchos aseguran que prefieren estar acompañados. Algunos alumnos dicen sentirse fuera de lugar e intimidados por las obras y el sitio.

« A veces, depende de la obra » (Cuestionario general – Cataluña)

«A veces, cuando veo las obras de los artistas y veo el talento, pienso que nunca alcanzaré su nivel.» (Cuestionario general - Cataluña)

« Son grandes espacios vacíos con un guardia de seguridad mirándote porque eres un adolescente y supuestamente problemático» (Cuestionario general - Cataluña)

- Los estudiantes muestran interés en los museos de arte a pesar de su falta de experiencia o de oportunidades para visitarlos.

« Casi no he ido a ninguno, pero me gusta el arte » (Cuestionario general – Cataluña)

« No, pero me gustaría visitarlos un poco más» (Cuestionario general – Quebec)

Nos interesaba, a través del estudio de caso, poner a los alumnos en situación de visitar un espacio museístico y experimentar una forma diferente de descubrir el museo y las obras. También queríamos observar si un enfoque de mediación alternativo podría ayudar a los alumnos en aspectos como ver las obras de otra manera, desarrollar una reflexión sobre ellas o sentirse menos intimidados por las obras o por la institución y ver así estimulado su interés.

A partir de los datos recopilados, pudimos confirmar que nuestro planteamiento, que aborda tanto el aprendizaje cooperativo como la mediación cultural, ha permitido una nueva forma de ver las obras y el museo y hacer que los alumnos se den cuenta de que ciertos enfoques y reflexiones educativas pueden ser instructivos y divertidos. Apoyamos esta reflexión con la

interpretación de varios resultados que vamos a resumir a continuación.

4.4.1.1.2. TENDENCIAS OBSERVABLES

A partir de la transcripción de las grabaciones hechas en los museos, hemos analizado que los alumnos parecen tomar conciencia de la naturaleza diversa de las obras y del potencial de los museos, a pesar de las preocupaciones expresadas al principio con respecto a tener la oportunidad de explorar libremente, en equipos de dos, la institución. Aquí hay un ejemplo de la evolución del pensamiento de un mismo grupo, en dos momentos diferentes:

(Al principio) C1 : [>R1]: Estoy nerviosa

-

(Al final) C1 : [>R2]: ¡Qué chulo! ¡Pues vendremos otra vez aquí!

Y veamos otros ejemplos significativos :

C7 : [>R1]: Se podría estar más rato bien aquí.

[>R2]: Ya, como todo el día, es historia.

-

C9 : [>R2]: Pensaba que costaría más

También les permitió tomar conciencia de las diferentes interpretaciones posibles gracias a los intercambios con sus compañeros:

C9 : [>R1]: Vamos por ahí a encontrar más cosas

C9 : [>R1]: Nos ha transmitido a nosotras los sentimientos de nuestro corazón. Nos ha abierto la mente.

Q4: [>R1]: ¡Yuju, lo hemos encontrado! Pensé, una nube, un campo, la vegetación, además de una luna como en el dibujo de Julia... Me dije, porque en el texto de Saskia se habla sobre el campo... Me hizo darme cuenta de la vegetación, más aislada y como una especie de nube de tranquilidad, así que pensé para mí, es claramente su trabajo. Además, dentro también hay una luna, hay un paisaje.

Asimismo, la dimensión lúdica también permite desarrollar el interés de los alumnos y hacer que quieran revivir la experiencia.

« Sí, está más guapo y más divertido.» (Cuestionario 1 - Cataluña)³⁸

También encontramos, desde el primer cuestionario reflexivo, que los alumnos confirman en su mayoría que el formato de la actividad les hizo sentirse más cómodos visitando el museo y les ayudó a reflexionar, analizar y comprender mejor las obras. El formato de *pequeño grupo* ayudó en parte a establecer una atmósfera de confianza.

« Sí, encuentro que nos involucra en reflexionar más y nos permite tomar más tiempo para observar que si solo miramos y caminamos.» (Cuestionario 1 – Quebec)

« Sí, porque no siento presión cuando analizo una obra en particular. Estamos aquí para esto, y nadie piensa que no tengo qué estar aquí porque soy un adolescente. » (Cuestionario 1 – Quebec)

« Sí, porque nos ayuda a entender las obras. » (Cuestionario 1 – Quebec)

« Sí, lo amo... Es más dinámico y permite que los alumnos expresen más sus sentimientos y no si se pregunta a un monitor o profe directamente porque se pueden sentir impresionados.» (Cuestionario 1 - Cataluña)

Esto permitió a varios alumnos tener un mayor interés y apropiarse emocional e intelectualmente de las obras a través de la creación de un vínculo con sus experiencias personales. Algunos mencionan, entre otras cosas, cómo este acercamiento les permitió profundizar y cuestionar las obras. El trabajo en grupo y los diversos intercambios de puntos de vista pudieron así contribuir a la evolución del pensamiento.

« Sí porque puede hacerte sentir emociones y sentimientos que no habrías sentido si no hubieras relacionado la obra con una experiencia personal.» (Cuestionario 1 – Quebec)

« Sí, porque al principio no encontraba interés en una obra hasta que hice las conexiones

³⁸ Estas citas literales están tomadas de los cuestionarios reflexivos. Se les ha asignado un código de color gris pálido.

conmigo. » (Cuestionario 1 – Quebec)

« Sí, ya que nos apropiamos del tema de la obra y podemos llegar a sentir emociones »
(Cuestionario 1 – Quebec)

« Sí, ahora me identificaré y cambiaré mi visión de la obra. » (Cuestionario 1 - Quebec)

«Creo que sí porque al ver una obra y relacionarla con algo es más fácil que te acuerdes de esta obra.»
(Cuestionario 1 - Cataluña)

El formato de las actividades de tipo reflexivo en clase también ayudó a los alumnos a renovar su visión de las imágenes y a impulsar la capacidad de reflexión en clase. La gran mayoría de los adolescentes confirmaron, en los cuestionarios reflexivos, que el formato de las actividades que consistían en el uso de fotografías y el trabajo en grupo les permitió reflexionar sobre su creación y ver más allá.

« Sí, pensé en otro significado para mis fotos que no había pensado antes y sirvieron para encontrar un vínculo entre mis fotos y las de mi compañera.» (Cuestionario 2 - Quebec)

«Sí, ya que pude ampliar mi pensamiento sobre el mensaje de mis imágenes. Así pude darme cuenta de que el mensaje que transmitía mi primera imagen no tenía ningún vínculo claro con el mensaje que yo quería transmitir.» (Cuestionario 2 – Quebec)

«Tengo mucha imaginación y no me cuesta relacionar imágenes con mi vida. » (Cuestionario 2 – Cataluña)

Sin embargo, parece que sí había una minoría de alumnos (aproximadamente el 22% de los alumnos de Quebec y el 12% de Cataluña) que mostraron alguna dificultad con el formato, mencionando principalmente que prefieren hacer los ejercicios individualmente y visitar el museo a su propio ritmo.

« Prefiero visitar a mi propio ritmo para poder tomar tiempo para la observación y la reflexión personal.» (Cuestionario 1 - Quebec)

« No, prefiero visitar el museo individualmente y mirando las obras en silencio » (Cuestionario

1 - Cataluña)

Otros alumnos explican que el ejercicio les hizo darse cuenta de que ellos ya estaban haciendo este tipo de trabajo de reflexión y conexión entre las obras y sus influencias culturales previamente. Así, la actividad no les enseñó una nueva forma de ver las cosas, sino que les ayudó a tomar conciencia de ese camino intelectual que ya tenían.

« No realmente, creo que a menudo lo hago automáticamente.» (Cuestionario 1 - Quebec)

« No, porque ya lo estaba haciendo sin saberlo.» (Cuestionario 1 – Quebec)

4.4.1.2. LA CONEXION DE LA CULTURA Y LAS EXPERIENCIAS DE LOS ADOLESCENTES CON EL MUSEO

Al diseñar nuestro estudio de caso, nuestro objetivo era arrojar luz sobre la cultura vernácula, las influencias culturales y personales (experiencias de su entorno social y cultural, experiencias vividas). La hipótesis planteada fue que las estrategias de aprendizaje cooperativo podrían contribuir significativamente en la construcción de una relación más reflexiva sobre las imágenes artísticas del museo y que los alumnos serían capaces de hacer conexiones entre su experiencia y las obras y así apropiarse de ellas. Los resultados de nuestro estudio nos han permitido confirmar esta hipótesis. Detallaremos estos resultados en tres puntos:

- El impacto de las técnicas de aprendizaje cooperativo a través de un enfoque mixto.
- Referencias de la cultura vernácula
- Referencias de su entorno social y cultural y de su experiencia vivida

4.4.1.2.1. EL IMPACTO DE LAS TECNICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO A TRAVES DE UN ENFOQUE MIXTO

Con nuestro enfoque mixto de aprendizaje cooperativo reflexivo, es decir, la técnica entre iguales (construcción de tutorías recíprocas de alumnos de la misma edad), la técnica de grupo de investigación (reflexión y creación personal para adaptar y luego ensamblar las creaciones con su compañero) y la técnica del rompecabezas (selección de obras y luego juego de reflexión sobre diferentes obras del museo a partir de creaciones personales), hemos podido observar que estas estrategias orientadas al marco del museo han ayudado significativamente en la construcción de una relación más reflexiva con las imágenes artísticas (Diario de campo). De hecho, los alumnos tuvieron que reflexionar sobre las obras de diferentes maneras. Comenzaron con un trabajo de investigación, con el objetivo de seleccionar una obra y luego analizarla con su compañero, en grupos pequeños.

Q1: [>R1]: Podemos ver que hay una pluma, sobre un fondo azul, casi podríamos decir azul marino. Podemos deducir, que la pluma, ¿Acaso está en el agua? Ya llevábamos tiempo viendo un tiburón en el agua... pero también una luna, ¡así que no sabemos si están en el agua o en el cielo!

Q4: [>R1]: ¿Por qué no? Creo que representa claramente la regeneración de una sociedad en el sentido de que no estamos acostumbrados a pensar en las cosas, y a la vez estamos siempre pensando en algo nuevo. Nos ha sorprendido lo que hemos visto.

Q4: [>R2]: El tiburón representa la crueldad humana hacia sí mismo, tratando de evolucionar en sus valores pero fallando en su intento, y a la vez soportando el peso de su malvado corazón... ya ves.

-

C9 : [>R1]: ... Estas esculturas están muy bonitas porque tiene que saber, en plan, la anatomía un montón. A mí, me parece increíble que una piedra puede tener algo tan...

-

C9 : [>R2]: No sé, llegas hasta el punto donde ya no puedes más y no sabes qué hacer

[>R1]: Y cuando todo se vuelve negro es cuando la obra me hace sentir muchas cosas

[>R2]: Sí, y el parte en el plan, la única luz que queda... No sé... Me gusta mucho

Foto de diario de campo 1

Museo (Quebec)



A continuación, los alumnos reflexionan sobre el vínculo que pueden establecer entre la obra y ellos mismos, debiendo apropiarse de ella y encontrar una influencia cultural personal adecuada. Al hacerlo, profundizan en el análisis de la obra y los adolescentes se especializan en el tema abordado por la misma.

Q4: [>R1]: Me recuerda a cuando yo era joven. Mi abuela tenía el cráneo de un pájaro, el esqueleto de un pájaro en su casa. Lo tenía en una pequeña porque cuando ella era joven, este pájaro le había traído suerte. Por eso terminó por guardar sus huesos y poniéndolos en una cajita. Me hace pensar en eso... ¡Es una locura!

-

C2: [>R1]: A mí me parece como si no se viera la luz al final del túnel, como cuando estás muy mal, en un buen sentido, lo veo hasta gracioso. O sea, no interpreté algo fuerte. No es como una depresión, no...

Tras este trabajo, cada uno de los alumnos tenía que encontrar la forma de plasmar en palabras o en un dibujo sus reflexiones personales y detallarlas. En este trabajo que fue a la vez

reflexivo y creativo, tuvieron que presentar el resultado final a su colega para recibir comentarios y consejos y adaptar su trabajo en consecuencia. Al hacerlo, mejoraron sus creaciones.

Q5: [>R1]: Ahí tendrás que poner muchos más colores

[>R2]: Sí, ahora lo hago. ¿Pero no te parece entonces una mierda? Vamos a hacer pequeños ladrillos... solo para...

[>R1]: Puedes agregar un poco de rojo -

Q5: [>R2]: ¡Pero si no tengo tiempo para poner el principal!

[>R1]: ¡Pues céntrate en lo principal!

C7 : [>R1]: ¡Ay! ¡Qué guay! ¡Qué bonito! Me gustaría hacer algo así.

-

C9 : [>R1]: ¿Qué te parece mi dibujo?

Foto de diario de campo 2

Museo (Cataluña)



Finalmente, cuando los dos grupos se juntaban durante el juego, las creaciones se intercambian y los alumnos aprendían a ver las nuevas obras de manera diferente y a cuestionarse más cosas, gracias al trabajo y a la reflexión del segundo grupo sobre una obra distinta a la suya. Cada uno aportaba así una nueva lectura a los demás.

Q2: [>R1]: Todo esto para decir, por qué yo elegí esta obra. Porque es la obra más simple... Pero no simple por el género sino simple para mí. Las otras obras... ok pinturas, ya hemos visto tantas pinturas, como que hay círculos, es diferente de los demás por la ventana. La ventana realmente agrega algo especial y es realmente hermosa. Sé que puede que no tenga nada que ver con la obra, pero con la presentación, eso es lo que me atrajo a la obra.

-

Q4: [>R1]: ¡Yuju, lo hemos encontrado! Pensé, una nube, un campo, la vegetación, además de una luna como en el dibujo de Julia... Me dije, porque en el texto de Saskia se habla sobre el campo... Me hizo darme cuenta de la vegetación, más aislada y como una especie de nube de tranquilidad, así que pensé para mí, es claramente su trabajo. Además, dentro también hay una luna, hay un paisaje.

[>R3]: Lo puse a propósito porque técnicamente no debería haber ahí una luna

[>R1]: Pero hay vegetación... francamente, la pregunta es ¿por qué prefieres esta obra a la otra?

-

C7 : [>R1]: ¿Esta? Bueno la foto, no se parece

[>R2]: No, pero si te fijas, vuelve aquí, hay una coherencia y se parece mucho

[>R1]: Ah, pues sí, era el rojo...Pero igual puede ser este

[>R2]:Exacto

[>R1]:Es que a mí me suena que había una rosa negra

Al finalizar la actividad, los alumnos también conseguían explicar y presentar su recorrido reflexivo sobre las obras al resto de la clase, mostrando así tanto su trabajo analítico como su nueva percepción de la obra fruto de una reflexión personal y grupal.

CGQ: [>R5]: Bueno, a mí, personalmente, el trabajo que más me gustó es el que tiene muchas obras pequeñas colgando porque la mayoría de las obras están relacionadas con calaveras rojas o lunas... cosas un poco...

[>R3]: ¡Oscuras!

[>R5]: Sí, eso es. Un universo un poco oscuro. Y encuentro que resuena conmigo dada como es

la sociedad que me rodea hoy en día.

-

CGC1-5 : [>R1]: La obra que más nos ha gustado es Projecte a los Cuatre y porque creo que representa la evolución.

-

CGC1-10 : [>R1]: A nosotras nos gusta la de ... la de la chica sola

[>Question?]: ¿Por qué?

[>R2]: Porque nos transmite una sensación de soledad... que hemos experimentado muchas veces

4.4.1.2.2. REFERENCIAS DE LA CULTURA VERNACULA

Cuando hablamos de cultura vernácula nos referimos a la cultura adolescente, referentes de la cultura popular como la música, la televisión, la web, las apps, las redes sociales, etc. Encontramos esta dimensión en las interacciones de las dos regiones, durante la actividad en el museo y durante el taller en la escuela.

4.4.1.2.2.1. FASE EN EL MUSEO

En el museo, los alumnos compartieron repetidamente referencias culturales para describir las obras que percibían. Parece que los adolescentes pueden expresar una idea a partir de imágenes clave vistas a través de videos o Internet, o incluso establecer conexiones con conocimientos generales.

En palabras de los participantes:

C4: [>R2]: Esta escultura porque, porque es una posición de arte, es diferente

-

C8: [>R2]: Esta me recuerda mucho a las guerras antiguas

[>R1]: A una guerra mundial

-
C6: [>R1]: Esto parece el fondo del *Windows*

-
C9: [>R1]: *Black Story*

-
C1: [>R1]: Aquí apenas visito museos de arte, por ejemplo en Madrid está el Museo del Prado o el museo de cera pero aquí...

En algunas ocasiones encontramos referencias a la cultura visual y general para apoyar las reflexiones en torno a las obras, a partir de documentales e Internet. Unos ejemplos de citas de los alumnos:

Q3: [>R2]: ¡Eso se parece a un plancton que vi en Pinterest!

-
Q2: [>R1]: Realmente no es bonito de ver. Ya sabes, en realidad no es el tipo de arte que pondría en mi dormitorio o que me gustaría tener en casa. Creo que me recuerda a un documental que vi sobre gente en Vietnam que metía cosas en cestas de basura, de estas que se ponen en la acera de la calle. Pero no eran cubos de basura como tal, metían dentro objetos personales, pero de una forma tan desordenada, en contenedores tan viejos que parecían de verdad cubos de basura.

Gracias a una pregunta planteada tras la observación de una obra, los alumnos incluso se involucran en debates utilizando referencias para apoyar sus comentarios. Al hacerlo, algunos alumnos se vuelven conscientes de los problemas sociales. Algunas afirmaciones de los participantes, ilustrativas de esta idea serían:

Q4:[>R1]: De hecho hablando de Amazon... En un futuro no vamos a poder comprar nada en las tiendas, nos obligarán a comprar todo en Amazon.

[>¿Pregunta?]: ¿Has visto algún documental?

[>R1]: He visto algunos

-
Q4: [>R2]: Hace siglos, los humanos vivían por la supervivencia, y ahora nos hemos convertido en sedentarios, en el hogar...

[>R1]: Hoy peleamos para ver quién es el más fuerte, para ver quién podría dominarnos a todos, quién podría controlarlo todo. Antes era más justo, veías otro tributo que puede ser peligroso para ti...

[>R2]: Ahora está todo basado en la riqueza

[>R1]: Sí, eso es, hoy queremos saber quién va a tener el control sobre la tierra. Es muy, muy, muy diferente.

También encontramos la influencia del mundo anglófono en la cultura popular e incluso a través de expresiones de los alumnos (Sin traducción para mantener intactas las expresiones):

C9 : >R2]: Eso es *dark*

-

C6 : [>R2]: Porque he visto a Lady Gaga aquí
[>R1]: !Ah! Yo también, ¿has visto lady bug?

-

C7 : [>R3]: Es muy *emo*

-

CGQ : [>R5]: Sí, eso es, un universo un poco dark

Hay algunas referencias concretas a la cultura general derivada de las artes que surgen durante los intercambios entre alumnos. Estas son en su mayoría reacciones a la técnica artística utilizada por el artista. Entre otras cosas, hay muchas reacciones a las obras abstractas y la dificultad de interpretación:

Q1: [>R1]: Esto es bastante realista.

-

Q5: [>R2]: ¿Puedes explicarme lo que es contemporáneo otra vez?

[>R1]: No sé cómo explicarlo

[>R2]: Porque no estoy seguro de que me guste... o de lo que me gusta.

-

Q3: [>R3]: Es particular y realista.

-

C8 : [>R1]: Es abstracto, no lo comprendo.

-

C1 : [>R2]: Erk... Es que...yo y las obras abstractas no nos entendemos.

-

C1 : [>R1]: Sí, no me gusta nada. ¿Qué es esto?, y ¿esto? No sé, no entiendo nada. Seguro que para el artista tiene su significado, pero para mí, no lo tiene.

Finalmente, el uso del teléfono es importante para los alumnos porque lo utilizan para muchas acciones diarias, como por ejemplo para tomar fotos para guardar un recuerdo o como herramienta de búsqueda durante la actividad.

Veamos algunos ejemplos significativos :

C6 : [>R1]: ¿Te puedo coger el móvil para buscar algo?

[>R2]: Sí

[>R1]: Vale, porque no sé cómo hacer una nariz

-

C9 : [>R1]: Sí, estamos viendo un video de como hacer un tapiz...¡Ala! Qué bonito, está precioso... venga vamos a hacer una foto

-

C5 : [>R1]: Voy a hacer una foto. Se puede ¿no?

4.4.1.2.2.2. FASE INDIVIDUAL (FOTOS) Y FASE EN LA ESCUELA

Durante la actividad escolar se hacen nuevas referencias a la cultura vernácula en relación a la interpretación y valoración de las fotografías y dibujos de los alumnos. Esto incluye el uso de tópicos visuales para respaldar ciertas observaciones.

En palabras de los participantes:

C-E3 : [>R2]: Y creo que es una imagen así muy...que puede pasar por una imagen antigua, pero que está muy bien hecha. De buena calidad y todo como muy *vintage*

-

C-E3 : [>R1]: ¡Guardalo! Qué mono ¿no? Parece de una película

Los alumnos consiguen hacer conexiones y abrir debates sobre gustos televisivos y musicales. Ocasionalmente usan otras referencias conocidas para ayudar a interpretar su trabajo.

Algunas declaraciones de los participantes, ilustrativas de esta idea:

Q-E3: [>R1]: ¡Tengo la canción de Bruno metida en la cabeza! ¡Es imposible sacarse la canción de la cabeza! Admite que es muy pegadiza

-

Q-E6: [>R1]: ¡Una acuarela! ¡Sí! De hecho es una casa que hay en una serie de animación y la rehice

-
Q-E3: [>R2]: ¡Ah! Esto solo me recuerda a los TikToks que veo seguido...

Incluso podemos observar, a través de la actividad de fotografía individual, que los alumnos se refieren a empresas o a la cultura visual para representar su vida cotidiana. Parece haber presencia de la cultura anglófono.

Aquí hay dos ejemplos respaldados por citas y fotografías:

Ejemplo 1

Q-E6: [>R1]: También podría ser al revés porque *Starbucks* es algo ya muy comercializado y aquí puedes encontrarlo en todas partes. Así es el consumismo.

Creación 47

Foto - trabajo individual – Q22



En esta imagen encontramos en primer plano un café de una conocida empresa y al fondo, el barrio donde vive el estudiante y las tiendas que allí se ubican. Durante la actividad en clase, los alumnos hablaron sobre la simbología de la fotografía y el mensaje que lanza sobre la sociedad de consumo que les rodea (observaciones del diario de campo).

Ejemplo 2

Q-E6: [*>¿Pregunta?*]: Ok, ¿y estos son unos dibujos animados que te gustan? ¿Qué es?
[>R1]: Sí, *The Owl House*

Creación 48

Foto - trabajo individual – Q30



Esta fotografía representa un dibujo realizado por una alumna. Explicó, durante la presentación de su imagen, la importancia de las series de televisión en su vida, y una en particular que la marcó y que es muy conocida entre los jóvenes. Entonces decidió, con el trabajo fotográfico, reproducir la casa de sus dibujos animados preferidos porque representaba su vida cotidiana, su entorno cultural y las cosas que le gusta hacer, es decir dibujar y ver sus dibujos animados favoritos (observaciones del diario de campo).

4.4.1.2.3. REFERENCIAS DESDE SU ENTORNO SOCIOCULTURAL Y SU EXPERIENCIA VIVIDA

Durante el análisis, nos interesamos por la frecuencia de los intercambios sobre las obras, en relación al entorno social y cultural de los alumnos, así como por el contenido de estas referencias. Se pudo apreciar que los adolescentes eran efectivamente capaces en muchas ocasiones de establecer vínculos y conexiones personales con las obras. Pero yendo más allá, nos dimos cuenta de la importancia del impacto que trae el entorno sociocultural de los alumnos, así como estas experiencias vividas, desde su mirada y su análisis de una imagen. También pudimos observar que la presencia de las obras permitía revivir experiencias positivas y tranquilizadoras para ciertos jóvenes.

A partir de los resultados del primer cuestionario reflexivo, podemos decir que el 86 % de los estudiantes de Quebec y el 92 % de los estudiantes catalanes lograron establecer una conexión entre las imágenes artísticas y su vida cotidiana.

« Sí, hay muchas obras que, tipo, representan mi vida y es sorprendente » (Cuestionario 1 - Cataluña)

« Sí, al mirar los símbolos pude encontrarme y representarme. » (Cuestionario 1 - Quebec)

En general, tanto en la escuela como en el museo, las experiencias compartidas siempre están muy presentes. Parece que la importancia de la familia, los amigos, los lugares que tienen significados especiales, la comunidad y el barrio son unificadores y más significativos en la mente de los alumnos que las otras experiencias personales. Apoyamos esta observación sobre la frecuencia y el contenido de los intercambios en relación con estos términos.

Para apoyar esta teoría, vamos a presentar los tres temas principales que emergen de esta observación con sus citas correspondientes.

Elementos relacionados con familiares y amigos:

C8: [>R1]: Me recuerda a una vez que entré con mis amigos en una casa abandonada y hemos encontrado algo parecido.

-

C7 : [>R3]: Es alcohólico.

[>R3]: ¿En serio?

[>R2]: Mi abuelo por parte de madre.

[>R3]: ¿Es algo genético?

[>R2]: Me refiero a que es algo genético, pero mi padre no es hijo de mi abuelo, es el padre de mi madre. El abuelo que es alcohólico es el padre de mi madre.

-

C1 : [>R2]: Pero es desde pequeña que dibujo. Mi madre dibuja, mi abuela también. Prefiero el lápiz, no sé por qué, lo prefiero.

Recuerdos relacionados con un lugar, y el entorno sociocultural de los alumnos:

C9 : [>R1]:Es muy bonita, me recuerda a la playa de Tarragona, ¿y a ti?

-

C5 : [>R2]: Es que siempre hay cosas así que me hacen recordar mi pueblo.

-

CGC6 : [>R1]: Porque me recuerda a mi bandera. Luce igual que un pájaro.

[>Question?]: ¿Qué bandera es?

[>R1]: La de Bolivia.

Finalmente, las experiencias vinculadas a una cultura o tradición. Aquí, los alumnos logran establecer conexiones entre las tradiciones familiares o culturales de su país y las obras. Estos ricos intercambios abren una puerta al universo cultural de los adolescentes.

Q4: [>R2]: Ah... Es porque en mi país pasan cosas raras. Cada febrero, bueno ya sabes, allí hace sol, ¿no hay invierno? Bueno, en febrero la luna es un poco más grande de lo normal, es un poco como este rojo que recuerda a la hora en la que salen los murciélagos (...).

-

Q4: [>R1]: Me recuerda a... mi hogar. Sé que la parte de mis abuelos es muy religiosa, ellos creen en los demonios y todo eso. Yo tenía... mi familia está metida en el satanismo, y solo ver algo así claramente me recuerda a esos años, a los años cuando era pequeño y veía esculturas un poco extrañas todo el tiempo... bueno, esculturas con motivos demoníacos o cosas parecidas.

Nos hemos centrado en las experiencias relacionadas con el entorno social y cultural de los

alumnos, pero también hemos encontrado oportuno compartir experiencias individuales y vividas. Estas interacciones a menudo se refieren a cuatro temas:

Recuerdos de lugares especiales (a veces solo, a veces con familiares o amigos).

Q4: [>R4]: A mí me hizo pensar en el viaje que hice una vez, cuando era más pequeño, con mis padres, en Mégantic... Estábamos solos entre montañas, entre campos. Estábamos en un chalet que tenía una ventana desde la que se veían los campos de avena al otro lado... y luego la luna, una luna tan grande. En un momento mi padre pensó que había un tractor que venía hacia nosotros, pero era la luna, literalmente la luz de la luna cegándolo. Podíamos hasta escuchar a los lobos... ¡Había muchísimo silencio! Me acaba de hacer pensar en eso, ¡de verdad!

-

C9 : [>R1]: A mí, me recuerda a Galicia, a estar en un coche y mirar por la ventana.

A continuación, para apoyar esta observación, sobre el impacto de la influencia cultural en los estudiantes, mostramos algunos de los dibujos y textos que hicieron durante la visita al museo. A partir de este dibujo, la alumna representa un momento concreto de bienestar que sintió con un amigo en el lago. La obra representa en este sentido, un momento de contemplación y sosiego, en medio de la naturaleza. El lugar, así como el momento compartido con el amigo, parecen importantes y lo sentimos a través de la composición, donde los personajes son el centro del dibujo, y también a través de la elección de los colores y la hermosa vista estrellada (observaciones del diario de campo).

Creación 49

Texto / dibujo al museo – Q2



*Coralie
Dignel*

Obra: Galaxie

Creación 50

Texto / dibujo al museo – Q4

Esta obra me recuerda, a primera vista, a mi infancia. Largas jornadas de playa, en la cálida arena dorada, visten tu cuerpo y te hacen sentir apreciado. Toda la familia está allí, riendo y disfrutando del hermoso sol. Mi madre trae jugo, mucho galletas, sándwiches, todo para que el día sea perfecto e inolvidable. Los padres nos tienen que acompañar en el agua porque teníamos mucho miedo de que nos mordiera alguna criatura marina. Las olas son fuertes y me divierto saltando muy alto para esquivarlas.

Obra: Monumentt

También, están los sentimientos o estados de ánimo.

C2 : [>R1] : Sí, a mí me hace recordar a cuando estoy estresada.

-

C9 : [>R1]: Ya, es muy bonito, es que creo que nos representa a nosotras.

Aquí está, para apoyar esta observación, un dibujo y texto de una alumna durante la visita al museo.

Creación 51

Texto / dibujo al museo – C19



Esta obra me ha gustado porque me he visto reflejada en ella. Es como me siento cuando estoy en mi peor momento sobretodo relacionado con la ansiedad o bajo ánimo. A veces, me suelo sentir así cuando acabo cansada de todo y supongo que por eso me ha transmitido tanto. A parte de que el dibujo era tan negro que es como cuando eres incapaz de ver la luz en el "túnel", cuando te sientes triste y tus pensamientos negativos pueden contigo.

Obra: Nu femeni de Julio Antonio

La alumna expresa aquí, tanto por el dibujo como por el texto, cómo la obra le inspiró los oscuros sentimientos que a veces puede sentir. Encontramos, a través del dibujo, esa sensación de malestar y pensamientos negativos por la falta de color, las líneas nítidas y duras, así como el tratamiento del rostro y la cabeza, sin definir o indiscernible (observaciones del diario de

campo).

A veces, los alumnos describen sus preferencias personales.

C2 : [>R2]: Yo, una vez intenté dibujar con acuarela. Fue un desastre.

[>R1] : ¡A mí la acuarela me resulta muy fácil!

Los alumnos también mencionan eventos o cosas que han visto y que los marcan. Comparten así lecturas más orientadas a la conciencia personal.

Q2: [>R1]: Creo que me recuerda a un documental que vi sobre gente en Vietnam que metía cosas en cestas de basura, de estas que se ponen en la acera de la calle. Pero no eran cubos de basura como tal, metían dentro objetos personales, pero de una forma tan desordenada, en contenedores tan viejos que parecían de verdad cubos de basura.

Q3: [>R4]: Querían mostrar la contaminación. Como cuando voy a la playa y me encuentro muchas cosas en la arena.

Finalmente, sí es verdad que los alumnos compartieron muchas experiencias vividas relacionadas con el entorno sociocultural en el museo. Pudimos observar el mismo fenómeno durante la actividad en la escuela y durante el análisis de las fotografías y dibujos. Las experiencias más presentes están relacionadas con la memoria de lugares que han marcado a los alumnos. En cuanto a los temas que destacan, tenemos más o menos los mismos temas que habían surgido en las actividades en el museo, es decir: evento con un ser querido, referencia a una ciudad, barrio o lugar natural.

Además, hemos observado tres temas adicionales: los alumnos que se definen por su entorno, la importancia de las mascotas en la vida diaria y personal y los recuerdos compartidos con compañeros de clase. Adjuntamos unas palabras de los alumnos para apoyar estas adiciones.

Alumnos que se definen por su entorno:

Q-E6: [>R2]: Bueno, elegí estos porque pensé que cada cuadro estaba relacionado con algo de mi vida, como una persona o un evento... Esos son los cuadros que me definen, quién soy plenamente yo.

La importancia de las mascotas en la vida diaria y personal:

Q-E5: [>¿Pregunta?]: ¿Por qué el gato?

[>R3]: Porque me gusta. No sé... es parte de mi vida, parece que no puedo separarme de él, es como una necesidad en mi vida.

Los recuerdos compartidos con compañeros de clase:

Q-E2: [>R2]: ¿Íbamos a la misma clase en la escuela primaria?

[>R1]: No, no lo creo...

[>R2]: Estábamos juntos a Edu (Educación Física)

[>R1]: ¡Sí! Hacíamos algunas cosas de gimnasia.

En cuanto a las experiencias individuales, los alumnos comparten muchas de sus preocupaciones sobre el futuro, sus deseos, pero también reflexiones más amplias como su visión de la vida y la evolución.

Q-E2: [>R2]: Para mí la vida es el día a día y ver el atardecer es eso. Es un poco raro decirlo así

[>R1]: Cada uno tiene su propia definición de la vida... En fin, es una bonita visión de la vida, el hecho de que intentes ver el día a día. Vivimos demasiado en el futuro.

A la pregunta del segundo cuestionario reflexivo sobre si eran capaces de expresar su mundo interior a través de fotografías, los alumnos respondieron mayoritariamente que sí, con un 62,5% en Quebec y un 61% en Cataluña.

Veamos algunos ejemplos significativos:

« Sí, para mí fue fácil expresar los aspectos de mi mundo personal a partir de imágenes, ya que a diario tomo muchas fotos de lo que me rodea, de lo que veo, de mis amigos. Además, creo que otra cosa que se me hizo mucho más fácil fue impulsar mi razonamiento detrás de lo que realmente representa la imagen. » (Cuestionario 2 - Quebec)

« (...) estos son temas que forman parte de nuestra vida diaria, como la de la familia y también estamos constantemente pensando en nuestro futuro, especialmente a nuestra edad. » (Cuestionario 1 - Quebec)

« Sí, porque me ayuda a pensar lo que es importante para mí, ahora y en un futuro »
(Cuestionario 2 - Cataluña)

« Sí, es mejor que expresarse con palabras » (Cuestionario 2 - Cataluña)

En cuanto a la parte de la actividad en la escuela, encontramos un pequeño número de alumnos que han encontrado algunas dificultades ante el reto de expresarse sobre su mundo interior y su entorno sociocultural a través de la fotografía. Sin embargo, esta tendencia es muy minoritaria.

Tabla 47

Nivel de recepción - Ejercicio para expresarse a través de la fotografía

Región	Neutro	Negativo
Quebec	22,00%	15,60%
Cataluña	3,00%	35,00%

Tomando como base los argumentos escritos de los estudiantes, concluimos que los principales problemas fueron primero, la dificultad para reflejar su mundo interior en tan solo dos imágenes y segundo, la dificultad para expresarse a través de imágenes. Siguiendo con este tema, es decir, la reducción del discurso a dos imágenes, varios alumnos mencionan la dificultad de reducir temas como el entorno sociocultural y el futuro a una sola fotografía para cada persona. Sin embargo, encontramos que después de una mayor reflexión, generalmente logran encontrar una imagen que se adapte a ellos. Así, la dificultad conduce a una mayor reflexión e introspección. Algunas aserciones de los participantes ilustrativas de esta idea:

« Sí y no, lo más difícil fue elegir entre mis intereses y lo que valía la pena representar o no.»
(Cuestionario 2 - Quebec)

« En cambio, para la segunda fotografía, tuve un poco más de dificultad por expresar

elementos de mi futuro, pero después de discutirlo con mis seres queridos y haber hecho una reflexión más profunda, creo que al final estuvo bien. » (Cuestionario 2 - Quebec)

« No, porque expresar solo en dos imágenes aspectos personales, es complicado. Una foto no representa físicamente todo lo que tú has sentido en ese momento. » (Cuestionario 2 - Cataluña)

« No me resulto fácil la verdad, tuve que pensar bastante » (Cuestionario 2 - Cataluña)

También notamos una mayor dificultad en el tema del futuro debido a las incertidumbres de los alumnos. Para ellos, todavía resulta algo bastante vago.

« Fue difícil fotografiar mi futuro porque todavía está borroso en mi cabeza. » (Cuestionario 2 - Quebec)

En cuanto a la dificultad para expresarse, para algunos participantes parece difícil expresar algo personal o un sentimiento a través del formato fotográfico. Algunos consideran que el formato no es adecuado para expresar un sentimiento, otros simplemente se sienten incómodos al expresarse, independientemente de la forma.

« No, porque es difícil encontrar imágenes que expresen aspectos personales » (Cuestionario 2 - Cataluña)

« No, no ha sido fácil expresar aspectos de mi propio mundo con imágenes porque es complicado cuando hay emociones fuertes que no se pueden poner en forma de imagen. Como el nacimiento de un bebé o la muerte de alguien muy cercano.» (Cuestionario 2 - Quebec)

4.4.1.3. LA PERCEPCION EXPRESADA POR LOS PARTICIPANTES SOBRE LA EXPERIENCIA VIVIDA DURANTE EL PROCESO

Durante la encuesta pudimos resaltar la percepción expresada por los participantes sobre la experiencia vivida durante el proceso así como las diferentes dinámicas de interacción durante las actividades. Gracias al enfoque de aprendizaje cooperativo entre iguales, observamos que los alumnos se vuelven más cercanos y empoderados. En efecto, tanto en el museo como en el aula, para cada período de actividad, había que hacer un momento de trabajo individual e introspectivo antes de compartir. Durante la puesta en común, los alumnos se autocorregían, daban su opinión y consejos para mejorar el trabajo, pero también reflexionaban y compartían sus opiniones.

En palabras de los participantes:

Q5: [>R2]: ¡Eso no me recuerda a nada!

[>R1]: ¡Me dijiste el barrio guay!

[>R2]: ¡Ah, pues sí!

[>R1]: ¡Puedes hablar de cuando estabas caminando por ahí!

-

C-E7 : [>R2]: ¡Ay! Qué bonito y ¿el futuro? ¿Es porque quieres viajar?

[>R1]: No, es... También es viajar pero viajar al pasado

[>R1]: Es como que el futuro será como viajar al pasado, como que todo tendrá que volver a ser como era antes... no sé, es lo que veo yo.

La actividad finalizó, en el museo, con un juego con otro grupo, mientras que en la escuela, tomó la forma de una creación conjunta. Durante el juego, no sentimos una presencia real de competencia sino más bien un deseo de ayudar y reflexiones constructivas debido al formato cooperativo.

Q4: [>R1]: Que listos somos... ¡Lo encontramos! ¡Creo que es ese!

-

Q4: [>R1]: ¡Yuju, lo hemos encontrado! Pensé, una nube, un campo, la vegetación, además de una luna como en el dibujo de Julia... Me dije, porque en el texto de Saskia se habla sobre el campo... Me hizo darme cuenta de la vegetación, más aislada y como una especie de nube de tranquilidad, así que pensé para mí, es claramente su trabajo. Además, dentro también hay una luna, hay un paisaje. Así, la dinámica general es positiva porque los alumnos se ayudaron mutuamente, se aconsejaron entre cada etapa y esto les permitió, durante el juego, redescubrir obras que no habían mirado lo suficiente. -

Q4: [>R1]: ah tal vez en realidad es... oh, hay una gran luna allí, otra luna allí. De hecho, exploras tanto el tema de la luna que se vuelve complicado.

[>R4]: Sí, pero dejaremos tiempo para que lo encuentren

C8 : [>R2]: No había visto esta

-

C9 : [>R1]: Oh, no me había fijado esta escultura, que bonita

[>R2]: No sé... Es como muy feliz

[>R1]: Tiene ándelas mira, que bonita

En la escuela, el período de creación permitió la emulsión de discusiones durante el diseño: pudimos observar allí argumentos, concesiones, aprobaciones sobre las etapas y los procedimientos de creación.

C-E7 : [>R1]: ¿Es fuerte no? Lo digo porque la bandera tiene tantos colores...no me acaba ¿eh?

[>R2]: Umm... pero la bandera solo está en el plano, en la línea.

[>R1]: Ya, no me acaba bien.

[>R2]: A mí tampoco. A ver, rojo... marrón, ¿sí o no?

[>R1]: Umm... No, no me acaba.

[>R3]: Podría ser amarilla...

[>R1]: ¡Es verdad! ¡Ya está!

Los alumnos se animan y se aconsejan unos a otros tal como lo hacían en el museo.

Q-E1: [>R3]: Creo que deberías cambiar eso ya.

-

[>R1]: Cada vez no sé si me expresé bien.

[>R2]: Te expresas muy bien!

-

C-E1 : [>R2]: Vale. ¡Ah! ¡Qué chulo este trabajo!

-

Q-E2: [>R1]: ¡Estas fotos son preciosas!

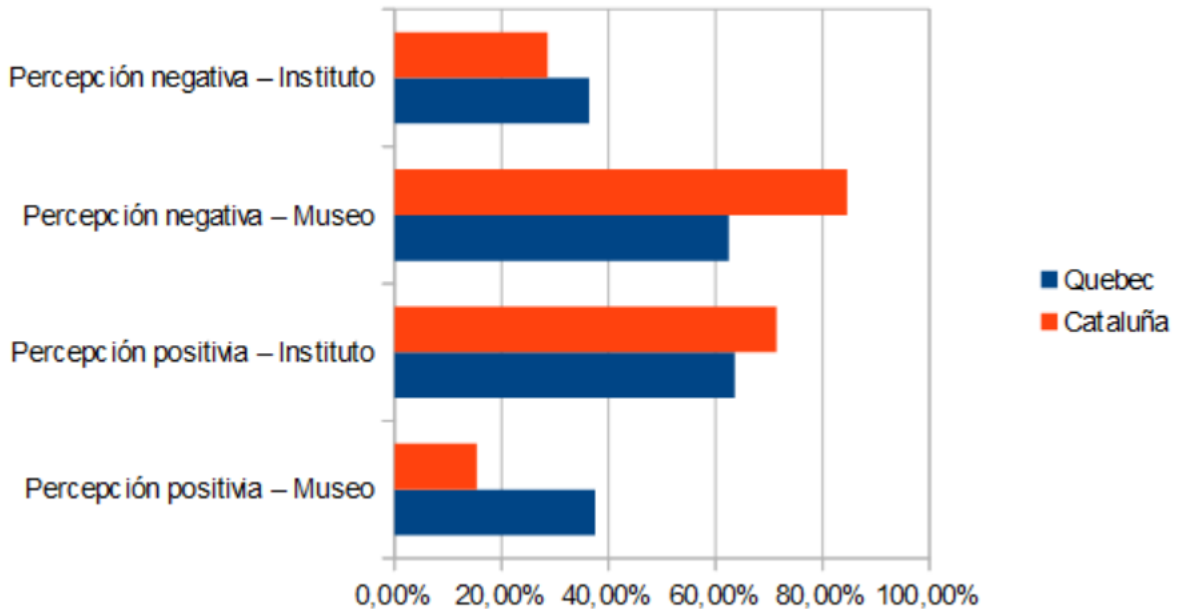
-

Q-E3: [>R1]: ¡Guau! Eso está muy bien cortado!

También podemos notar, gracias a la frecuencia de los comentarios, una mejora en la percepción de los alumnos sobre su propio trabajo entre la primera actividad en el museo y la última, en clase. Suponemos, con base en estos resultados (ver cuadro a continuación), que los adolescentes ganaron confianza en sí mismos gracias a varios factores.

Figura 28

Evolución de la percepción de su propio trabajo



Estos factores son la toma de responsabilidad, la interacciones positivas con los compañeros, el formato de la actividad y la inspiración. Vamos a explicar cada uno con unos ejemplos. La responsabilidad individual se reflejó en los alumnos a través de su tarea de reflexionar sobre la influencia cultural, su entorno sociocultural, su visión de futuro así como la investigación de fotografías.

« Sí, me hizo pensar. Tuvimos que encontrar el simbolismo en sitios donde, a primera vista, no habíamos encontrado nada. También me permitió pensar de dónde soy y hacia dónde voy.»»
(Cuestionario 2 – Quebec)

«En la foto que representa mi entorno me hizo reflexionar sobre la evolución, sobre lo que está pasando en nuestra sociedad, pero también sobre cómo representar la evolución de uno mismo.»
(Cuestionario 2 – Quebec)

« Sí, porque me ha hecho pensar sobre algo que no se me hubiera ocurrido. Como mi futuro »
(Cuestionario 2 - Cataluña)

« Sí, da que pensar... Nos hacemos preguntas como: ¿Qué foto podría representar mi futuro y mi entorno? ¿Qué quiero para mi futuro y cómo lo capturo? » (Cuestionario 2 – Quebec)

« Me permitió tener ideas más abiertas y claras» (Cuestionario 2 – Quebec)

Los diversos intercambios sobre los puntos de vista y las discusiones positivas influyeron positivamente en la visión de los alumnos sobre ellos mismos y su capacidad.

« Hablar de eso me hizo darme cuenta de la gran importancia que le doy a mis fotos y de su significado.» (Cuestionario 3 – Quebec)

« Tener el punto de vista de mi compañero me abrió los ojos con otros aspectos que había pasado por alto. » (Cuestionario 3 – Quebec)

« Podemos juntar nuestras ideas y que salga algo bonito » (Cuestionario 2 – Cataluña)

« Mi compañera me permitió hacer mejores reflexiones sobre mis imágenes y yo sobre las suyas. Tuvimos algunas diferencias, pero en general fue bastante similar. » (Cuestionario 3 – Quebec)

«Me siento más cómodo desarrollándome solo frente a un compañero, me siento menos juzgado por mi visión de las fotos. Sí, mi compañero de grupo me ayudó a pensar. Escuché mis opiniones y hubo muchos puntos en común. » (Cuestionario 3 – Quebec)

El formato de la actividad y elegir la fotografía como medio de expresión ayudó a los alumnos a sentirse más cómodos creando. Para algunos adolescentes, las fotografías son parte de su vida y en ese sentido les resulta más fácil expresarse a través de ellas.

« Sí, este es un medio ideal, ya que las imágenes son un medio muy flexible para la autoexpresión. Una imagen vale más que mil palabras. Con una imagen, podemos contar nuestros sentimientos, nuestros deseos y nuestra percepción del mundo. Así que creo que respondí con facilidad a los temas propuestos. » (Cuestionario 2 – Quebec)

« Sí, creo que a través de imágenes es mucho más fácil imaginar algo y creo que son muy importantes » (Cuestionario 2 - Cataluña)

« Noté que tomo muchas fotos de mi entorno, y que me representan y muestran mi personalidad. »
(Cuestionario 2 – Quebec)

« Creo que somos una generación acostumbrada a fotografiar nuestro día a día gracias al uso de los móviles, que nos facilitan la tarea. Estoy acostumbrado a ver mensajes representados en imágenes, (...), cualquier cosa visual.» (Cuestionario 2 – Quebec)

« Sí, porque me gusta hacer fotos a todo lo que veo y que me llama la atención. » (Cuestionario 2 – Catalogne)

« Sí, ya que tengo mucha imaginación y no me cuesta relacionar imágenes con mi vida. »
(Cuestionario 2 - Cataluña)

También observamos que el formato de las actividades dio a los alumnos la oportunidad de expresarse uno a uno y de generar un intercambio más personal y rico.

« Pude hablar de mis fotos con más profundidad. » (Cuestionario 3 – Quebec)

« Las imágenes han sido un buen medio de reflexión, porque el analizarlas permite que cada uno tenga su propio punto de vista. » (Cuestionario 2 – Quebec)

El formato de las actividades permitió crear un clima de confianza, favoreciendo así los intercambios.

« Las discusiones son más reflexivas y nos sentimos más cómodos hablando entre nosotros.»
(Cuestionario 3 – Quebec)

« Me siento más cómodo en un grupo de dos que en uno grande porque así es más fácil hablar

profundamente con una persona, ya que es como un debate.» (Cuestionario 3 – Quebec)

« Me gusta compartir mis pensamientos con un compañero del grupo porque proyecto mejor mis ideas. Descubrí que teníamos muchas más similitudes que diferencias de pensamiento. » (Cuestionario 3 – Quebec)

« Sí, es más fácil porque podemos ayudarnos y conectar mejor nuestros pensamientos. Noté un terreno común y eso fue lo que nos hizo avanzar en el proyecto.» (Cuestionario 3 – Quebec)

« Ella me ayudó a desarrollar más mi razonamiento, a partir del mensaje de base, para verlo desde un ángulo más objetivo. Sí, toda la actividad estuvo bien.» (Cuestionario 3 – Quebec)

Los alumnos pudieron vincularse más entre sí y llegar a conocerse mejor.

« Hablar de un futuro imaginario con una persona que parece tener la misma visión que tú, es increíble.» (Cuestionario 3 – Quebec)

« Sí, porque me permitió conocer más a la otra persona » (Cuestionario 3 – Cataluña)

« Ahora, sé más cosas sobre él » (Cuestionario 3 – Cataluña)

También encontramos, en la dinámica de las interacciones, alumnos que se inspiran en las obras e imágenes que ven. Gracias a estas diversas inspiraciones, logran analizar las obras y establecer conexiones personales.

C9 : [>R1]: A mí, todo lo que hay, hay un montón de colapsos y te quedas así como en la pintura... En plan, te quedas realmente sola con la cabeza hecha de lío y los pensamientos no te caben de la cabeza.

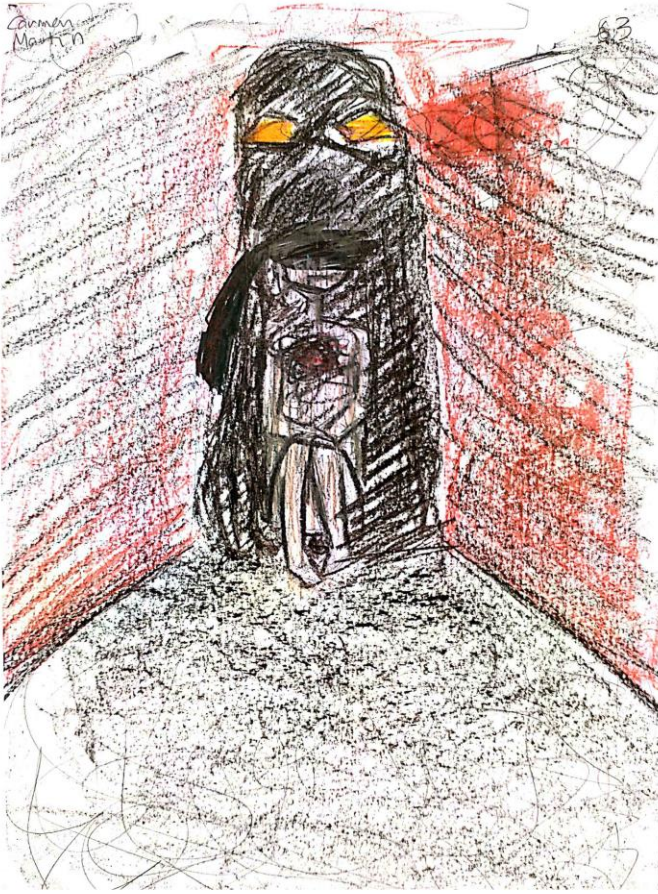
[>R2]: No sé, es como el punto donde no puedes más y no sabes qué hacer

[>R1]: Y todo se vuelve negro y me hace sentir mucho esta obra

[>R2]: Si, y el parte en el plan, la única luz que queda... No sé... Me gusta mucho

Creación 52

Texto / dibujo al museo – C2



Obra: 63

Este dibujo de una participante destaca por su expresividad. Basado en una de las obras del museo, su carácter sombrío nos remite al auto-aislamiento propio de la adolescencia. La participante hace referencia a « sentirse realmente sola y con la cabeza hecha un lío » (source?): « Los tonos grises, la espontaneidad del trazo y el aspecto magnificado de la sombra, reflejan claramente el estado de ánimo que intenta expresar la alumna. »(observaciones del diario de campo). Por último, la sensación general de los alumnos respecto a la actividad en su conjunto es muy positiva. En efecto, gracias al tercer cuestionario reflexivo repartido al final de la actividad, podemos observar que de los 20 alumnos que han respondido en Cataluña, el

100% dice que les ha gustado la actividad y de los 24 alumnos de Quebec que han contestado, 20 (83%) dice lo mismo. Por lo tanto, podemos concluir que el formato del ejercicio fue muy bien recibido en general.

« Me pareció interesante y es diferente a las actividades que hacemos. » (Cuestionario 3 – Quebec)

« ¡Disfruté mucho haciendo el proyecto! » (Cuestionario 3 – Quebec)

« Es una forma más divertida e interesante de hacernos pensar y nos permite tener otros puntos de vista además de nosotros mismos. » (Cuestionario 3 – Quebec)

«Creo que es una muy buena idea porque cada persona tuvo la oportunidad de representar cosas en sus fotos.» (Cuestionario 3 – Quebec)

« La actividad fue buena, ya que nos permitió reflexionar sobre nosotros mismos y con la parte del mosaico, expresarnos. » (Cuestionario 3 – Quebec)

« Me parece muy creativo y divertido » (Cuestionario 3 – Cataluña)

« Es increíble» (Cuestionario 3 – Cataluña)

« Me parece muy interesante » (Cuestionario 3 – Cataluña)

Hubo, sin embargo, algunas percepciones más mixtas que abren la puerta a los puntos que podrían mejorarse para el futuro. Podríamos resumir los pocos retornos en dos puntos: la forma de las creaciones (jerarquía de prácticas, tiempo de producción) y el aspecto personal.

En relación con la forma de las creaciones, muy pocas veces encontramos uno o dos comentarios de alumnos que reaccionen ante la elección de los materiales plásticos que utilizan (collage, montaje, dibujo, escritura), que conciben como un trabajo manual para niños pequeños. No es raro, en la concepción de adolescentes y adultos, que se cree una jerarquía según las prácticas artísticas. Sin embargo, es interesante notar que estos mismos alumnos que comparten una opinión crítica sobre la técnica, descubren a su pesar que este enfoque les permite conectarlos con recuerdos positivos y darse cuenta del aspecto creativo y lúdico de este enfoque. En palabras de los participantes:

«¡El ejercicio en general fue sorprendentemente divertido!» (Cuestionario 3 – Quebec)

-

Q-E2: [>R2]: Tengo la impresión de que estamos en primaria y que hacemos pequeñas manualidades.

[>R1]: Yo también... tanto, pero es divertido

[>R3]: Me decía eso, pero es divertido, sí.

[>R1]: ¡Sí, me gustó hacerlo!

El tiempo de finalización también fue un problema planteado algunas veces por los alumnos. Si la apreciación de la actividad es general, algunos estudiantes mencionan sin embargo que les hubiera gustado tener un poco más de tiempo para pulir las creaciones.

« Muy divertido y entretenido, muy interesante pero con más tiempo quedaría más bonito » (Cuestionario 3 – Cataluña)

-

« Me ha parecido muy entretenido e interesante, con un poco más de tiempo hubiera quedado mucho mejor pero estoy satisfecha con el resultado » (Cuestionario 3 – Cataluña)

El tema del tiempo siempre está muy presente en las artes plásticas. Cada persona tiene su propio ritmo en la creación y el tiempo generalmente sigue siendo un desafío. Sin embargo, sería interesante considerar desarrollar el proyecto en varias sesiones, a largo plazo. Este tipo de proyecto, que se enfoca en un trabajo de reflexión y cooperación, sería adaptable para generar mayor tiempo de reflexión y creación. Finalmente, muy pocos alumnos mencionan que los temas cubiertos por la actividad, así como el formato que promueve los intercambios y las reflexiones personales, a veces pueden ser difíciles.

« Es un proyecto bastante personal porque una foto que representa algo importante para mí, no puede representar nada para otra persona. No es para todos.» (Cuestionario 3 - Quebec)

« La actividad fue divertida, pero lo único que me gusta más o menos es que aunque no es extrema, se trata de nuestra vida privada. » (Cuestionario 3 - Quebec)

Es verdad que este formato aporta una dimensión más personal, ya que favorece la creación de vínculos entre los alumnos y las obras, pero también el intercambio de percepciones y

experiencias personales entre los propios alumnos. Si bien el número de personas que ha expresado la incomodidad que les genera el formato, en vista de los resultados muy positivos de la mayoría, podemos concluir que este aspecto sigue siendo puntual. Sin embargo, sería importante preparar el campo de estudio para poder advertir a los alumnos sobre el carácter personal que puede asumir la actividad.

4.4.1.4. LAS NUEVAS PERSPECTIVAS QUE PLANTEA EL ENFOQUE DE LA MEDIACION Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

El enfoque de mediación y del aprendizaje cooperativo que hemos desarrollado ha contribuido, en nuestra opinión, a crear una relación diferente entre el alumno y los espacios culturales (museo, centro de difusión artística) así como con su propia creación artística. Por creación artística nos referimos a: dibujos, textos y fotografías resultantes de la subjetividad o experiencia personal del alumno. Detallaremos aquí los aspectos en los que nos basamos para sustentar esta afirmación. Nuestro pensamiento se basa en los vínculos creados entre el museo y las creaciones en la escuela, el rol de la creación como instrumento del proceso de mediación y de reflexión, en conocerse a uno mismo y a los demás, al desarrollo del interés de los jóvenes por el museo, al auto-reconocimiento a través de obras y a poner en perspectiva sus conocimientos a través de las obras y el desarrollo de habilidades (investigación, organización, comunicación) así como el dominio de un tema. El proyecto de mediación que desarrollamos tenía como objetivo crear una visión diferente de los alumnos del museo y las artes y crear un vínculo entre los alumnos, de alguna manera liberando el discurso. Pudimos observar, en el proceso, un dato interesante. De hecho, los adolescentes han logrado crear vínculos y encontrar puntos en común entre su creación, pero también entre su creación en la escuela y las influencias culturales y/o la obra que habían elegido en el museo.

Durante la actividad en la escuela, los estudiantes tuvieron la misión, con su nuevo grupo, de

presentar las fotografías que tomaron sobre los temas de su entorno sociocultural y su futuro y encontrar puntos en común. En este sentido, gracias a las imágenes, podrán expresarse mejor y compartir pensamientos personales. Efectivamente, así fue, ya que la mayoría de los alumnos lograron encontrar las imágenes que querían (83% en Quebec y 80% en Cataluña). Los alumnos explican que presentar sus fotografías y discutir con sus compañeros les permitió pensar más en las imágenes. Y a partir de estas reflexiones, los alumnos lograron encontrar puntos en común entre ellos y hacer conexiones. En palabras de los participantes:

«Me permitió reflexionar sobre los temas y cuestionarme sobre lo que representaba cada imagen para nosotros. También me permitió reflexionar sobre los vínculos entre mis imágenes y las de mi compañero.» (Cuestionario 3 - Quebec)

« Sí, pensé en otro significado para mis fotos que no había pensado para encontrar un vínculo entre mis fotos y las de mi compañero. » (Cuestionario 3 - Quebec)

Esta actividad les permitió conocerse mejor y cambiar su visión de las imágenes.

« Sí, ya que pude empujar mi pensamiento sobre el mensaje de mis imágenes. Así pude darme cuenta de que el mensaje de mi primera imagen no tenía ningún vínculo claro con el mensaje. » (Cuestionario 3 - Quebec)

« Si, porque me permitió conocer más a la otra persona » (Cuestionario 3 – Cataluña)

« Me permitió encontrar enlaces entre nuestras fotos y saber un poco más que mis amigos se parecen a mí. » (Cuestionario 3 – Quebec)

También pudimos identificar reflexiones y vínculos que los alumnos hacían entre la obra que habían seleccionado en el museo y los puntos en común que encontraban en el grupo con las fotografías.

Estas conexiones tomaron varias formas como la reutilización de dibujos y textos:

C-E9 : [>R2]: Para poner los del museo... Escribiremos algo sobre esto.

Había también la utilización del tema (o reflexiones) que los participantes habían explorado en

profundidad en el museo:

C-E9 : [>Question?]: Vale entonces tenéis dos temas y tenéis cosas del museo también?

[>R2]: Si! Hablo cosas de familia y ella también.

[>R1]: Uno de los escritos que hemos hecho sobre la obra era sobre el tema de la familia.

-

Q-E6: [>R1]: (...) hablamos mucho sobre el ciclo de la vida (...)

O si no tomaba la forma de un recordatorio de la obra de arte elegida (título, forma, colores):

C-E8 :[>R2]: Vamos a reutilizar los colores y el significado del cuadro.

Generalmente, el vínculo que los alumnos establecen con el museo y la obra que han seleccionado se orienta principalmente hacia la temática que les había atraído. Este es el 100% de los comentarios que tenemos de los adolescentes de Quebec y el 60% de los comentarios en Cataluña. Por lo tanto, podemos observar que las conexiones son posibles y que los alumnos logran, a partir de una visita al museo, reutilizar sus conocimientos y reflexiones resultantes de esta visita y, naturalmente, establecer vínculos durante una actividad de reflexión.

En cuanto al rol de la creación como instrumento del proceso de mediación, podemos observar que esta expresión ha sido una estrategia útil para acercarnos a las obras del museo, para dialogar con ellas. A través de la creación personal, los alumnos pudieron profundizar en su reflexión sobre las obras, así como sobre las cuestiones o temas que plantean.

« me permitió tener una comprensión más profunda no solo personal sino también de la sociedad y cómo se percibe el futuro para nuestra generación. » (Cuestionario 3 – Quebec)

-

CGC10 : [>R1]: Nosotras nos gusta la de... de la chica sola.

[>Question?]: Porque?

[>R2]: Porque nos transmite una sensación de soledad, que nos pasa muchas veces.

CGC9 : [>Question?]: Vale y el tema, el significado era difícil?

[>R1]: si era como... Muy fuerte

-

Q2: [>R4]: Ok, bueno, yo era el vacío. El vacío, pensé que representaba un poco el lado oscuro de la vida... eso es todo y me recordó mi pasado oscuro. Y para continuar, quise representar el cansancio de nuestra familia, la tristeza.

Tenemos ejemplos de alumnos que abordan temas complejos y difíciles a través de la influencia cultural que han dibujado y/o escrito:

Creación 53

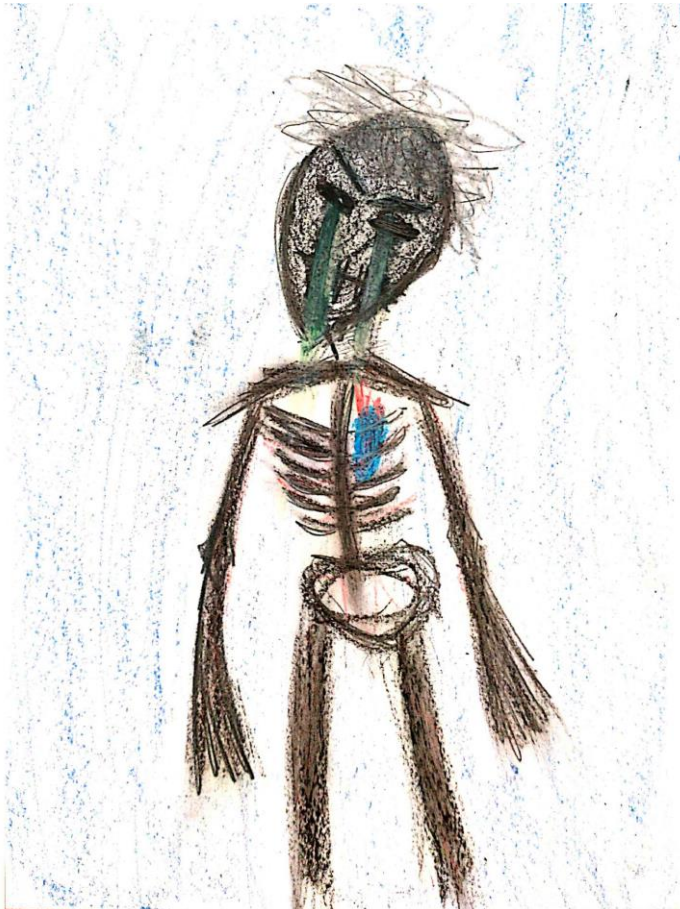
Texto / dibujo al museo – C26



Obra: Nu femeni de Julio Antonio

Creación 54

Texto / dibujo al museo – C10



Creación 55

Texto / dibujo al museo – C9



Esta obra me transmite dolor, tanto físico como mental. Soy una persona que sufre de ansiedad y esta obra me recuerda a mí misma. No me recuerda a un momento en específico sino a un estado mental, esa sensación que tienes cuando no estás bien. A veces, los pensamientos en mi cabeza se salen de control y todo se vuelve negro.

Obra: Nu femeni de Julio Antonio

En la imagen de arriba (Ver creación 55), la alumna pudo analizar y conceptualizar, a través del dibujo y el texto, el tema de la ansiedad vinculado a la obra elegida en el museo. Durante la actividad en el museo, la adolescente también pudo hacer una interpretación más completa de la obra gracias al reconocimiento del sentimiento que le recordaba la obra. En cuanto a otros dibujos, expresa su dolor mental a través de una línea negra, dura, y que oculta parte del rostro de la persona (observaciones del diario de campo).

A continuación se muestra otro ejemplo para ver la evolución de la reflexión de un alumno (Creación 56) a partir de una obra en el museo (Figura 29). El texto escrito por la adolescente muestra las posibles conexiones con las experiencias vividas. Estos vínculos pueden abrir la puerta a reflexiones más profundas sobre las obras.

Creación 56

Texto / dibujo al museo – C18

Esta obra que he escogido me gusta porque me transmite felicidad y la paz que me da estar con mi familia en todos los viajes que he hecho, en la playa, esa sensación del aire en la cara y el olor a sal de mar.

También, ese sentimiento de libertad de conseguir todo lo que quieras, que todos tus problemas desaparezcan. A parte de los viajes, ver los atardeceres, con mis amigos o disfrutando de mi soledad, admirándolos o solo disfrutando ese momento con un libro o en silencio.

Obra: La Esfinge de Roscoff

Figura 29

Obra en el museo – Esfinge de Roscoff



Nota : La esfinge de Roscoff de José Nogué, 1910, MAMT.

También podemos notar que la creación permitió, durante el taller en la escuela, transmitir ideas, conceptos, reflexiones sobre temas y relacionarlas con los del museo.

C-E8 : [>Question?]: Pues quizás podría ser algo interesante no? De la expresión... No sé... Para el mosaico, pueden dibujar en el cuadro... y hacer una conexión entre los dos así con el dibujo

[>R3]: Se puede hacer una conexión de una manera u otra con el museo... Del primer día, no sé

[>R1]: La mía era el cuadro de... Claro que tenía muchos papeles de viajes, de dibujos.

[>Question?]: Ah! Con esto también, vale!

[>R1]: Entonces, eso se podría relacionar con esta.

[>R3]: Si! Y con esta igualmente porque tiene un espacio de trabajo como este.

[>Question?]: Eso es... Esta guay!

[>R1]: Si!

[>R3]: Con algunas flechas para relacionar los dos.

-

Q-E6: [>R2]: Bueno, tomé estos porque pensé que cada cuadro era algo en mi vida, como una persona o un evento... y eso son estos cuadros que me definen, quién soy en su totalidad. Y luego este, porque sabes, la vida es un poco como el agua, es un poco peligrosa, realmente no sabemos a dónde va... pero aun así es muy hermosa y creo que representó muy bien la vida.

[>¿Pregunta?]: Es hermoso, es poético... también se parece al tema de tu dibujo de museo.

[>R2]: ¡Sí también!

Creación 57

Foto - trabajo individual – Q44



Pudimos observar que el formato de la actividad en el museo propició el desarrollo del interés de los alumnos por el museo y por las obras. En primer lugar, realizar parte de la actividad en formato de juego nos mostró que una mediación que ofreciera un aspecto lúdico y más libre podía ayudarnos a renovar nuestra visión del entorno museístico. Esto permite una doble exploración del espacio y gracias al intercambio de pistas y al reto de encontrar una obra, ser más observadores y darse cuenta de cosas a las que los alumnos no habían prestado atención

antes. Algunas aserciones de los participantes ilustrativas de esta idea:

«Sí, está más guapo y más divertido.» (Cuestionario 1 – Cataluña)

-

C9 : [>R1]: Oh, no me había fijado en esta escultura, ¡qué bonita!

[>R2]: No sé. Es como muy feliz.

[>R1]: Mira, ¡qué bonita!

-

C9 : [>R2]: ¡Qué bonito!

[>R1]: Vamos por ahí encontrar más cosas.

Además, los resultados de la actividad de mediación demuestran que los alumnos ya no se encuentran simplemente en la contemplación y la escucha pasiva, como suele ser el caso durante una visita tradicional al museo, sino que tienen un papel activo en la interpretación y evaluación crítica de las obras.

« Sí, lo amo... Es más dinámico y permite que los estudiantes exprime más sus sentimientos y no a si se pregunta a un monitor o profe directamente porque se puede sentir impresionados » (Cuestionario 1 – Cataluña)

« Sí, encuentro que nos involucra en reflexionar más y nos permite tomar más tiempo para observar que si solo miramos y caminamos.» (Cuestionario 1 – Quebec)

Consiguen apropiarse de las obras asimilándolas a una influencia cultural o una experiencia personal y esto les permite dar más sentido a la obra y despertar su interés a nivel personal.

« Absolutamente, me hizo cuestionarme más sobre las obras. » (Cuestionario 1 – Quebec)

«Sí, porque al principio no encontraba interés en una obra, hasta que hice las conexiones conmigo.» (Cuestionario 1 – Quebec)

«Sí, ha cambiado mucho mi forma de visitar un museo. » (Cuestionario 1 – Quebec)

« Creo que si porque al ver una obra y relacionarla con algo es más fácil que te acuerdes de esta obra » (Cuestionario 1 – Cataluña)

« Sí, ya que nos apropiamos del tema de la obra y podemos llegar a sentir emociones » (Cuestionario 1 – Quebec)

« Esta guay porque te encuentras con más sentimientos » (Cuestionario 1 – Cataluña)

« Me gusta ver a otras perspectivas a los cuadros porque lo relacionas contigo » (Cuestionario 1 – Cataluña)

Además, la actividad desarrollada en el museo incluye en parte la técnica de aprendizaje cooperativo de rompecabezas adaptada en un enfoque de mediación lúdica que permitió a los alumnos desarrollar su interés, pero también aprender a extraer la información necesaria de una obra y/o creación, compartir información y respetar el tiempo para lograr el objetivo de la actividad. En efecto, cada pequeño grupo de dos tenía el objetivo de seleccionar una obra preferida y extraer un tema que los marcara. Juntos tenían que pensar en su significado antes de crear un dibujo o texto de influencia cultural que luego se convertiría en una pista. Una vez que el grupo de 2 pudo completar esta parte del ejercicio, se unieron a un segundo grupo y tuvieron que intercambiar sus pistas y ayudar al otro equipo a adivinar. Una vez que los 4 alumnos lograron vincular las creaciones con las obras del museo, cada uno de los grupos debía explicar al otro la obra seleccionada, sus reflexiones y los motivos de su creación. Al hacerlo, los dos grupos reunidos han cambiado el pensamiento del otro sobre las obras estudiadas. Pudimos ver que este enfoque educativo, presentado en un formato lúdico, funcionaba y que los alumnos estaban activos y, al apropiarnos de una obra en pequeños grupos, pudieron interpretarlo mejor y luego lograr explicar su reflexión con su compañero de clase y viceversa.

Aquí algunas reacciones sobre el interés de los alumnos al formato:

« Me gusta este formato de actividad porque me hace reflexionar, pensar y es muy guay » (Cuestionario 1 - Cataluña)

« Si lo amo...es más dinámico y permite que los estudiantes exprime más sus sentimientos y no a si se pregunta a un monitor o profe directamente porque se puede sentir impresionados » (Cuestionario 1 - Cataluña)

« Me gusta compartir mi punto de vista con mis compañeros y escuchar su interpretación. » (Cuestionario 1 - Quebec)

Ejemplo significativo de la cooperación reflexiva:

Q4: [>R1]: Encuentro que el tiburón es muy representativo de un renacimiento, si podemos decirlo así.

[>R3]: No.

[>R1]: ¿Por qué no? Personalmente, realmente encuentro que representa claramente la renovación de una sociedad en el sentido de que la gente no está acostumbrada a pensar en algo, y nosotros pensamos en algo nuevo. Nos sorprende lo que vemos.

[>R1]: Hoy hay tantas cosas nuevas y tantas cosas que hacemos entre comillas para ser más inteligentes, para estar mejor equipados para sobrevivir mejor, que siempre nos sorprende la crueldad de la naturaleza humana.

[>R1]: Creo que es eso, porque si miras ahí, muchas veces asociamos al tiburón con la crueldad, con algo violento y todo.

[>R2]: El tiburón representa la crueldad humana hacia sí mismo, tratando de evolucionar pero fallando en mantener esos valores en su lugar, y mantiene su mal corazón... ya ves.

En cuanto al auto-reconocimiento, observamos que para muchos alumnos, el trabajo de reflexión personal y de apropiación de la obra durante la interpretación, los lleva a reconocerse a sí mismos a través de determinadas obras. De hecho, al buscar vínculos con las obras, algunos adolescentes logran reconocerse a través de ellas y experimentar emociones o recuerdos fuertes. Más concretamente, los jóvenes hablan de reconocer un estado de ánimo que comparten. Se trata de una sensación de paz y bienestar y de una sensación de malestar y ansiedad. Por efecto, para algunos, el trabajo de reflexión a través de las obras les permite evocar un recuerdo que les trae bienestar o un sentimiento de paz interior.

« Para mí, me hizo recordar momentos con mi familia. En la tranquilidad.» (Cuestionario 1 - Quebec)

-

CGC1-3 : [>R1]: La que nos gustó es el de Roscoff que tiene mar y rocas y básicamente porque nos transmite mucha paz y tranquilidad y también porque nos cuando vamos con la familia o amigos a la playa.

-

C9 : [>R1]: A mí me ha transmitido mucha paz porque me ha encantado a ver las obras.

Al contrario, hay alumnos que sufren de ansiedad y malestar interior y se sienten reconocidos y conmovidos por obras que presentan, según ellos, un estado similar. Les permite imaginar un sentimiento profundo, compartir miedos entre ellos y conceptualizar un estado que no es tan diferente de lo que otras personas pueden estar sintiendo. Veamos algunos ejemplos

significativos:

C9: [>R1]: ¡Oh! Esta me recuerda a mi salud mental, que está como este cuadro.

-

C9 : [>R1]: Claro y no nos transmite nada a nosotras mismas, no nos relaciona.

-

C2 :[>R1]: Cuando me siento mal, me siento así.

Así, podemos observar a partir de estos datos, que la actividad permitió a los alumnos referirse más a las obras y expresar un sentimiento profundo a través de ellos. La valoración crítica de una obra se concentra no solo en su aspecto estético sino también en el sentimiento y los sentimientos que pueden transmitir y los alumnos se dan cuenta así de la fuerza evocadora así como del papel de transmisión que pueden tener las obras.

Nuestro enfoque de mediación puso en perspectiva los conocimientos (vernáculo, personal, artístico) de los alumnos a través de las obras. Apoyamos esta observación en la cantidad de interacciones que hemos podido observar sobre aspectos culturales, experiencias compartidas e individuales. De hecho, al ofrecer a los grupos la libertad de visitar el museo, con el desafío común de encontrar una obra apreciada y menos apreciada, se ha eliminado la dimensión demasiado académica y enmarcada de una visita a una institución. Así, los adolescentes estuvieron más en una dinámica de discusión libre y pudieron compartir, sin restricciones, ciertas referencias personales durante la interpretación de las obras.

« Sí, es mucho más cálido y uno se siente más cómodo. » (Cuestionario 1 – Quebec)

« Sí, me gusta compartir mi punto de vista con mis compañeros y escuchar su interpretación. » (Cuestionario 1 – Quebec)

« Sí, creo que tenemos más tiempo para pensar» (Cuestionario 1 – Quebec)

« Sí, ya que hablamos en grupos pequeños, me siento más cómodo hablando y me gusta explorar las obras a la velocidad que quiero sin tener un guía.» (Cuestionario 1 – Quebec)

« Es más pequeño pero más acogedor. » (Cuestionario 1 – Quebec)

« Sí, porque no siento la presión cuando analizo una obra en particular. Estamos aquí para esto, y nadie piensa que no tengo qué estar aquí porque soy un adolescente.» (Cuestionario 1 – Quebec)

« Muchísimo más cómoda ya que no está tan imponente » (Cuestionario 1 – Cataluña)

« Sí, porque nos podemos expresar mejor, ya que es más dinámico y divertido » (Cuestionario 1 - Cataluña)

El propósito de la actividad era potenciar varias formas de conocimientos y podemos ver que los alumnos pudieron vincular las diferentes obras con conocimientos u experiencias personales y culturales. La dimensión más personal y lúdica puede ser un medio poderoso para estimular el interés por aprender y crear un sentimiento de confianza. Aquí hay algunos comentarios de los alumnos para apoyar esta observación:

« Sí, es más divertido, sobre todo porque al final tocamos el material para demostrar algo personal. » (Cuestionario 1 – Quebec)

« Sí, al mirar los símbolos pude encontrarme y verme representado » (Cuestionario 1 - Quebec)

« Si me ha gustado más ya que he visitado poco así » (Cuestionario 1 – Cataluña)

Finalmente, la perspectiva de una mediación presentada a partir de estrategias cooperativas y reflexivas permitió, durante la actividad, crear una relación diferente entre los alumnos y el museo así como con las creaciones artísticas. Algunas de las reacciones de los adolescentes:

C5 : [>R1]: No tengo ni idea, soy nueva... Lo siento... Pero está súper guay poder ir a cualquier sitio, ¡libertad!

-

C6 : [>R1]: Sí, era bastante fácil que experimentar a un tipo de sentimiento con las obras.

« Te reconforta de alguna manera y a partir de ahora, cuando vayamos en un museo, nos relacionaremos con la obra » (Cuestionario 1 – Cataluña)

También podemos ver, gracias a los objetivos alcanzados y los diversos intercambios que tuvimos con los alumnos al final de la actividad sobre el enfoque cooperativo, incluido el grupo de investigación, que hubo un desarrollo de varias habilidades, como la investigación, la

organización y comunicación (observaciones del diario de campo). De hecho, los adolescentes mencionaron haber sabido adaptarse y ponerse de acuerdo con su compañero para la selección de una obra. Pudieron racionalizar su tiempo, seguir los pasos de forma adecuada y les resultó más fácil practicar su reflexión en pequeños grupos, antes de compartir sus reflexiones con los demás. Aquí están unos pensamientos de los alumnos sobre el formato:

« Sí, porque nos podemos expresar mejor, ya que es más dinámico y divertido » (Cuestionario 1 – Cataluña)

« Ya que hablamos en grupos pequeños y me siento más cómodo hablando así » (Cuestionario 1 – Quebec)

Estas habilidades les permitieron impulsar la reflexión y la discusión en torno a las obras. A partir de los cuadros comparativos que presentan la frecuencia de las interacciones, también podemos observar la importancia de la presencia de intercambios en relación con la evaluación y reflexión crítica de las obras, así como las interacciones positivas y grupales durante el juego (Ver figura 8 y 10).

A través de la parte de actividades individuales y de clase, encontramos también la técnica de investigación en grupo, habiendo tenido los alumnos que investigar (o crear) fotografías previamente y reflexionar sobre temas específicos, orientados sobre su entorno sociocultural y su futuro, para luego presentar, debatir y elegir el mejor enfoque posible con su compañero en clase. Luego tuvieron que acordar un enfoque, un vínculo común y producir una creación final. La reflexión grupal fue tanto crítica como reflexiva y permitió a los alumnos desarrollar una relación diferente y más profunda con su creación.

«Sí, pensé en otro significado con mis fotos que no había pensado, y sirvieron para encontrar un vínculo entre mis fotos y las de mi compañera.» (Cuestionario 3 – Quebec)

«Sí, ya que pude ampliar mi pensamiento sobre el mensaje de mis imágenes. Así pude darme cuenta de que el mensaje que transmitía mi primera imagen no tenía ningún vínculo claro con el mensaje que yo quería transmitir.» (Cuestionario 3 – Quebec)

4.4.2. COMPARACION DE RESULTADOS ENTRE QUEBEC Y CATALUÑA

Uno de los objetivos del presente trabajo era analizar el desarrollo de nuestra experiencia pedagógica en el ámbito museo en dos entornos específicos, Cataluña y Québec en el caso que nos ocupa, para estudiar eventuales analogías o diferencias entre los dos casos de estudio. En este capítulo, por tanto, nos centraremos en los puntos de comparación que se han planteado durante el análisis de los resultados del estudio de caso y así resaltar las similitudes y diferencias que hemos observado. Repasaremos los diferentes puntos en el siguiente orden:

- Aprendizaje artístico
- Creación (dibujos, textos, fotos, creaciones finales)
- Conexiones con la propia experiencia
- Desarrollo de negocios
- Aprendizaje cooperativo y reflexivo

4.4.2.1. APRENDIZAJE ARTISTICO

La dimensión del aprendizaje artístico resultante de nuestro estudio de caso incluye diferentes temas como: interpretación, valoración, intercambios durante la creación, sentido social de las artes y experiencias con museos (Ver figura 8 y 21). Parece que la frecuencia de interacciones entre cada uno de estos temas es sustancialmente la misma entre las dos regiones, tanto durante la visita al museo como con la actividad en la escuela. Sin embargo, el orden de importancia en cada tema no es el mismo entre las dos reuniones. De hecho, encontramos que los alumnos se inclinan más por la evaluación crítica que por la interpretación de las obras en el museo. Esta tendencia se invierte durante la actividad creativa en clase (Ver figura 21). Alumnos

de ambas regiones centran su pensamiento en una interpretación más profunda de las obras resultantes de su producción.

Además, en la práctica de interpretación que observamos en las dos regiones, los alumnos utilizan mucho más la metáfora para expresarse y compartir preocupaciones más personales sobre su futuro y sobre la sociedad. Esta observación nos permite pensar que con temas como el entorno sociocultural y el futuro, es posible generar una reflexión más profunda sobre temas difíciles a través de las artes.

Unos ejemplos de citas:

C-E3 : [>R1]: Entonces el burro es mucho más pequeño, tiene la inteligencia suficiente como para subir la roca y así está mejor que él y detrás hay dos árboles...uno tercio detrás el burro y los otros rectos que quieren indicar el burro. Entonces, piensas antes de pasar que no es porque los otros están más altos que están mejores.

-

Q-E1: [>R1]: Además, elegí el pez muerto porque... Representa el futuro... Porque en el futuro... Ahora mismo hay mucha contaminación en el planeta. Entonces, más adelante en el futuro, realmente podría haber mucha contaminación, desechos tóxicos y muerte. Pescado muerto... Eso es.

En cuanto a la valoración crítica de las obras, parece que tanto para los estudiantes de Quebec como de Cataluña, el significado de la obra es muy importante. Este elemento aparece como uno de los aspectos primordiales en la apreciación general de las obras. Sin embargo, encontramos una marcada diferencia en los temas que despiertan interés entre las dos regiones. De hecho, en Quebec, los temas sociales relacionados con la protección del medio ambiente natural están más presentes.

En Cataluña, el interés por el significado de la obra también está presente pero parece estar más orientado hacia las obras con las que los alumnos se reconocen. El interés está más en las emociones y los estados del alma que transmiten las obras que en la denuncia y los discursos sociales.

Veamos un ejemplo significativo:

C9: [>R2]: No sé, es como el punto donde no puedes más y no sabes qué hacer.

[>R1]: Y todo se vuelve negro y me hace sentir mucho esta obra.

[>R2]: Si, y él parte en el plano, la única luz que queda... No sé... Me gusta mucho.

Sin embargo, curiosamente, los temas sociales, ambientales y políticos se encuentran en la creación e interpretación de fotografías en Cataluña y Quebec. En cambio, los alumnos catalanes abordan estos temas de forma menos directa que en Quebec, de manera más metafórica:

C-E3: [>R3]: Ah, y por último, también representa una visión muy importante, ¿cuál crees que es?

[>R2]: ¿La del patriarcado?

[>R3]: No

[>R2]: Pues no lo sé...

[>R3]: ¡Muerte a la monarquía, a la República Patuna! ¡Revolución! Revolución.

Durante la visita al museo, los alumnos de ambas regiones se muestran sensibles al papel mediador de las obras, y más concretamente al efecto calmante de las obras:

CGC1-3: [>R1]: La que nos gustó es la de Roscoff que tiene mar y rocas, y básicamente porque nos transmite mucha paz y tranquilidad.

El papel de la transmisión (y reflexión) sobre temas profundos:

Q4: [>R1]: Reconozco que esto nos hace pensar... ¿Es que realmente la gente nos va a extrañar cuando muramos?

Por otro lado, los alumnos de Quebec parecían más sensibles a la naturaleza de la obra y su entorno, mientras que los alumnos catalanes reflexionaban y tomaban más conciencia del potencial del propio museo:

C7: [>R1]: Se estudiaría más rato bien aquí.
[>R2]: Ya, como todo el día. Esto es historia.

4.4.2.2. CREACION (DIBUJOS, TEXTOS, FOTOS, CREACIONES FINALES)

En cuanto a la creación, si nos centramos primero en los dibujos y textos producidos en el museo, vemos algunos puntos en común y diferencias en los enfoques entre Quebec y Cataluña. En ambos casos, los temas son bastante diversos pero el orden de importancia de los temas no es el mismo.

En Cataluña, las reflexiones se dirigen primero a:

1. Preocupaciones, dolores y ansiedad
2. Momentos de felicidad
3. Soledad

Mientras que en Quebec son:

1. Momentos de alegría
2. Sensación de malestar interior
3. Recuerdo vinculado a las fuerzas de la naturaleza
4. Preocupaciones por la sociedad (naturaleza humana, contaminación, etc.)

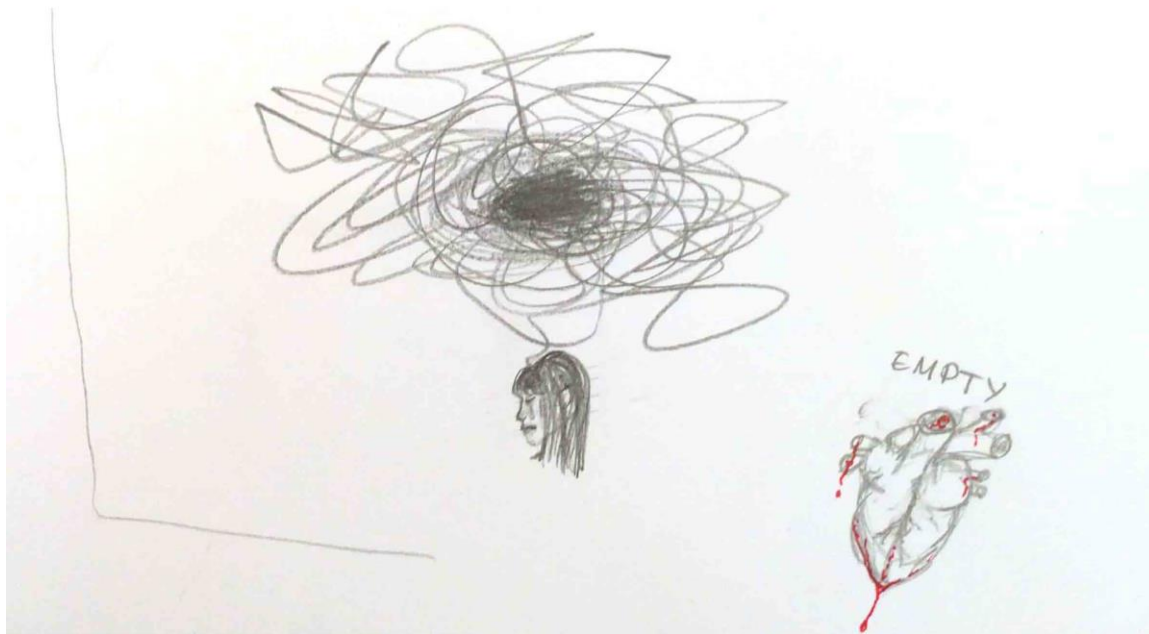
Podemos notar que hay una recurrencia de ciertos temas como malestar interior, preocupaciones, pero también recuerdos de alegría (a menudo relacionados con la familia, los amigos o un lugar). En el contenido de los logros de los alumnos notamos que, en general, los recuerdos y estados de ánimo compartidos por los adolescentes catalanes son generalmente más individuales y personales; y que las preocupaciones de los alumnos de Quebec están más

relacionadas con la sociedad y el medio ambiente.

Por ejemplo, aquí hay un dibujo de una alumna catalana que explica el sentimiento de soledad que a veces siente y que le recuerda la obra. Utiliza muy poco color, pero símbolos fuertes como el corazón y una representación de la mente confundida.

Creación 58

Texto / dibujo al museo – C7



Me hace acordarme de la soledad que sentí hace tiempo y el vacío constante.

Obra: Nu femeni de Julio Antonio

Figura 30

Obra en el museo – Nu femení de Julio Antonio



Nota : Nu femení de Julio Antonio, 1905, MAMT.

Como segundo ejemplo, tenemos el dibujo y el texto de una alumna de Quebec que muestra cierto enfado ante el desinterés de la gente por la contaminación. Apoyamos esta observación en parte gracias a la elección de palabras de la alumna, pero también por las líneas del dibujo, que son muy vivas; así como por el primer plano de la acción del personaje que arroja un desperdicio al suelo.

Creación 59

Texto / dibujo al museo – Q20



La contaminación es un tema muy importante en nuestra sociedad. Me encanta caminar junto al mar, pero todos los elementos contaminantes de nuestra sociedad merodean por todas partes e incluso se van al océano. Aquí es una persona que no piensa en el acto que acaba de hacer en el suelo.

Obra: Monument

Sin embargo, podemos concluir que en su conjunto, los alumnos de las dos regiones pudieron compartir un elemento personal y relacionarlo con una obra del museo. Basamos esta reflexión en los resultados del cuestionario reflexivo sobre la actividad museística (Tabla 29 hasta 34) y la calidad y diversidad de las producciones artísticas.

En cuanto a la actividad creativa en clase, también encontramos similitudes y diferencias entre los logros de los estudiantes de Quebec y los estudiantes catalanes. En general, los temas de las fotografías se unen. Así, los temas sobre el entorno sociocultural y el futuro parecen ser vistos y pensados de manera muy similar en ambas regiones. Sin embargo, el orden de importancia difiere.

Tabla 48

Orden de importancia de los temas - Fotografías

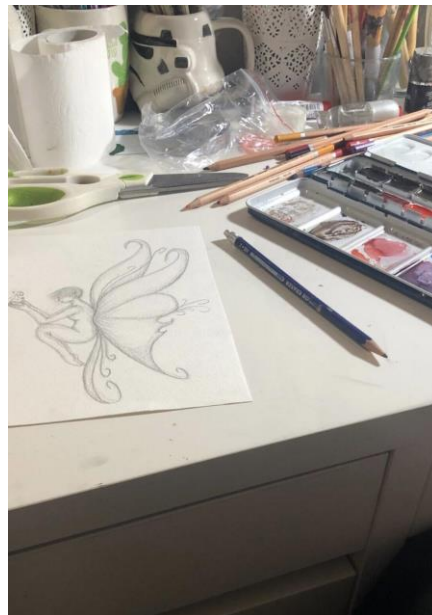
Orden de importancia de los temas - Fotografías	
Quebec	Cataluña
1. El barrio, los lugares y los lazos familiares	1. El barrio, los lugares y los lazos familiares
2. El medio ambiente	2. Los amigos
3. Los amigos	3. Los estudios (el trabajo) - Reflexiones profundas, simbolismo (reflexión sobre la vida, simbolismo sobre una emoción, una noción) - Las artes (importancia de los lugares culturales o del arte)
4. Los estudios (el trabajo)	
5. Los animales domésticos y las artes (importancia de los lugares culturales o del arte)	

Hay una reflexión importante en Cataluña sobre el lugar de estudios, de trabajo y de vida; mientras que en Quebec la conciencia medioambiental sigue estando bastante presente. Además, hay una interesante dimensión de las artes en ambas regiones, aunque es más fuerte en Cataluña (en tercer lugar con otros tres temas de igual importancia). Así, los alumnos se dan cuenta de la importancia de las artes en sus vidas y sitúan esta dimensión tanto en su entorno sociocultural como en su futuro.

Aquí tenemos un ejemplo de una fotografía que muestra la mesa de trabajo de una alumna, así como un dibujo hecho. La adolescente hablaba sobre la importancia de dibujar y soñar en su vida y que le gustaría que el arte fuera parte de su vida futura. También hizo el vínculo entre su reflexión sobre las artes y la visita al museo (Diario de campo).

Creación 60

Foto - trabajo individual – C23



4.4.2.3. CONEXIONES CON LA PROPIA EXPERIENCIA

Con los diversos resultados que hemos analizado durante nuestro estudio, parece evidente que el planteamiento de las actividades ha permitido la liberación, en cierta medida, de las palabras de los alumnos y que han podido, en muchas ocasiones, compartir sus diversas experiencias (compartidas, individuales, personales, recuerdos, culturas artísticas en general, etc.). Sin embargo, parecería que los resultados son más matizados en cuanto a las formas que tomaron estos intercambios.

En las experiencias compartidas en el museo, por ejemplo, encontramos solo dos temas similares entre Cataluña y Quebec, a saber: recuerdos relacionados con familiares, amigos y experiencias relacionadas con un lugar o un entorno. En Quebec, se agregan otras dimensiones como:

Las experiencias relacionadas con una cultura o tradición. Los estudiantes relatan tradiciones en sus familias o de sus familias:

Q4: [>R1]: Me recuerda a... Mi hogar. Sé que el lado de mis abuelos es muy religioso, pero ellos son creyentes de los demonios y todo. Yo tenía... Mi familia está en el satanismo, solo ver algo así claramente me recuerda a los años, los años cuando era joven, donde veía esculturas especiales todo el tiempo... Bueno, un poco de esculturas con motivos demoníacos o cosas como esas.

Experiencias relacionadas con lugares que tienen fuerte significado. No siempre se trata de un lugar del barrio sino de lugares que los han marcado. La familia y los amigos a menudo se incluyen en estos recuerdos:

Q4: [>R4]: Es un poco parecido, pero a mí me hizo pensar en el viaje que hicimos en un momento, cuando era más joven, con mis padres, en Mégantique... Realmente, solo en las montañas, los campos, un *chalé* con una ventana directa, los campos de trigo al otro lado... Y la

luna, tan grande la luna; en un momento mi padre pensó que era un tractor que venía pero era solo la luna literalmente cegándolo. Podíamos escuchar a los lobos... ¡Estaba tan silencioso! ¡Me hizo pensar en eso, de verdad!

Creación 61

Texto / dibujo al museo – Q29



Un lago, una tarde de verano con mi familia, frente a un fuego, una guitarra. Todos están felices.

Obra: Jupiter

Aquí, el alumno se refiere a un lugar y momento que lo marcó. La elección de las palabras, los colores y las formas evocan tanto el ambiente de Quebec como la nostalgia (Diario de campo).

Confidencias en relación a la familia y momentos difíciles:

Q2: [>R4]: OK, bueno, yo era el vacío, pensé que representaba un poco el lado oscuro de la vida... Ya por el título. Y me recordó mi oscuro pasado (...).

-

Q2: [>R2]: Me recordó a la historia de mi familia, de la tristeza que pasó mi familia.

En los intercambios durante la actividad en la escuela, observamos una preocupación más presente en el alumnado catalán por su futuro y sus expectativas. Estas inquietudes se expresan, entre otras cosas, durante la interpretación y discusión de las fotografías en el grupo.

C-E1: [>R1]: Bueno, eso, simboliza eso, todo negro, al final el túnel, pues eso... Simboliza como un túnel.

En cuanto a la parte de los aspectos culturales, encontramos, durante la visita a la *Maison de la culture de Longueuil* en Quebec, más presencia de debates sobre la sociedad que en Cataluña. Los alumnos catalanes, por el contrario, muestran reflexiones y pensamientos más íntimos y sensibles sobre los sentimientos que tienen ante las obras. Así, debido a los intereses bastante distintos entre las dos regiones, los aspectos culturales que encontramos no son exactamente los mismos. En Cataluña, las interacciones son ligeramente más generales que en Quebec. Es interesante notar, sin embargo, que en ambas regiones se pueden encontrar expresiones y referencias de la cultura anglófona. Veamos algunos ejemplos significativos:

C6: [>R2]: Porque he visto Lady Gaga aquí.

-

Q-E6 : [>R1]: Es nuevo, sobre Disney Plus.

4.4.2.4. EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

La parte relativa al desarrollo de la actividad mostró que los resultados son esencialmente equivalentes entre Quebec y Cataluña (Ver figura 10 y figura 23).

Podemos observar que solo la implementación y la evaluación difieren ligeramente entre las dos regiones, pero la calidad de los intercambios sigue siendo más o menos la misma. Esto significa que durante el proceso, tanto la frecuencia como la diversidad de interacciones entre los adolescentes fueron más o menos las mismas. Por ejemplo, las interacciones que enfrentan la percepción del trabajo del alumno y de los demás es considerable en las dos regiones. Vemos que los jóvenes son capaces de ser conscientes de sus fortalezas y debilidades, pedirán fácilmente la opinión de su compañero para pedir consejo y, a veces, incluso pedirán una opinión externa.

Un ejemplo de consejo entre alumnos:

C8: [>R1]: ¿Puedo dibujar algo aquí?

[>R2]: Creo que no, es solo... Hay que adivinar lo que nos gusta y hacer todo, dibujar o... Lo que les gustáis y lo que representa.

Durante la puesta en común (período de juego en el museo o taller en la escuela), los alumnos de las dos regiones logran compartir sus historias personales, escuchar y reaccionar ante el trabajo del otro, establecer conexiones entre visiones o imágenes.

C9: [>R1]: Representa mis problemas de vida.

-

C9: [>R1]: Nos ha transmitido a nosotras los sentimientos de nuestro corazón, estamos abiertos.

-

C9: [>R3]: Me ha transmitido muchísima angustia y oscuridad y todos los sentimientos que fijas aquí.

Podemos sustentar nuestras observaciones a partir de los resultados de los cuestionarios reflexivos:

Tabla 49

Resultados – cuestionarios reflexivos

	Quebec	Cataluña
Lograste hacer una conexión con una obra en el museo.	86,00%	92,00%
La interacción con tu compañero te ayudó a reflexionar sobre las fotografías.	85,00%	85,00%

Por las partes de las dificultades y la implementación del proyecto, los resultados son esencialmente los mismos en Quebec que en Cataluña. De hecho, para ambos casos, hubo poca interacción sobre el asunto y la mayoría se puede resumir en tres temas.

- El proceso: Los alumnos a veces encuentran dudas sobre los pasos a seguir.
- La logística: Esencialmente, estos son algunos problemas relacionados con la recepción e impresión adecuadas de las fotografías. Afortunadamente, este problema fue ocasional y los alumnos pudieron encontrar formas de adaptarse a la situación.
- La producción: Los alumnos a veces tenían dificultad para usar una herramienta o imaginar una idea. En general, los adolescentes pudieron ayudarse unos a otros y encontrar soluciones.

En cuanto a la parte de las valoraciones, encontramos interacciones sobre el tema en Quebec y Cataluña, siendo la mayoría positivas.

Veamos algunos ejemplos significativos:

C7: [>R1]: Podríamos hacer más cosas así.

[>R2]: Si, esta guay, ¿eh?

-

C7 : [>R2]: Ah, es que me gusta hacer el dibujo, no sé.

-

C2 : [>R2]: Sí, y me parece que es muy bonito todo.

-

C9 : [>R1]: ¿Qué te ha transmitido el museo?

[>R2]: Emociones muy distintas, de una obra a otra.

-

C7: [>R1]: Podríamos hacer cosas así más veces.

También encontramos resultados relevantes en los cuestionarios reflexivos. Si la mayoría de los resultados son positivos en ambas regiones, encontramos una distinción entre las reacciones al impacto de las tres etapas de la actividad (visita al museo, actividad individual en casa y taller en la escuela).

Parece que en cada etapa de la actividad, los resultados de apreciación y recepción de los alumnos mejoran en Quebec como en Cataluña. Este punto es interesante porque demuestra la presencia de un proceso de reflexión y apropiación de un enfoque artístico por parte de los alumnos. De hecho, los jóvenes descubren con la primera visita al museo un nuevo enfoque de la mediación, y cuanto más avanza el proyecto, más se ven llevados a establecer conexiones entre lo que han visto y expresarse a través de la creación.

Sin embargo, notamos una diferencia notable en los resultados entre Quebec y Cataluña, especialmente entre las reacciones de los adolescentes a la primera actividad. Una mayoría abrumadora en Cataluña afirma que aprecia el formato de la actividad que les ha permitido sentirse más a gusto en el entorno museístico. En Quebec, la mayoría también está de acuerdo en este punto, pero es menos fuerte. Este hecho puede explicarse por dos razones (Ver tabla

51).

Primero, parte de los alumnos mencionan ser neutrales: estos estudiantes mencionan su interés por el formato de la actividad y la naturaleza de los intercambios, pero añaden que están divididos porque también les gusta tener tiempo individual para reflexionar.

Segundo, algunos de los alumnos mencionan que no aprecian el formato porque prefieren estar solos durante todo el proceso y poder controlar el tiempo ellos mismos.

Ejemplos de comentarios:

«Sí y no, disfruto mirando las obras sola para empaparme del mensaje.» (Cuestionario 1 – Quebec)

«Prefiero visitar a mi propio ritmo para poder tomar tiempo para la observación y reflexión personal.» (Cuestionario 1 - Quebec)

Es interesante notar que una de las dificultades recurrentes de la mayoría de los alumnos es visitar un museo solos, pero que una minoría por el contrario aprecia este fenómeno (referencia a los resultados del cuestionario general). Además, si bien algunos adolescentes agradecen tener cierto control y tiempo para la reflexión en solitario, la recepción de estos estudiantes hacia el formato de la actividad sigue siendo positiva (especialmente en las respuestas neutras). Así, posiblemente sería relevante considerar, en la construcción de la actividad, un tiempo adicional destinado a la reflexión personal, para suplir esta carencia. En cualquier caso, concluimos que la mayoría de los alumnos tuvo una experiencia positiva y una opinión favorable del formato.

Tabla 50*Apreciación – Proyecto (las tres etapas)*

Proyecto (las tres etapas)	Quebec	Cataluña
Actividad en el museo- ¿Se siente más cómodo(a) con el formato?	57,00%	84,00%
Actividad de foto – ¿Te ha permitido reflexionar en alguna medida? ¿Las imágenes han sido un medio idóneo para pensar sobre estos temas?	66,00%	87,00%
Actividad en la escuela y en su totalidad (el proceso en general/relacionar las creaciones/el mosaico y eventualmente la exposición)	86,00%	100,00%

Tabla 51*Detalle de los resultados en Quebec - Actividad en el museo*

Detalle de los resultados en Quebec - Actividad en el museo (¿Se siente más cómodo(a) con el formato?)		
Positivo	Neutro	Negativo
57,00%	20,00%	22,50%

En todos los comentarios de los alumnos en los cuestionarios reflexivos, notamos que las apreciaciones son más o menos las mismas para las dos regiones, lo que confirma los impactos positivos de la actividad.

Tabla 52*Orden de importancia de las observaciones – Actividad 1*

Actividad 1 – en el museo		
Orden de importancia de las observaciones	Quebec	Cataluña
1	Más cómodo - Sin presión	Mas dinámico - divertido
2	Da más tiempo para visitar y reflexionar sobre el mensaje de la obra: ayuda a comprender las obras	Ayuda a ver el museo y las obras de otra manera – encuentra relación con su vida
3	Grupo pequeño - Aprecia y se siente más cómodo compartiendo su punto de vista con sus compañeros de clase y escuchando sus interpretaciones	Más cómodo - Sin presión
4	Más diversión	Ayuda a entender mejor las obras a través de las diferentes opiniones – ayuda a la reflexión

Tabla 53*Orden de importancia de las observaciones – Actividad 2*

Actividad 2 – individual (fotografías)		
Orden de importancia de las observaciones	Quebec	Cataluña
1	Me permite reflexionar sobre mi entorno sociocultural, de dónde soy y hacia dónde voy.	Me hace pensar en cosas que no había pensado para mi futuro.
2	Pensar en el futuro y cuestionarnos sobre lo que queremos.	Reflexión sobre mi vida y mi entorno.
3	Buena forma de expresar nuestros sentimientos y percepciones.	Las imágenes permiten expresar mejor los propios sentimientos y pensamientos.

En los comentarios enumerados sobre el proyecto en su conjunto, notamos que los comentarios positivos son similares en las dos regiones, pero que algunos alumnos de Cataluña mencionan la dimensión del tiempo. Como en Quebec durante la primera actividad, nos damos cuenta de que el proyecto sí podría adaptarse para ofrecer un tiempo un poco más largo para la reflexión y la creación.

Tabla 54*Orden de importancia de las observaciones – Actividad 3*

Actividad 3 e impresión general		
Orden de importancia de las observaciones	Quebec	Cataluña
Tipos de comentarios que más vemos	<p>«Me pareció interesante y diferente a las actividades que hacemos.»</p> <p>«Creo que es un gran ejercicio para conocerse a sí mismo.»</p> <p>« Me gustó mucho hacer el proyecto! »</p>	<p>« Me parece muy creativo y divertido. »</p> <p>« ¡Genial! Hace que más personas puedan ver mi día a día. »</p> <p>« Me ha parecido muy entretenido e interesante, con un poco más de tiempo hubiera quedado mucho mejor, pero estoy satisfecha con el resultado. »</p>

4.4.2.5. APRENDIZAJE COOPERATIVO Y REFLEXIVO

Nuestro último punto de análisis y comparación de resultados se refiere a la percepción que manifiestan los participantes sobre las dinámicas cooperativas utilizadas. Para adaptarnos mejor a la realidad del museo y del mundo de las artes, desarrollamos actividades de mediación cultural mezclando tres técnicas de aprendizaje cooperativo y reflexivo: entre iguales, puzzles y grupo de investigación. También hemos dado puntualmente periodos de reflexión entre cada etapa. Este enfoque único del aprendizaje artístico ha permitido enfatizar el desarrollo de cualidades interpersonales, como: ayudar en la integración de los alumnos, a crear un sentimiento de satisfacción personal con los resultados, a asumir diferentes roles y responsabilidades, a aprender a compartir sus reflexiones y sus opiniones, en saber decir y recibir críticas y así democratizar las discusiones.

Basándonos en los criterios esenciales del aprendizaje cooperativo de los hermanos Johnson y Johnson, presentaremos algunos ejemplos que confirman la presencia de estos criterios durante el estudio de caso en Quebec y Cataluña. Presentaremos, entre otras cosas, las percepciones expresadas por los participantes durante nuestros intercambios con ellos (preguntas orales y reflexivas al final de la actividad), nuestras observaciones (Diario de campo), cuestionarios reflexivos y transcripciones. Los resultados son bastante similares en naturaleza y muy positivos. De hecho, los alumnos reaccionaron muy bien a la estructura de las actividades así como a la forma de las técnicas utilizadas. Los resultados positivos y similares no sugieren que los impactos puedan diferir mucho entre los adolescentes de un país y región a otro, a pesar de un contexto sociocultural diferente.

Los cinco criterios son:

- Interdependencia

- Responsabilidad individual y grupal
- Cara a cara
- Habilidades sociales
- Reflexiones sobre su propia obra

4.4.2.5.1. ESTABLECER ALGUNO TIPOS DE INTERDEPENDENCIA

Al final de la actividad al museo, realizamos algunas preguntas reflexivas orales con los alumnos para reflexionar sobre el formato de la actividad y las habilidades adquiridas durante el proceso. La gran mayoría de los adolescentes mencionó haber apreciado el trabajo en grupo y tener que especializarse en una obra a través de la reflexión personal. Explicaron que el formato de la actividad les permitió tener una participación más activa en la discusión, y que en un grupo reducido ganaron confianza en sí mismos para debatir y reflexionar sobre un tema que en un principio no dominaban. Además, en la parte del trabajo de reflexión y creación individual les daba la impresión de poder aportar más en la puesta en común del grupo. Estos intercambios fueron sustentados por nuestras observaciones durante el proceso de la actividad (Diario de campo).

Aquí hay algunas imágenes que muestran la dinámica durante el trabajo individual, luego la puesta en común durante el juego y los intercambios, reflexiones entre los alumnos.

Foto de diario de campo 3

Museo (Quebec)



Foto de diario de campo 4

Museo (Quebec)



Foto de diario de campo 5

Museo (Cataluña)



Foto de diario de campo 6

Museo (Quebec)



Como aproximación a la evaluación del trabajo de los grupos, se realizó un debate con el grupo completo al final de la actividad del museo para pedir a los grupos que explicasen su elección de obra y para que cada miembro presentase su influencia cultural (o experiencia personal) buscada. Podemos ver, a través de esta actividad, que los alumnos lograron sintetizar, verbalizar sus reflexiones, aclarar sus pensamientos y que pudieron, en grupo, ponerse de acuerdo en la selección de trabajos.

Veamos algunos ejemplos significativos:

C1: [>R1]: Pues el que nos gusta es el de Altafulla y Crisantem, es porque ... No sé...es un poco como un cuento de hadas, tiene un castillo, flores, un campo grande.

[>Question?]: ¿Y les hace pensar en algo personal?¿... En el campo?

[>R2]: Sí, me recuerda a cuando estoy con mi familia, y vamos en el campo y luego vamos visitando un pueblo. Son las cosas a las que me recuerda.

[>Question?]: Vale, muy bien, ¿y a ti son más los colores en la obra lo que te hace recordar algo?

[>R2]: Sí, con mis abuelos que tienen una casa como abandonada que tiene muchos colores y flores.

[>Question?]: Vale, muy bien, ¿y hay alguna obra que no os guste a ninguno de los dos?

[>R1]: Si, la de Gonzalo Lindín.

[>Question?]: Suena... ¿y por qué no les gusta?

[>R1]: No sé... No entendíamos nada.

[>R2]: No hay muchas formas y hay colores que no me gustan... No nos gustaba.

[>Question?]: Vale, aquí podéis decir lo que queráis, cada uno tiene sus gustos y sus ideas y está muy bien. Pues gracias chicas...

-

CG-Q1 : [>R3]: Al igual que Melissa, me gustó el de la mandíbula de tiburón porque era el único en el que se podía ver un tema y un poco de historia detrás, qué pasaba y cómo te llevaba a ello, y el que menos me gustó fue el de la portada y las constelaciones porque no le veía el sentido... incluso menos que en los otros. Así que es lo contrario de lo que me gusta, donde se puede ver claramente el punto.

Para la preparación de la actividad en la escuela y la creación final, los estudiantes fueron responsables, cada uno por su cuenta, de tomar fotografías sobre los temas de su entorno sociocultural y su futuro. Por lo tanto, cada uno tuvo que realizar una actividad individual de reflexión y enviar 2 fotos (por correo electrónico o Slack) al responsable (o a un docente).

Fueron evaluados en consecuencia. Los alumnos presentaron rápidamente su trabajo al mismo tiempo que lo subían a las redes. Algunas aseveraciones de los participantes que ilustran los intercambios:

«Esta foto representa mi safe place como mi burbuja y solo pensar en mi cuarto me transporto a casa, con mi familia » (desde el *e-mail*)

«La primera foto representa mi carrera escolar en Jacques-Rousseaux [...]. La segunda foto representa mi futuro en Édouard Montpetit [...].» (desde el *e-mail*)

Durante este proceso, se animó a los adolescentes a reflexionar sobre su entorno y encontrar lo que más les convenía. Este trabajo de introspección fue muy bien recibido en general e incluso fue revelador para algunos de los jóvenes.

Algunas aseveraciones de los participantes ilustrativas de estas ideas:

«Creo que somos una generación acostumbrada a fotografiar nuestro día a día gracias a nuestros móviles, lo que facilita el ejercicio. Estoy acostumbrado a ver mensajes representados en imágenes, [...], cualquier cosa visual.» (Cuestionario 2-Quebec)

«Me ayudo a pensar lo que es importante para mi, ahora y en un futuro» (Cuestionario 2 - Cataluña)

Para otros, el trabajo en sí no fue tan sencillo porque requirió una profunda reflexión e investigación, pero les permitió darse cuenta mejor de lo que era importante para ellos y les enseñó a sintetizar y dar forma a partir de un tema complejo.

En palabras de los participantes :

«En cambio, para la segunda fotografía, tuve un poco más de dificultad para expresar elementos de mi futuro, pero después de discutirlo con mis seres queridos y haber hecho una reflexión más profunda, creo que al final estuvo bien.» (Cuestionario 2 - Quebec)

«He tenido que pensar qué aspectos quería expresar, y como lo quería hacer» (Cuestionario 2 - Cataluña)

Durante la actividad en la escuela, cada alumno, en un nuevo grupo, debía presentar y hacer evaluar y analizar su trabajo fotográfico por los demás alumnos, tras lo cual realizaban un proyecto común.

Durante estos intercambios, pudimos observar que las discusiones fueron activas y positivas. Los estudiantes quedaron satisfechos con su trabajo en general y pudieron analizar el trabajo de los demás, hacer comentarios positivos y constructivos y acordar la dirección que querían tomar para el proyecto común. Pudimos observar que entre cada paso, los alumnos pedían su opinión a sus compañeros y juntos confirmaban el siguiente avance. Podemos sustentar estos hechos en nuestras observaciones (Diario de campo) pero también en las transcripciones e intercambios que tuvimos al final de la actividad, durante las preguntas reflexivas y discusión sobre el formato de la actividad.

C-E7: [>R3]: Aquí están las fotos.

[>R1]: Sí, pero no sé, a ver si ahora sí... ¡Eso me gusta!

[>R2]: ¿Lo ponemos así?

[>R1]: ¡Sí!

[>R3]: ¡Genial!

-

C-E1 : [>R1]: ¿Porque has cogido estas fotos?

[>R2]: He recogido estas fotos porque básicamente la veo todos los días así cuando me levanto porque tengo el balcon...

[>R1]: ¡Qué bonito! Y bueno...Estas fotos, la mía, la de antes, es también por eso, pero bastante.

Foto de diario de campo 7

Escuela (Cataluña)



Encontramos con esta foto un ejemplo de un momento en el que los alumnos acuerdan la forma que quieren para su creación final, antes de continuar con el trabajo (Diario de campo).

Además, el educador se paseaba entre los grupos y al azar preguntaba a alguien del grupo para que presentara y defendiese el proyecto. Al final de la actividad, todos los equipos tenían que venir a presentar el proyecto final al responsable de la actividad.

Un ejemplo significativo :

Q-E6: [>Question?]: ¿Alguna idea de los enlaces que encontraste?

[>R1]: Sí, encontramos un vínculo enorme, ¡los colores del arcoíris!

[>R2]: Como no pudimos encontrar un enlace o muchos enlaces pequeños... ¡El enlace que encontramos es nosotros! ¡Todas estamos guay y felices!

[>¿Pregunta?]: La felicidad y es cierto que hay colores... Y, ¿por qué esta foto? Es una pintura... ¿Una acuarela?

[>R1]: ¡Una acuarela, sí! De hecho es una casa que hay en una serie de animación y la rehece.

[>¿Pregunta?]: OK, ¿y es una serie de animación que te gusta? ¿Cual es?

[>R1]: Si, *The Owl House*.

[>¿Pregunta?]: No la conozco.

[>R1]: Es nueva, en Disney plus.

[>¿Pregunta?]: ¿Y la foto del café, por qué fue eso? ¿Te gusta el café? Explícalo.

[>R2]: ¡Sí!

[>R2]: Ese creo que era mi futuro y aquí mi contexto socio-cultural...

[>R1]: También podría ser al revés porque Starbucks es algo muy comercializado y puedes encontrarlo en todas partes aquí. Es el consumo.

[>¿Pregunta?]: Sí, y hay un lado casi conceptual en el ángulo de visión.

[>R1]: Sí, tengo un *photoshoot* en este sentido...

[>¿Pregunta?]: ¡Muy bien, tienen una bonita y gran imaginación!

4.4.2.5.2. RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL Y GRUPAL

La gran mayoría de los alumnos han completado su parte del trabajo individual (dibujos y textos en el museo, trabajo fotográfico).

Notamos que los alumnos pudieron contribuir a mejorar el trabajo de sus compañeros gracias al intercambio de consejos y la ayuda mutua durante la creación de los dibujos y textos en el museo, pero también durante el taller en la escuela:

Q5: [>R1]: ¿Sabes que tu punto de fuga está ahí? Entonces se supone que debe subir.

-

Q5: [>R2]: ¡Eso no me recuerda nada!

[>R1]: ¡Me dijiste el barrio guay!

[>R2]: ¡Ah, pues sí!

[>R1]: ¡Puedes hablar de cuando estabas caminando por ahí!

-

Q5:[>R1]: Eso es exactamente lo que recuerdas, que no pensaste que tenías... Como si caminaras hasta allí. Es una influencia cultural...

Además, el hecho de presentar el trabajo individual de cada uno y de reflexionar en grupo permitió conocer mejor el trabajo del otro y crear un proyecto común que funcione.

En palabras de los participantes:

«Podemos juntar nuestras ideas y que salga algo bonito» (Cuestionario 3 - Cataluña)

«Mi compañera de grupo me permitió hacer mejores reflexiones sobre mis imágenes y yo sobre las suyas.» (Cuestionario 3 - Quebec)

Hay una co-construcción real de conocimiento y un compromiso en el grupo. Apoyamos esta observación en las interacciones observadas, los comentarios de los alumnos resultantes de los cuestionarios reflexivos y la calidad de las producciones finales.

«Cuando algo no funciona, las soluciones se encuentran más fácilmente.» (Cuestionario 3 - Quebec)

«Es más fácil porque podemos ayudarnos unos a otros y conectar nuestros pensamientos. Noté un terreno común y eso fue lo que nos hizo avanzar en el proyecto.» (Cuestionario 3 - Quebec)

«Me ha gustado bastante hacer nuestro propio mosaico.» (Cuestionario 3 – Cataluña)

«Esto te permite tener otra visión, y más si hay una persona que analizará contigo los temas de las fotos y empujará la reflexión más allá que si tuviéramos que explicar nuestra visión solos.» (Cuestionario 3 - Quebec)

« Creo que es una gran idea. Disfruté tomando mis fotos y juntándolas para crear una obra única. Me hice muchas preguntas sobre mi vida actual y el pasado. » (Cuestionario 3 - Quebec)

Foto de diario de campo 8

Escuela (Cataluña)



Foto de diario de campo 9

Escuela (Cataluña)



Creación 62

Mosaico - C5 -1



Creación 63

Mosaico - Q9



4.4.2.5.3. CARA A CARA

Para la evaluación, les hicimos a los alumnos unas preguntas reflexivas (orales y escritas) asociadas a la relación y el impacto de los intercambios que tuvieron con su grupo durante las actividades. Los resultados fueron positivos para la mayoría, los alumnos explican que el trabajo estuvo bien hecho, que les permitió reflexionar más sobre sus imágenes y que el intercambio de puntos de vista ayudó en el desarrollo del proyecto.

En las palabras de los alumnos:

«Nos complementamos bien trabajando.» (Cuestionario 3 – Cataluña)

«Me gusta compartir mi pensamiento con un compañero de grupo porque proyectó mejor mis ideas. Descubrí que teníamos muchas más similitudes que diferencias de pensamiento.» (Cuestionario 3 – Quebec)

«Ella me ayudó a llevar mi pensamiento más allá para verlo desde un ángulo más objetivo. Sí, durante toda la actividad, se pasó bien.» (Cuestionario 3 – Quebec)

«Sí, mi compañero me ayudó a pensar. Escuchó mis opiniones y hubo muchos puntos en común.» (Cuestionario 3 – Quebec)

«Mi compañera me permitió hacer mejores reflexiones sobre mis imágenes y yo sobre las suyas.» (Cuestionario 3 – Quebec)

4.4.2.5.4. HABILIDADES SOCIALES

Pudimos notar diferentes habilidades sociales durante las interacciones de los alumnos. Había habilidades para comprender, expresar, escuchar, crear y sintetizar ideas :

« Sí, me gusta compartir mi punto de vista con mi compañero de clase y escuchar su interpretación. »
(Cuestionario 3 – Quebec)

« Creo que el ejercicio en sí es genial y te permite comunicarte con tu compañero. »
(Cuestionario 3 – Quebec)

« Permite explorar los diferentes puntos de vista de las personas juntas.» (Cuestionario 3 – Quebec)

« Sí, ya que pude hablar de mis fotos con más profundidad. » (Cuestionario 2 – Quebec)

« Si, ya que podía ver los puntos de vista de otra persona.» (Cuestionario 3 – Cataluña)

«Me siento más cómodo desarrollándome solo frente a un compañero, me siento menos juzgado por mi visión de las fotos. Sí, mi compañero de grupo me ayudó a pensar. Escuchó mis opiniones y hubo muchos puntos en común.» (Cuestionario 3 – Quebec)

Había también la habilidad para cuestionar y buscar clarificación de las explicaciones de otros :

Q-E2: [>R2]: Para la puesta de sol... No estoy seguro, porque realmente no se va a destacar. Va a ser como dos cosas, pero que de hecho no tienen conexión... Será la puesta de sol... Luego otra cosa.

[>R1]: No entiendo lo que intentas hacer...

[>R2]: Si tomas una puesta de sol de fondo pero el vínculo entre las fotos y la puesta de sol... Ya sabes, sí hay una vinculación, pero, cuando las pones, estropeará la puesta de sol de fondo y no necesariamente hará que las fotos se destaquen.

Notamos comportamientos cooperativos, petición y ofrecimiento de ayuda:

Q-E6: [>R1]: ¿Cómo haces eso? Ah OK... Con la punta fina.

-

C-E6: [>R1]: Una grande así, cortas así... Para que esté más bonito, ¿sabes?

[>R3]: ¿Y esto?

[>R1]: Esto, tenemos que recortar esto.

[>R3]: Creo que sí... ¿Así?

[>R1]: Sí, pero, eso lo cortamos también.

-

C-E9: [>R1]: Ya, estoy acostumbrada a esto, pero me da rabia.

[>R3]: Mejor poner unos puntos que la línea completa.

[>R2]: ¡Tiene sentido! Tiene más sentido que poner todo sobre la línea.

[>R4]: A ver, ¡qué original queda!

Los alumnos dicen que pudieron, a través del proyecto, desarrollar habilidades para expresar ideas más claramente:

« Me siento más enmarcado, lo que me permite dirigir mis opiniones e ideas.» (Cuestionario 3 – Quebec)

Los alumnos parecían más cómodos cuestionando y dándose críticas constructivas unos a otros:

Q-E2: [>R1]: Bueno, eso es porque... Creo que podríamos quedarnos con eso y poner algo ahí... Como un collage.

-

Q5: [>R2]: No, no funciona mi dibujo...

[>R1]: Sí, es verdad que hay algo que no funciona... ¡Tu perspectiva tiene un problema!

-
Q-E2: [>R3]: Yo, estoy intentando cortar la foto de todos modos y luego pegar los trozos.
[>R1]: Ah no.
[>R3]: Bueno, quiero decir... Digamos que hacemos líneas así y luego las dispersas.
[>R1]: Ya veremos... Depende porque a veces puede no tener sentido. Eso tendría sentido, pero eso menos.
[>R3]: Vale, es verdad, es verdad.

Y finalmente aparece la habilidad para liderar compañeros en una tarea:

Q-E2: [>A3]: Nos queda una hora... Podríamos hacer una superposición de fotos.

-

Q-E3: [>R2]: Tenemos una hora, tenemos mucho tiempo con una hora. ¡Pero para eso, tienes que dejar caer tu teléfono!

-

Q-E2:[>R1]: Tú eres el asesor, ¿qué piensas de eso? ¿Estamos haciendo más como este?

[>R3]: Sí, lo hacemos así... ¡Además, recuerda a la naturaleza!

-

C-E6 : [>R1]: Pero después lo hacemos. Si no, ¡calculas ya el tamaño!

-

C-E6 : [>R1]: Vale, ahora que tenemos toda la idea y todo, ¿qué hacemos?

[>R1]: Juliana, voy a recortar las fotos. Quieres... Cortamos así, con las tijeras y cortas los detalles con el cortador.

[>R2]: Sí, vamos.

4.4.2.5.5. REFLEXION SOBRE EL TRABAJO

A lo largo de la actividad podemos comprobar que los alumnos no han perdido de vista el objetivo final y común ni las responsabilidades de cada uno. Los grupos comprobaron su funcionamiento a lo largo del tiempo, teniendo en cuenta el uso que hacían de las herramientas disponibles (el material disponible, el profesor accesible para preguntas, las fichas explicativas de la actividad) y las negociaciones con los conceptos que los alumnos eligen para el taller durante el diseño final de la actividad. De hecho, en varias ocasiones, hay interacciones entre los estudiantes sobre la elección del enfoque que desean tomar y las discusiones/concesiones entre cada etapa. También hay recordatorios de los objetivos a alcanzar.

Q-E1: [>R4]: Pero no veo cómo se hará el enlace.

[>R3]: De lo contrario, cada uno hacemos una caja con nuestras cosas.

[>R4]: Pero es que tenemos que trabajar juntos... Entonces, si ella no siente que trabajamos juntos, arruinará el proyecto.

[>R3]: Deberíamos... Es que todos nuestros colores no van juntos... Así, va mal con eso... No tan mal pero como debería.

[>R4]: No funciona

[>R3]: Sí como... Podríamos, ¡mira! El día, un casi atardecer.

[>R4]: ¡O viceversa!

[>R3]: Oye, ¡sí lo es!

[>R4]: Pues no sé... Deberíamos ir a ver el material que hay.

[>R3]: ¡Vale!

Foto de diario de campo 10

Escuela (Cataluña)



A partir de esta foto, observamos un grupo enfrente que está en acción de argumentación sobre la continuación de su proyecto y las elecciones y concesiones a realizar (Diario de campo).

Finalmente, hicimos algunas preguntas reflexivas orales (además de las preguntas escritas) al final de cada actividad para conocer la opinión de los estudiantes sobre el formato y el proceso de la actividad. En general, las reacciones fueron positivas y entusiastas. Los alumnos explicaron que apreciaban estos nuevos enfoques, que les permitían explorar, reflexionar, discutir y dar a todos espacio para expresarse y crear. Varios estudiantes mencionaron que mezclar el arte con temas sociales y personales ayudó a reflexionar sobre su entorno y que el intercambio de opiniones en un formato de discusión en pequeños grupos, así como el proyecto común permitió la evolución del pensamiento.

5.CONCLUSIONES

En este capítulo presentamos las conclusiones principales del presente estudio. En un primer momento, expondremos los objetivos y las preguntas de investigación, para después abordar los elementos esenciales que surgieron a raíz de nuestro estudio, para cada uno de estos puntos.

5.1. CONCLUSIONES RELACIONADAS CON LOS OBJETIVOS

A la vista de todo lo expuesto en la tesis y según el estudio realizado, se logran desarrollar los objetivos planteados al inicio del estudio:

- Implementar y analizar una experiencia de mediación con estudiantes de secundaria en un espacio museístico a través de experiencias de aprendizaje cooperativo. Constatar la idoneidad de las estrategias cooperativas en el ámbito de educación y museos.
- Confrontar su desarrollo en dos entornos específicos: Quebec y Cataluña. Señalar eventuales similitudes y diferencias.

1º.- Implementar y analizar una experiencia de mediación con estudiantes de secundaria en un espacio museístico a través de experiencias de aprendizaje cooperativo. Constatar la idoneidad de las estrategias cooperativas en el ámbito de educación y museos.

Gracias al análisis realizado en la investigación, hemos podido observar que el desarrollo de un enfoque de mediación basado en técnicas de aprendizaje cooperativo (rompecabezas, grupo de investigación y aprendizaje entre iguales) ha creado una relación diferente entre los alumnos y el museo, así como entre los alumnos, las obras y las creaciones artísticas resultantes de su propia subjetividad. Tras analizar los resultados, podemos resaltar varios puntos importantes para respaldar este aspecto. En primer lugar, nuestro acercamiento con la técnica del grupo de investigación ha sido capaz de promover el trabajo de reflexión individual de los jóvenes, así como la reflexión sobre su entorno social, a través de las obras y la creación artística. Por ejemplo, encontramos que el 86 % de los adolescentes de Quebec y el 92 % de Cataluña pudieron establecer una conexión entre las obras y sus conocimientos o experiencias vividas, y más del 80 % de los adolescentes de las dos regiones dicen haber logrado conectar dos imágenes con su entorno cercano y sus inquietudes. Además, la mayoría pudo hacer conexiones reflexivas entre el trabajo seleccionado en el museo, las fotografías que tomaron y los puntos en común que encontraron con sus compañeros. Gracias a los métodos de aprendizaje cooperativo, los alumnos fueron llevados a pensar por sí mismos y posteriormente a compartir su trabajo y establecer relaciones en grupos. Así, los jóvenes demostraron haber desarrollado una visión diferente de las obras, apropiándose de ellas, y los proyectos de arte pudieron tener una dimensión reflexiva más profunda gracias al intercambio de diferentes puntos de vista y las diversas conexiones establecidas.

Aquí recogemos algunos comentarios que pueden servir para ilustrar este primer objetivo:

«Podemos entender mejor la obra si la vinculamos a nosotros mismos.» (Cuestionario 1 –

Quebec)

«Al ver una obra y relacionarla con algo es más fácil que te acuerdes de esta obra.»

(Cuestionario 1 – Cataluña)

«Te reconforta de alguna manera, y a partir de ahora, cuando vayamos a un museo, la relacionaremos.» (Cuestionario 1 - Cataluña)

Nuestro enfoque también ha ayudado a desarrollar el interés de los alumnos a través de la técnica de aprendizaje cooperativo de rompecabezas. De hecho, la implementación de un juego reflexivo con esta técnica en el museo ha dinamizado las interacciones. Cabe destacar (Ver figura 10) la importancia de la frecuencia de las discusiones entre los grupos durante este período, más activos y conversadores. Además, el juego permitió a los alumnos conocer mejor el museo, compartiendo los intereses de los compañeros en relación a las obras y la doble exploración del museo que ello suponía. Los jóvenes ya no están en la simple contemplación, sino que participan activamente en la mediación de las obras entre ellos y cada pareja de trabajo logra llevar al grupo una reflexión más profunda sobre una obra en particular. A continuación, recogemos conversaciones de los alumnos que demuestran su interés en el juego cooperativo:

C9: [>R1]: Vamos por ahí a encontrar más cosas.

-

C9 : [>R1]: Nos ha transmitido a nosotras los sentimientos de nuestro corazón. Nos ha abierto la mente.

-

Q4: [>R1]: ¡Yeee, lo hemos encontrado! Me dije, nube, campo... Ahí hay vegetación, además está la luna, como en el dibujo de Julia... Me dije, porque en el texto de Saskia habla de campo... Me dije a mí mismo, la vegetación... Más aislado, y como una nube de tranquilidad, así que me dije a mí mismo, es claramente tu trabajo. Además, dentro hay una luna, hay un paisaje.

También encontramos algunas observaciones de los adolescentes sobre el interés que ellos

mismos desarrollaron frente a la actividad:

«Sí, encuentro que nos involucra en reflexionar más y nos permite tomar más tiempo para observar que si solo miramos y caminamos »(Cuestionario 1 – Quebec)

-

C9: [>R1]: Oh, no me había fijado en esta escultura, ¡qué bonita!

[>R2]: No sé, es como muy feliz.

Y ejemplos del intercambio de información frente a las obras durante el juego:

Q5: [>R4]: No, no sé... ¡Ah, son medusas!

[>R2]: ¡No, esos son tiburones bebés! De hecho, ¿nadie sabe eso?

-

Q4: [>R1]: En realidad, me recuerda mucho a... En mi familia, por parte de mis abuelos, es muy oscuro, tenemos historias con nuestros antepasados que son bastante oscuras. Tenemos un gran lado satánico por parte de mis abuelos y me recuerda a cuando yo era joven, mis abuelos estaban muy enfocados en lo que se llama la Luna de Sangre, y hablábamos de eso por las tardes y noches. Y recuerdo, cuando era pequeña, había momentos en que me encontraba en familia, tranquila, hablábamos, nos reíamos... Era tan simple de hecho... Era literalmente la buena vida.

Observamos que el enfoque de aprendizaje cooperativo entre iguales fue también una herramienta de peso para el autoaprendizaje y el reconocimiento de los propios conocimientos gracias a los diversos saberes complementarios. En efecto, los alumnos se encuentran en situación de compartir conocimientos, hablar más libremente, tanto durante la visita al museo como durante la actividad en la escuela y se ayudan mutuamente en la reflexión y el análisis, así como en el trabajo conjunto. Por ejemplo, en la reflexión sobre las obras, algunos alumnos se reconocen a sí mismos a través de estas y presentan estados de ánimo complejos o inquietudes que conocen especialmente e incluso viven a diario:

C9 : [>R1]: A mí, todo lo que hay, hay un montón de colapsos y te quedas así como en la pintura... En plan, te quedas realmente sola con la cabeza hecha de lío y los pensamientos no te caben de la cabeza.

-

C2: [>R1]: Yo lo hago, cuando no veo luz al final, en plan, cuando estoy muy mal... Pero lo veo como algo gracioso, bueno. O sea, no interpreté algo fuerte. No es como depresión, no...

Otras veces, los alumnos, en las descripciones de las creaciones y la reflexión común, aportan referencias concretas que nos permiten hablar de una cultura compartida. Así, el conocimiento de un compañero se vuelve complementario al conocimiento del otro, y comparten la información que conocen para entender y analizar lo que ven:

C8: [>R2]: Esta me recuerda mucho a las guerras del pasado

[>R1]: Una guerra mundial

-

Q5: [>R1]: ¡Sí, son las bolsitas en las que están los tiburones!

[>R2]: ¿Eh?

[>R1]: Los bolsillos pequeños, los tiburones están dentro. ¡Eso y eso, los tiburones están ahí!

[>R2]: ¿En serio?

-

Q4: [>R1]: De hecho, Amazon... No podremos comprar nada en la tienda, todo será Amazon.

[>¿Pregunta?]: ¿Has visto algún documental?

[>R1]: He visto algunos.

Así, la experiencia de mediación aplicando técnicas de aprendizaje cooperativo ayudó a desarrollar nuevos conocimientos, a aprender más sobre las obras, pero también a ver el mundo del museo de otra manera y a comprender su potencial:

C7: [>R1]: Podríamos hacer cosas así más veces.

-

C9: [>R1]: A mí me ha transmitido mucha paz porque me ha encantado estar aquí y ver las obras.

Los alumnos desarrollaron habilidades interpersonales como el diálogo y las concesiones, la escucha activa, compartir diferentes puntos de vista, asignar responsabilidades, gestionar un proyecto según el material y el tiempo dados, pero también la responsabilidad de realizar tareas individuales y la satisfacción de haber logrado los objetivos comunes. Respaldamos esta afirmación con el análisis de nuestras observaciones, los comentarios de los estudiantes sobre el proyecto y la calidad de las creaciones:

«¡Disfruté mucho haciendo el proyecto!» (Cuestionario 3 - Quebec)

«Creo que es una muy buena idea porque cada persona tuvo la oportunidad de representar cosas en sus fotos.» (Cuestionario 3 - Quebec)

«Estoy feliz de haber creado algo que se exhibirá en una exposición virtual.» (Cuestionario 3 - Quebec)

«¡Genial! Hace que más personas pueden ver mi día a día» (Cuestionario 3 - Cataluña)

Creación 64

Mosaico – C10



Creación 65

Mosaico – Q2



Así, los resultados nos muestran que la mediación que involucra una mezcla de diferentes técnicas de aprendizaje cooperativo puede ser unificadora para el desarrollo del interés de los jóvenes, la creación de vínculos entre alumnos y trabajos, así como para el desarrollo profesional e interpersonal de los participantes.

2º. Confrontar su desarrollo en dos entornos específicos: Quebec y Cataluña. Señalar eventuales similitudes y diferencias.

A partir del análisis de los distintos criterios de aprendizaje cooperativo de Johnson y Johnson, a saber: interdependencia, responsabilidad individual y grupal, cara a cara, habilidades sociales y reflexión sobre el propio trabajo, pudimos confirmar resultados similares entre Quebec y Cataluña. En efecto, en ambas regiones encontramos los mismos tipos de percepciones expresadas por los participantes, así como la forma que adoptan los criterios de aprendizaje cooperativo. La recepción de las técnicas de aprendizaje entre los alumnos es en su mayoría muy positiva, así como los impactos que podemos observar, y parece que el entorno específico de los dos lugares no puede generar una diferencia significativa en el tipo de integración y recepción frente al nuevo método de mediación que implica el aprendizaje cooperativo. En otras palabras, los resultados son positivos, pero son de la misma naturaleza para Quebec y Cataluña.

Notamos similitudes en la mayoría de aspectos del estudio, pero también algunas diferencias en la naturaleza de los temas que afectarán a los alumnos, así como en la dirección y forma que toman las reflexiones de los jóvenes.

En efecto, en el caso del aprendizaje artístico, pudimos notar que los alumnos de las dos regiones tenían una mayor facilidad, en el museo, para la evaluación crítica, mientras que en la escuela, los alumnos estaban orientados hacia una interpretación más avanzada de las

imágenes. En ambos casos, nos damos cuenta de la importancia del significado y mensaje de la obra para los alumnos a la hora elegir y valorar las obras, así como en los procesos propios de creación artística. Una de las diferencias llamativas entre los alumnos de Quebec y Cataluña está ligada al interés que muestran por los diferentes temas y reflexiones que abordan las obras, especialmente en el museo.

En Quebec, el interés se centra más en la sensibilización de la sociedad y la protección del medio ambiente. Los jóvenes discuten y reflexionan entre ellos, mientras que en Cataluña los adolescentes se interesan más por la experiencia personal, la interioridad y las emociones.

Aquí hay algunos ejemplos notables para el caso de Quebec:

Q4: [>R1]: Ahora, hay tantas cosas nuevas y tantas cosas que hacemos, entre comillas, para ser más inteligentes, para estar más equipados, para sobrevivir mejor, que siempre nos sorprende la crueldad de la naturaleza humana.

[>R1]: Creo que es eso, porque si miras ahí, muchas veces asociamos al tiburón con la crueldad, con algo violento y todo.

[>R2]: El tiburón representa la crueldad humana hacia sí mismo, tratando de evolucionar, pero fallando en mantener esos valores en su lugar, y conservando su corazón malo... Ya ves.

[>R1]: No hay una transición real entre los dos... ¿Será la renovación de nuestra sociedad?

-

Q3: [>R2]: Parece que el mar está contaminado y ahí viene el tiburón hacia nosotros, enojado porque el mar está contaminado.

-

Q4: [>R1]: Es que en realidad ahora tenemos robots, máquinas para todo, tienes máquinas para cocinar, tienes robots, digamos, para tratar a la gente. En tu lugar, tienes ordenadores para hacer tu investigación. Es como si fuéramos tan flojos que ya no podemos hacer nada solos...

[>R2]: Trato de no ser flojo... ¿Sabes? A nivel de estudios, todo eso.

[>R1]: En realidad, también hay una parte que no es pereza... Tampoco te excedas, solo creo que hay un cierto límite para la pereza.

Y a continuación incluimos algunos ejemplos notables para el caso de Cataluña:

C9: [>R1]: Esta obra es el sentido de la soledad, ¿cómo está aquí?

-

C9: [>R2]: Sí, y, ¿cómo describirías la obra? A mí me transmite mucho dolor por dentro, como

todas las penas.

-

C7: [>R2]: Porque tú lo ves y te da la impresión de que te puede hacer daño.

-

C6: [>R1]: Exactamente... Y en unas palabras, ¿cómo describirías la obra?

[>R1]: Tranquila, calmada.

En cuanto a la creación artística, la elección de los temas abordados por los dibujos y textos del museo es bastante diversa en las dos regiones. Encontramos temas relativamente similares en los dos casos, aunque el orden de importancia no es el mismo. Si las preocupaciones, los malestares y los momentos de alegría están muy presentes para todos, observamos una vez más una jerarquía diferente en los temas. En Quebec, la preocupación está más centrada en la sociedad y el medio ambiente, mientras que en Cataluña, los temas están más relacionados con la ansiedad, la soledad y otras emociones intensas que los alumnos experimentan en su día a día. Así, podríamos decir que en Quebec las preocupaciones que llegan a los estudiantes son más amplias y activistas, mientras que para Cataluña es un discurso más íntimo e individual.

Ejemplo de dibujo de una alumna catalana:

Creación 66

Texto / dibujo al museo – C13



En cuanto al trabajo fotográfico de los adolescentes de Quebec y Cataluña, observamos la misma dinámica que en los resultados del trabajo de creación artística en el museo. De hecho, los temas abordados son similares, pero aparecen con una jerarquía diferente. Esto demuestra que si bien las dos regiones tienen realidades diferentes, las preguntas y preocupaciones de los estudiantes no están tan alejadas, aunque las prioridades no sean las mismas. En el trabajo fotográfico, los alumnos quebequenses vuelven a mostrar un mayor interés y reflexión por el entorno y la naturaleza que les rodea, mientras que en Cataluña la dimensión sigue siendo más individual, orientada hacia los amigos, los estudios y el trabajo.

Foto de un alumno de Quebec:

Creación 67

Foto - trabajo individual – Q19



Foto de una alumna de Cataluña:

Creación 68

Foto - trabajo individual – C19



Sin embargo, un punto en común surge del proyecto de las fotografías, y se trata del interés y la importancia de las artes en el entorno de los jóvenes, así como en sus aspiraciones futuras. Esto podría sugerir que los adolescentes estarían más receptivos a experiencias relacionadas con el mundo de las artes.

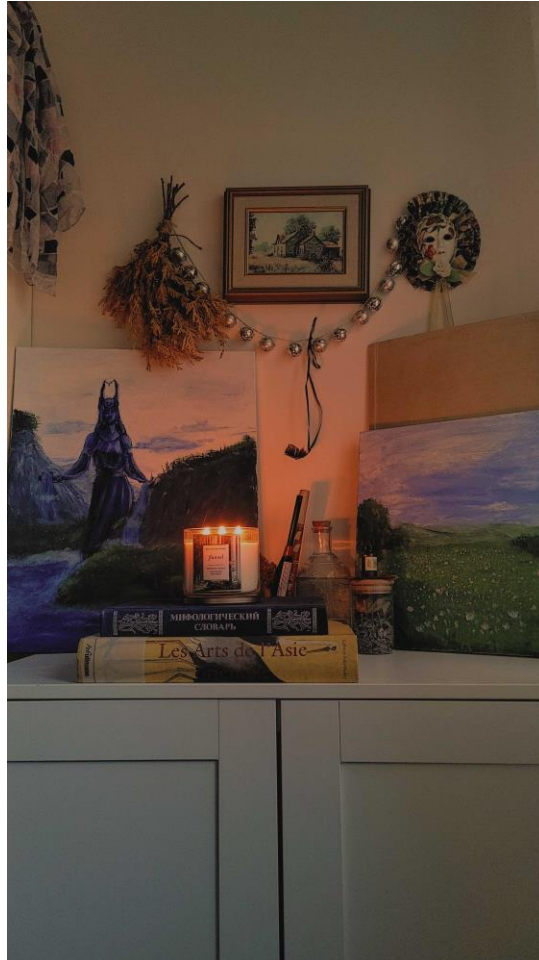
Creación 69

Foto - trabajo individual – C32



Creación 70

Foto - trabajo individual – Q58



También notamos que el proceso de actividad ha impactado de manera similar en las dos regiones. La recepción fue buena para los trabajos en grupos, y cambió la percepción de los alumnos de su propio trabajo entre la primera actividad en el museo y la tercera actividad en clase. De hecho, el 66 % de los alumnos de Quebec y el 87 % de Cataluña dicen que la actividad fotográfica les ayudó a reflexionar sobre preguntas e inquietudes personales, y el 85 % de los estudiantes de ambas regiones dice que la interacción con su compañero de grupo en clase les ayudó a reflexionar y tomar decisiones, así como a establecer conexiones entre las diferentes

obras.

Finalmente, las dificultades encontradas durante la actividad siguieron siendo muy puntuales tanto en Quebec como en Cataluña, y se refieren principalmente al proceso (algunas dudas sobre los pasos), la logística (algunas preocupaciones sobre compartir fotografías) y la producción (algunas dificultades en la implementación pero solucionadas gracias a la cooperación mutua). En general, pudimos observar que los alumnos supieron compartir iniciativas, practicar la ayuda mutua y adaptarse en función de los problemas que iban encontrando. Los compañeros se dieron consejos y también se ofrecieron apoyo, cuando fue necesario.

Así, podemos concluir que el formato de las actividades fue recibido relativamente de la misma manera en las dos regiones, y que las diferencias se dan principalmente en lo relacionado con los temas tratados y los intereses concretos de los participantes, así como en la forma que toman sus reflexiones, análisis y creaciones. Al final de la actividad, sin embargo, encontramos el mismo resultado, a saber, el éxito de la creación del proyecto común y el trabajo cooperativo y un buen índice de satisfacción entre los estudiantes. El 86% de los alumnos de Quebec y el 100% de los alumnos de Cataluña dicen haber disfrutado de la experiencia, de su proceso y de haber creado una propuesta artística final que se exhibirá virtualmente.

5.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

En base al marco teórico utilizado, y a los objetivos propuestos, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Arroja la investigación evidencias de que los participantes han entendido su relación con las imágenes desde nuevos enfoques? ¿Se verifica esta idea también para la recepción de las obras del museo? ¿La experiencia ha ampliado su mirada más allá de los planteamientos académicos al uso?
- ¿Los participantes han conectado las obras del museo con su cultura propia, su entorno social y cultural, y/o con su experiencia vivida?
- ¿Las estrategias de aprendizaje cooperativo han contribuido de forma significativa a construir una relación más reflexiva con las imágenes artísticas del museo?
- ¿Qué percepción manifiestan los participantes sobre el desarrollo del proceso? ¿Qué dificultades, procesos de trabajo, dinámicas de cooperación, etc. refieren los participantes?
- ¿La perspectiva de la mediación concretada en estrategias cooperativas ha contribuido a crear una relación distinta con la institución museo y con la propia creación artística (dibujos, textos y fotografías desde la propia subjetividad o la experiencia personal)?

1ª ¿Arroja la investigación evidencias de que los participantes han entendido su relación con las imágenes desde nuevos enfoques? ¿Se verifica esta idea también para la recepción de las obras del museo? ¿La experiencia ha ampliado su mirada más allá de los planteamientos académicos al uso?

La investigación ha demostrado repetidamente que los alumnos pudieron establecer nuevas conexiones con las obras, y así descubrir aspectos de los que no se habrían dado cuenta sin su participación en la actividad propuesta.

En primer lugar, la técnica educativa permitió que los adolescentes se sintieran más cómodos con el marco del museo y, por lo tanto, pudieran beneficiarse mejor del entorno cultural y educativo. Para ilustrar esta observación, podemos observar la evolución del sentimiento del mismo grupo antes y después de la actividad en el museo:

(Al principio) C1 : [>R1]: Estoy nerviosa.

-

(Al final) C1 : [>R2]: ¡Qué chulo, pues vendremos otra vez aquí!

En segundo lugar, los alumnos también afirman que la experiencia de vincular una obra a una influencia o experiencia personal les ha permitido ver las obras del museo de otra forma y apropiarse de ellas:

«Puede hacerte sentir emociones y sentimientos que no habrías sentido si no hubieras vinculado la obra con una experiencia personal.» (Cuestionario 1 – Quebec)

«Podemos entender mejor la obra si la vinculamos a nosotros mismos.» (Cuestionario 1 – Quebec)

«Al principio no encontraba interés en una obra, hasta que hice las conexiones conmigo.» (Cuestionario 1 – Quebec)

«Te reconforta de alguna manera, y a partir de ahora, cuando vayamos en un museo, lo relacionaremos.» (Cuestionario 1 - Cataluña)

En tercer lugar, el trabajo fotográfico individual y luego el formato reflexivo de la actividad grupal en la escuela, permitieron a los alumnos reflexionar y cuestionar su entorno:

«Sí, ya que pude ampliar mi pensamiento sobre el mensaje de mis imágenes. Así pude darme cuenta de que el mensaje que transmitía mi primera imagen no tenía ningún vínculo claro con el mensaje que yo quería transmitir.» (Cuestionario 2 – Quebec)

«Sí, porque me ayudó a pensar en lo que es importante para mí, ahora y en un futuro.» (Cuestionario 2 – Cataluña)

«Sí, me hizo pensar. Tuvimos que encontrar el simbolismo en sitios donde, a primera vista, no encontrábamos nada. También me permitió pensar de dónde soy y a dónde voy.»

(Cuestionario 2 – Quebec)

El enfoque educativo también permitió a los alumnos desarrollar su pensamiento inicial sobre su trabajo:

«Me permitió encontrar enlaces entre nuestras fotos y saber un poco más que mis amigos se parecen a mí.» (Cuestionario 3 – Quebec)

«Tener el punto de vista de mi compañero me abrió los ojos a otros aspectos que había pasado por alto.» (Cuestionario 3 – Quebec)

Los alumnos pudieron experimentar una visión diferente a los enfoques académicos habituales, ya que fueron conducidos a valorar y compartir los saberes propios, así como sus experiencias vividas, entendiéndolos y usándolos como herramientas válidas de análisis y recepción de los trabajos. Pudimos ver el cambio de visión a partir de los resultados de la encuesta, las interacciones entre los jóvenes y sus reacciones a este enfoque:

«Al ver una obra y relacionarla con algo es más fácil que te acuerdes de esta obra.» (Cuestionario 1 – Cataluña)

-

C9: [>R2]: Hola, me ha gustado mucho la actividad.

[>R3]: A mí también.

[>R2]:Yo pensaba que me costaría más.

Podemos concluir, gracias a los resultados recopilados durante nuestro estudio, que los participantes pudieron mirar y comprender las obras desde nuevas perspectivas. Se apropiaron de las obras y recrearon historias y sintieron más profundamente ciertos discursos de los artistas. Sería interesante, como línea futura de investigación, poner en perspectiva las diferentes lecturas que pueden surgir de una misma obra y ver qué influye particularmente en la mirada de un alumno hacia otro.

2ª ¿Los participantes han conectado las obras del museo con su cultura propia, su entorno social y cultural, y/o con su experiencia vivida?

Como se mencionó anteriormente, los adolescentes pudieron conectar las obras del museo con su cultura propia al encontrar, naturalmente, durante las discusiones y la evaluación crítica, relaciones entre lo que sabían y lo que veían:

Q3: [>R2]: ¡Eso parece plancton que vi en Pinterest!

-

C6: [>R1]: Es como... Me da rabia esta raya... Y eso parece el fondo de pantalla del *Windows*.

Para algunos, las obras inspiraron temas de debate donde la cultura popular y el saber de todos sirvieron para argumentar sus reflexiones:

Q4: [>R2]: Imagina que fuera en el mar...

[>R1]: Bueno, si fuera en el mar, bueno, solo mostraría, en mi opinión, la violencia que crea nuestra sociedad a diario al renovar estos métodos de destrucción... Como cada vez se avanza más en la producción de armas, con guerras nucleares, con guerras...

[>R2]: Antes de los humanos, todo era sobrevivir, después de eso, es el sedentarismo, el hogar...

[>R1]: Hoy peleamos por ver quién es el más fuerte, quién será capaz de dominar a todos.

Observamos diferentes fuentes de referencias populares: cultura audiovisual, redes sociales, aplicaciones, música popular, clubes deportivos, formatos de imagen virtual. (emoticonos, tags, etc.)

Q-E1: [>R2]: Yo, decidí tomarme una foto del gimnasio contigo y conmigo (...).

-

Q-E3: [>R2]: Ah, eso me recuerda a los Tictocs que veo frecuentemente...

También podemos concluir, a partir de los resultados de nuestro estudio, que los estudiantes

conectaron fácilmente su entorno social y cultural con las obras. De hecho, parecería que su entorno directo influye mucho en su percepción y les ayuda a contextualizar las obras que analizan. Los alumnos suelen reconocer a través de las obras experiencias que les han marcado. Algunos incluso explican que logran recordar mejor ciertas obras gracias a esa conexión con sus recuerdos.

«Al ver una obra y relacionarla con algo es más fácil que te acuerdes de esta obra.»
(Cuestionario 1 – Cataluña)

« Sí, al mirar los símbolos pude encontrarme y representarme.» (Cuestionario 1 – Quebec)

«Mi obra favorita está relacionada con los recuerdos de la infancia.» (Cuestionario 1 – Quebec)

«Sí, hay muchas obras que tipo... Representan mi vida y es sorprendente.» (Cuestionario 1 – Cataluña)

Creación 71

Texto / dibujo al museo – Q24



Hace unos años, mi familia y yo fuimos a Tadoussac. Nuestro hotel estaba justo en frente de la playa. Una mañana muy temprano, mi madre y yo salimos a caminar por la playa. El sol estaba saliendo, haciendo que los colores del cielo y el agua fueran tan suaves como el algodón de azúcar. La luna aún era claramente visible en el cielo y pasaba un pequeño velero blanco. Este recuerdo con mi madre es muy preciado para mí y me recuerda lo dulce que puede ser la vida.

Obra: Lotería

Creación 72

Texto / dibujo al museo – C15



Escultura de Julio Antonio
del señor mayor

Esta obra me transmite la pobreza que había antes ya que el señor que esta en la obra se le ve que ha podido trabajar mucho y esta bastante fuerte. Me recuerda a una persona que lo ha pagado mal ya por la pobreza y las guerras de antes y el hambre que se pasaba.

Obra: Boceto Monumento a Wagner de Julio Antonio

Además, durante la actividad individual y luego durante el proyecto común en clase, los estudiantes pudieron reflexionar y cuestionarse sobre su entorno, encontrando puntos en común y vivencias similares entre ellos y sus compañeros. Surgieron temas como:

Lugares.

Los amigos.

El círculo de la vida.

Los viajes.

La variedad de sus opciones de vida.

Expresión a través del arte.

El medio ambiente.

El vacío.

Los sentimientos.

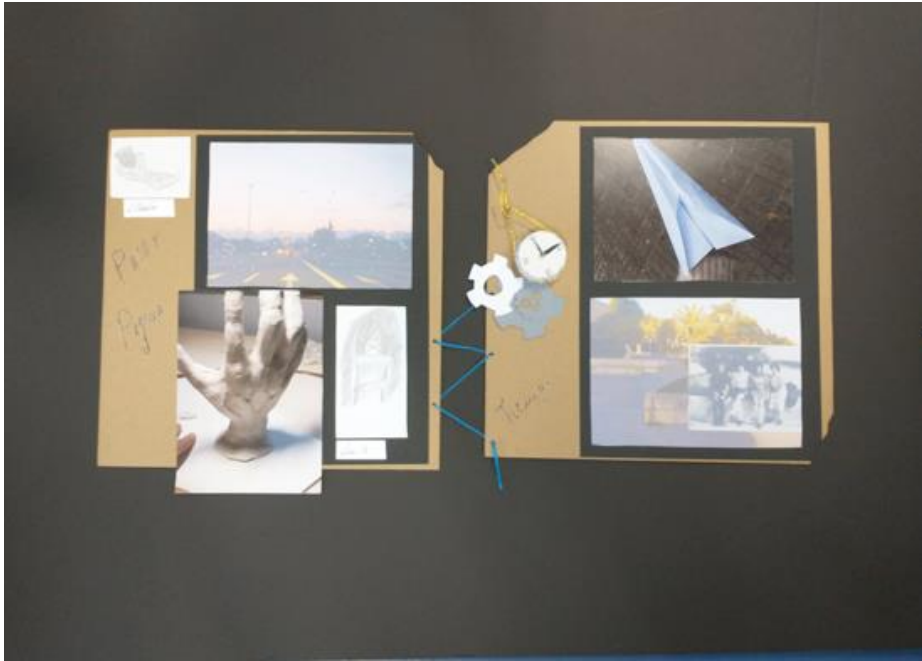
Las mascotas.

En este sentido, encontramos, entre las creaciones artísticas finales de los participantes, ejemplos clave que resaltan visualmente las diversas conexiones que los alumnos han hecho entre lo que saben, lo que les rodea, lo que tienen en común con sus compañeros y la relación con sus pensamientos y creaciones del museo.

Consideramos oportuno destacar un ejemplo concreto, surgido de un trabajo en grupo. En esta creación abajo (Ver creación 73), los alumnos expresan sus inquietudes y experiencias vividas fruto de una reflexión en el museo, gracias a la reutilización de sus dibujos. Usan la expresión "pasar página" para ilustrar sus ideas. Luego utilizan el simbolismo del viaje (o pasaje) en el tiempo a través de la palabra "tiempo" y la creación de un reloj, todo junto a fotografías de un avión de papel, una carretera, una escultura y una fotografía de época que ilustra el entorno personal y pasado de uno de los estudiantes. Esto sugiere que los jóvenes se preguntan por su futuro, pero que su entorno sociocultural (fotografía de la familia) sigue estando presente, y que la importancia de las artes en sus vidas no es menor (fotografía de la escultura de una mano y presencia de dibujos que expresan un sentimiento). Pudimos confirmar esta reflexión a partir de discusiones con los alumnos en clase, durante la presentación de su trabajo (diario de campo).

Creación 73

Mosaico – C13



Así, los alumnos pudieron, de diferentes maneras, conectar las obras con su cultura propia, su entorno y las experiencias vividas. Esto abre la puerta a nuevas posibilidades sobre cómo resaltar y revalorizar el conocimiento que los jóvenes ya tienen a través de sus experiencias de vida, así como las nuevas conexiones que esto puede crear. Cabe también preguntarse, sino afirmar, hasta qué punto las nuevas conexiones, puntos de vista, perspectivas y reflexiones sobre un tema o aspecto concreto, pueden ayudar a desarrollar más la capacidad de pensamiento en general.

3ª ¿Las estrategias de aprendizaje cooperativo han contribuido de forma significativa a construir una relación más reflexiva con las imágenes artísticas del museo?

El enfoque de las actividades de aprendizaje cooperativo ha permitido desarrollar interacciones constructivas simultáneas en las que los estudiantes verbalizan, intercambian, discuten y cuestionan sus perspectivas sobre el contenido y las estrategias, así como para fortalecer su sentido de pertenencia e integración social y para mejorar la calidad del aprendizaje.

Después del análisis presentado en este estudio, podemos afirmar, siguiendo las tesis de Valero (2008), que el aprendizaje cooperativo ha aportado aspectos destacables, principalmente ha promovido la implicación activa de los estudiantes, según las propias valoraciones de los participantes y de su docente; ha facilitado la integración de todos los estudiantes, pues ninguno de ellos ha abandonado su responsabilidad individual; ha promovido actitudes más positivas hacia la materia de estudio, pues los propios estudiantes han manifestado un mayor nivel de satisfacción con las actividades llevadas a cabo; la interdependencia positiva ha servido para incrementar el compromiso de los estudiantes con sus compañeros; la asignación de diferentes roles ha facilitado que la tarea se trabaje desde diferentes puntos de vista; se ha desarrollado un aprendizaje responsable y crítico y, por último, este tipo de proceso de aprendizaje ha permitido la preparación de los estudiantes como ciudadanos activos y democráticos, dialogando, escuchando, pactando y defendiendo sus ideas desde la diversidad.

Como conclusión final podemos decir que la estructuración de las actividades de cooperación presentadas ha fortalecido las interacciones simultáneas entre los educandos y ha garantizado la igualdad de participación. Por todo lo expuesto, no debemos de dejar de confiar en el profesorado y en el propio alumnado para romper barreras que hasta ahora han dificultado

utilizar el aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica de transgresión en el contexto de la mediación cultural en los museos.

Como docentes y educadores, debemos entusiasrnos con aquello que proponemos, de este modo transmitiremos energía y deseos de llevar a cabo una enseñanza de calidad y un aprendizaje competencial de acuerdo con las necesidades actuales de la sociedad del siglo XXI.

De manera más concreta, concluimos nuestra reflexión aportando algunos ejemplos de experiencias y situaciones acontecidas durante el desarrollo de la actividad. Observamos que existe una relación directa entre la presencia de estrategias de aprendizaje cooperativo y la presencia de una relación más reflexiva con las imágenes artísticas del museo. De hecho, los métodos elegidos han permitido la construcción de una reflexión en varias etapas, a saber: investigación y análisis, reflexión y creación personal, intercambio de información diversa a través del juego en grupos de 4, puesta en común del trabajo fotográfico individual y reflexión grupal en torno al formato artístico y a la posibilidad de crear un proyecto de clase común resultante de la investigación individual. Todos estos pasos permitieron a los alumnos un acercamiento más reflexivo y profundo a las obras de lo que podría haber ofrecido una simple visita a una exposición.

Por ejemplo, vincular una obra a una influencia o experiencia vivida permitió a los alumnos apropiarse y comprender mejor el mensaje de las obras :

C8: [>R1]: Me recuerda a una vez que entré con mis amigos en una casa abandonada y hemos encontrado algo parecido.

-

C9: [>R1]: Porque a mí me recuerda a mí misma.

[>R2]: Sí, nos transmite como... mucho.

[>R1]: Como somos así

Creación 74

Texto / dibujo al museo – C18

Esta obra que he escogido me gusta porque me transmite felicidad y la paz que me da estar con mi familia en todos los viajes que he hecho, en la playa, esa sensación del aire en la cara y el olor a sal de mar.

También, ese sentimiento de libertad de conseguir todo lo que quieras, que todos tus problemas desaparezcan. A parte de los viajes, ver los atardeceres, con mis amigos o disfrutando de mi soledad, admirándolos o solo disfrutando ese momento con un libro o en silencio.

Obra: La Esfinge de Roscoff

La mezcla de grupos durante el juego permitió a los alumnos compartir diferentes puntos de vista y cuestionar ciertas obras:

C7: [>R1]: ¿Esa? Bueno la foto, no se parece.

[>R2]: No, pero si te fijas, vuelve aquí, hay una coherencia y se parece mucho.

[>R1]: Ah, pues sí, era el rojo... Pero igual puede ser este.

[>R2]: Exacto.

[>R1]: Es que a mí me suena como una rosa negra.

-

C8: [>R2]: Cada obra tiene algo...

-

C9: [>R1]: Oh, no me había fijado en esta escultura, ¡qué bonita!

[>R2]: No sé Es como muy feliz.

[>R1]: Tiene andelas mira, ¡qué bonita!

-

C9: [>R2]: ¡Qué bonito!

[>R1]: Vamos por ahí a encontrar más cosas.

El trabajo fotográfico individual, por su parte, permitió una mayor reflexión sobre el entorno y la vida cotidiana de los alumnos:

«En cuanto al futuro, me permitió empezar a pensar en mi futuro, pero aún hoy, las reflexiones no han terminado y seguirán abriéndose caminos en mi cabeza.» (Cuestionario 2 – Quebec)

«Sí, me hizo pensar. Tuvimos que encontrar el simbolismo en entornos donde, a primera vista, no encontramos nada. También me permitió pensar de dónde soy y dónde voy.» (Cuestionario 2 – Quebec)

«Me ha hecho pensar sobre qué significan verdaderamente los temas y cómo influyen en mi vida.» (Cuestionario 2 – Cataluña)

Finalmente, durante el trabajo final en clase, se pidió a los estudiantes que presentaran sus producciones y reflexiones en grupos, las analizaran juntos y consensuaran un enfoque de trabajo y un tema. Al hacerlo, pudieron profundizar el abordaje reflexivo sobre las obras del museo, al conectarlas con sus fotografías e inquietudes, y encontrar puntos en común con sus compañeros de grupo.

Algunos comentarios de los alumnos:

« Creo que fue una buena actividad para compartir ideas creativas y nuestra visión en relación a los temas del ejercicio. La idea del mosaico también nos permitió juntar nuestros puntos en común.» (Cuestionario 3 – Quebec)

«Creo que es una muy buena idea porque cada persona tuvo la oportunidad de representar cosas en sus fotos.» (Cuestionario 3 – Quebec)

«La actividad fue buena ya que nos permitió reflexionar sobre nosotros mismos y, con la parte del mosaico, expresarnos.» (Cuestionario 3 – Quebec)

«Permite explorar los diferentes puntos de vista de las personas juntas.» (Cuestionario 3 – Quebec)

«Me parece interesante ver la psicología y el arte juntos.» (Cuestionario 3 – Quebec)

«Es increíble» (Cuestionario 3 – Cataluña)

«Me ha gustado bastante hacer nuestro propio mosaico.» (Cuestionario 3 – Cataluña)

Por lo tanto, parece evidente que las estrategias de aprendizaje cooperativo son efectivas para desarrollar una relación más reflexiva con las obras, y esto podría servirnos como aliciente para promover el uso de este tipo de técnicas educativas y didácticas en los procesos de aprendizaje, recepción y relación con otras formas artísticas.

4ª-¿Qué percepción manifiestan los participantes sobre el desarrollo del proceso? ¿Qué dificultades, procesos de trabajo, dinámicas de cooperación, etc. refieren los participantes?

A través de las evidencias mostradas en los resultados del estudio, constatamos que las técnicas de aprendizaje cooperativo han permitido promover un buen entendimiento entre los alumnos, fortaleciendo tanto los vínculos entre los jóvenes, gracias a intercambios de carácter más personal, como mejorando también la autonomía e introspección. Los propios adolescentes mencionan apreciar el trabajo en equipo durante el proceso, ya que les ayuda a percibir su trabajo de otra manera.

«Me siento más cómodo desarrollándome solo frente a un compañero, me siento menos juzgado por mi visión de las fotos. Sí, mi compañero de grupo me ayudó a pensar. Escuchó mis opiniones y hubo muchos puntos en común.» (Cuestionario 3 – Quebec)

«Las discusiones son más reflexivas y nos sentimos más cómodos hablando.» (Cuestionario 3 – Quebec)

«Ahora, yo sé más cosas sobre él.» (Cuestionario 3 – Cataluña)

Además, observamos que a lo largo del proceso los estudiantes comparten sus conocimientos, sus materiales, tienen conductas grupales positivas como: la motivación y el apoyo mutuo, el

intercambio de opiniones diferentes, las discusiones constructivas, etc. A continuación incluimos varios ejemplos de conversación que pueden servir para ejemplar estas conductas grupales positivas:

Q-E2: [>R1]: Sale mal con todo...

[>R2]: ¡Sí! Entonces podríamos... ¡Mira! ¡Día, atardecer, casi sol, luego casi oscurece o viceversa!

[>R1]: Sí, es verdad. ¡Oye, es verdad! ¿Y luego qué hacemos?

[>R2]: No sé, deberíamos ir a ver el material.

Q-E... uno tiene su propia definición de la vida... En fin, es una hermosa visión de la vida, tratar de ver el día a día. Vivimos demasiado en el futuro.

[>R2]: ¡Pues eso es! Siempre lo digo: pero sí... pero no, ¡es el ahora lo que cuenta!

[>R1]: Es mejor mirar el ahora.

[>R2]: Sí, tienes que ver el presente. Y luego, en el peor de los casos, en la vida, lo que sucederá sucederá, ya sabes, no podemos cambiar lo que sucederá.

[>R1]: Es estresante, pero esa es la manera de verlo.

-

C-E1: [>R2]: Te expresas muy bien.

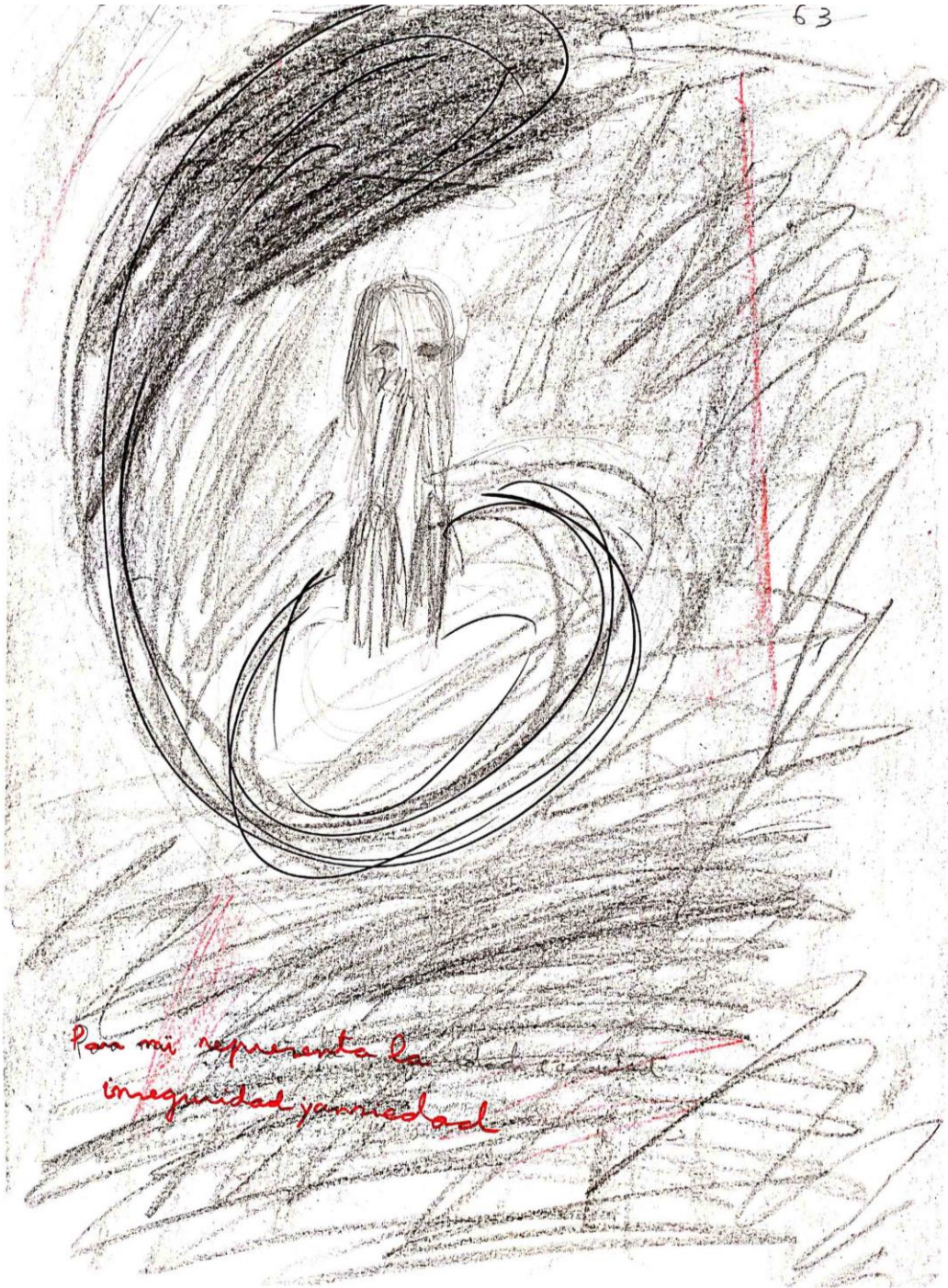
Sin embargo, como ya hemos indicado anteriormente, durante el proceso también surgieron algunas dificultades, y su análisis nos permite reflexionar sobre posibles adaptaciones y mejoras para nuestro proyecto. Aunque este tipo de comentarios fueron bastante escasos, sí que entendemos que algunos alumnos tuvieron dificultades con el manejo de los tiempos durante la actividad, así como con los aspectos más íntimos o personales del proyecto. Nos parece que sería interesante desarrollar, en este sentido, un proyecto más a largo plazo que permitiera disponer de más tiempo, con el objetivo de crear un espacio más profundo de entendimiento entre los alumnos, además de ofrecer la posibilidad de desarrollar, a lo largo de varios encuentros, un taller de arte. El trabajo de mediación puede ser bastante adaptable y sería interesante ver cómo la reflexión sobre las obras podría evolucionar y volverse más compleja en varios encuentros, durante un periodo más dilatado en el tiempo. Quizás los alumnos podrían entonces explorar con mayor profundidad las posibilidades del arte como herramienta de interpretación de las obras y de su propia subjetividad.

5ª ¿La perspectiva de la mediación concretada en estrategias cooperativas ha contribuido a crear una relación distinta con la institución museo y con la propia creación artística (dibujos, textos y fotografías desde la propia subjetividad o la experiencia personal)?

El uso de un enfoque de mediación con estrategias cooperativas ayudó a crear una relación especial entre las obras del museo y la producción artística de los estudiantes. De hecho, asistimos a la renovación de la mirada de los jóvenes frente a las obras gracias a la creación de nuevos vínculos entre las obras de arte expuestas en el museo, y sus propias creaciones artísticas. Nuestro enfoque permitió a los estudiantes reconocerse en algunas de las obras y así poder desarrollar más profundamente una reflexión sobre lo que la obra transmite, expresada posteriormente a través de sus dibujos y textos:

Creación 75

Texto / dibujo al museo – C3



Obra:63

Otros alumnos han logrado sentir una sensación de paz y recordar, gracias a un trabajo, momentos importantes de sus vidas que les transmiten ese bienestar. Este aspecto permite demostrar que el enfoque de mediación promovió la dimensión de bienestar e introspección que las obras de arte pueden transmitir. Sería interesante, como línea futura de investigación, continuar el estudio y analizar el impacto que tienen las emociones que sienten los alumnos en sus procesos de aprendizaje, así como en la interpretación de las obras del museo.

Por ejemplo:

Creación 76

Texto / dibujo al museo – Q19

Los colores de la obra me hacen pensar en la naturaleza y la calma de un campo. Me recuerda a los viajes que hacía con mis padres a Mégantic. Aislada, sola en el campo, cerca de un bosque y la luna tan grande de noche que nos cegaba. La calma y la libertad que sentí en estos momentos pasados, esta obra me hizo redescubrirlos. Los campos de avena donde pasé y las nubes que observé. Felicidad y tranquilidad de la mente

Obra: Jupiter

Los alumnos se sienten interpelados por el enfoque y el discurso de un artista y expresan, a través del dibujo o el texto, una reflexión más consciente sobre el tema. Podemos así demostrar cómo la producción artística puede ser una herramienta de expresión y ayudar a desarrollar la reflexión sobre una obra. Deberíamos considerar cómo estas apropiaciones y reinterpretaciones de obras por parte de los alumnos podrían ser utilizadas en el currículo escolar. Algunos de los

temas planteados son de hecho muy actuales, conectados con los problemas de la sociedad contemporánea, y el enfoque de mediación que implica el aprendizaje cooperativo podría ofrecer una vía alternativa de aprendizaje y comprensión del mundo que habitamos.

Foto de diario de campo 11

Museo (Quebec)



Creación 77

Texto / dibujo al museo – Q20



La contaminación es un tema muy importante en nuestra sociedad. Me encanta caminar junto al mar, pero todos los elementos contaminantes de nuestra sociedad merodean por todas partes e incluso se van al océano. Aquí es una persona que no piensa en el acto que acaba de hacer en el suelo.

Obra: Monument

Finalmente, nuestro enfoque de mediación con técnicas de aprendizaje cooperativo permitió las diversas conexiones que los estudiantes pudieron establecer entre el museo, las fotografías y las creaciones finales en clase, así como el desarrollo de habilidades laborales e interpersonales (escucha activa, discusión constructiva, intercambio de puntos de vista, investigación). Al hacerlo, el enfoque educativo ha permitido romper las barreras que muchas veces separan diferentes espacios: el museo, la escuela y la subjetividad del alumno. Los jóvenes se sintieron especialmente conmovidos por temas como:

El arte (expresión a través del dibujo).

Las emociones.

La familia.

El medio ambiente.

Lugares (de su entorno cercano, de la naturaleza o con un fuerte valor emocional).

El vacío.

Podemos concluir que un enfoque de mediación que involucre estrategias cooperativas es posible y permite, además, una experiencia y relación diferente entre los alumnos, sus creaciones personales y el museo. Esto abre el camino a las diferentes posibilidades y formas que podría tomar un enfoque de aprendizaje cooperativo en el mundo de los museos, y a las nuevas adaptaciones que podríamos explorar.

6.REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abrami, P. C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., d'Apollonia, S., & Howden, J. (1995). *Classroom Connections: Understanding and Using Cooperative Learning*. Harcourt-Brace.
- Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives*, 32(1), 26-56. <https://doi.org/10.7202/1084611ar>
- Allard, M., & Lefebvre, B. (1999). *Le musée au service de la personne*. Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM).
- Anderson, G. (2004). *Reinventing the Museum: Historical and Contemporary Perspective on the Paradigm Shift*. Rowman Altamira.
- Ahmad, Z., & Mahmood, N. (2010). Effects of Cooperative Learning vs. Traditional Instruction on Prospective Teachers' Learning Experience and Achievement. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 43(1), 151-164. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001194
- Albertín, P., Cabruja, T., Caparrós, B., & Viñas, F. (2007). L'aprenentatge de procediments instrumentals: el cas de l'entrevista. En Villar, E. (coord.): *Practicum de psicologia: fonaments, reflexions i propostes*. Universitat de Girona.
- Alsina, Á., Ayllón, S., & Colomer, J. (2019). Validating the Narrative Reflection Assessment Rubric (NARRA) for reflective narratives in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 155-168. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1486391>
- Alsina, Á., Ayllón, S., Colomer, J., Fernandez-Peña, R., Fullana, J., Pallisera, M., ... & Serra, L. (2017). Improving and evaluating reflective narratives: A rubric for higher education students. *Teaching and Teacher Education*, 63, 148-158. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.015>
- Altun, S. (2015). The Effect of Cooperative Learning on Students' Achievement and Views on the

- Science and Technology Course. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(3), 451-468.
- Álvarez Rodríguez, D. (2010). Recursos para comprender el museo como agente educativo. *Aula de innovación educativa*. 36-40.
- Alvarez-Rodríguez, D. (2007). Educación patrimonial desde un enfoque multimodal: Comunicarse y experimentar para crear significados. En *Arte, educación y patrimonio del siglo XXI* (pp. 912-918). Fundación Caja Badajoz.
- Anderson, G. (2004). *Reinventing the Museum: Historical and Contemporary Perspective on the Paradigm Shift*. Rowman Altamira.
- Annan-Diab, F., & Molinari, C. (2017). Interdisciplinarity: Practical approach to advancing education for sustainability and for the Sustainable Development Goals. *The International Journal of Management Education*, 15(2), 73-83. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.03.006>
- Appiotti, S. (2022). Le musée, de la démocratisation culturelle aux droits culturels. *Nectart*, 14(1), 55-71. <https://doi.org/10.3917/nect.014.0055>
- Aragonés, E., Ester Bonal, Gemma Carbó, Núria Duñó i Ignasi Gómez (2020). Educar en la pràctica artística: un dret irrenunciable. Fundació Bofill [Archivo PDF]. https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/h/j/4/17t-guia-arts_031220.pdf
- Arbesú, M. I. (2018). *Métodos cualitativos de investigación en educación*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Gallimard.
- Aronson, E., Patnoe, S. (1997). *The Jigsaw Classroom: Building Cooperation in the Classroom*. Addison Wesley Longman.
- Arriagada, C. G. J. (2002). Mediación social: Construcción social de un significado. *Theoria*, 11(1), 89-96. <https://www.redalyc.org/pdf/299/29901112.pdf>
- Aubouin, N., Coblenca, E., & Kletz, F. (2019). « Faire le métier »: Comment le métier de médiateur culturel est modelé par l'organisation? *Socio-économie du travail. Économies et Sociétés*, 1(5), 39-66. <https://doi.org/10.15122/isbn.978-2-406-09597-2.p.0039>
- Aubouin, N., Kletz, F., & Lenay, O. (2010). Médiation culturelle : l'enjeu de la gestion des

- ressources humaines. *Culture études*, 1, 1-12. <https://doi.org/10.3917/cule.101.0001>
- Augé, M. (1992). *Non-lieux : Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Le Seuil.
- Ayllón, S., Alsina, A., Colomer, J. (2019). Implicación del profesorado y autoeficacia del alumnado: Claves para el rendimiento en la educación superior. *PLoS ONE*, 14. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0216865>
- Bada, K. (2022). *Society and Museums Today. Museums 'From Below'?* Edited by Manos Spyridakis, 29. <https://www.anthrojournal-urbanities.com/>
- Badulescu C., & De la Ville, V.-I. (2019). La médiation muséale au prisme du numérique. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (16). <https://doi.org/10.4000/rfsic.5581>
- Bamford, A. (2009). *The Wow Factor. Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. Waxmann Munster.
- Bardin, L. (1998). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M., & Stoltenberg, U. (2007). Developing Key Competencies for Sustainable Development in Higher Education. *International Journal of sustainability in higher education*. <https://doi.org/10.1108/14676370710823582>
- Barth, M., & Rieckmann, M. (2012). Academic Staff Development as a Catalyst for Curriculum Change Towards Education for Sustainable Development: An Output Perspective. *Journal of Cleaner production*, 26, 28-36. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2011.12.011>
- Bassachs, M., Cañabate, D., Nogué, L., Serra, T., Bubnys, R., & Colomer, J. (2020a). Fostering Critical Reflection in Primary Education Through Steam Approaches. *Education sciences*, 10(12), 384. <https://doi.org/10.3390/educsci10120384>
- Bassachs, M., Cañabate, D., Serra, T., & Colomer, J. (2020b). Interdisciplinary Cooperative Educational Approaches to Foster Knowledge and Competences for Sustainable Development. *Sustainability*, 12(20), 8624. <https://doi.org/10.3390/su12208624>
- Baudrit, A. (2013). L'apprentissage coopératif: un modèle psychosocial sous-jacent à ce genre d'activité collective? *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 51(1), 71-79. <https://doi.org/10.3406/spira.2013.1728>
- Baudrit, A. (2007a). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif: d'un comparatisme

- conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40, 115-136. <https://doi.org/10.3917/lse.401.0115>
- Baudrit, A. (2007b). L'apprentissage coopératif : des entrées multiples. En A. Baudrit, *L'apprentissage coopératif: Origines et évolutions d'une méthode pédagogique* (pp. 11-25). De Boeck Supérieur.
- Barkley, E., Cross, P., & Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: Manual para el profesor universitario*. MEC-Morata.
- Barnett, L., Echeita, G., Escofet, N., Fernández, C., Guix, M^a. D., Jiménez, J. R, López, G., Lloret, F., Maté, M., Martín, M., Mir, C., Ojea, M., Pujolás, P., Redó, M., Rué, J., Serra, P. y Solsona, N. (2003). *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico: el aprendizaje cooperativo*. Graó.
- Beaumont, P. (1995). *Artists brush with Policy Makers*. The Observer.
- Bélanger, A., & Bélanger, P. (2017). La médiation culturelle au prisme de l'éducation populaire: conjonctions et conjoncture québécoise. En N. Casemajor, M. Dubé, J.-M. Lafortune, & È. Lamoureux (Éds), *Expériences critiques de la médiation culturelle*, (pp. 237-258). Presses de l'Université Laval.
- Bell, L. A., & Desai, D. (2011). *Imagining otherwise: Connecting the arts and social justice to envision and act for change: Special issue introduction*. *Equity & Excellence in Education*, 44(3), 287-295. <https://doi.org/10.1080/10665684.2011.591672>
- Bellemare, J. & Bergeron, Y. (2022). Musées d'art et musées de société au Québec: 30 ans de métamorphose. *Culture & Musées. Muséologie et recherches sur la culture*, (39), 318-324. <https://doi.org/10.4000/culturemusees.8493>
- Bemporad, C., & Vorger, C. (2014). Dessine-moi ton plurilinguisme : analyses de dessins entre symbolisation et réflexivité. *Glottopol*, 24, 122-140. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1828>
- Bencherki, N., Cooren, F., Brummans, B. H., Benoit-Barné, C., & Matte, F. (2020). La culture en tant que cultivation: vers une conception communicationnelle de la culture organisationnelle. *Communiquer : Revue de communication sociale et publique*, (29), 89-109. <https://doi.org/10.4000/communiquer.5674>

- Benjamin, W. (2003). L'auteur comme producteur (pp.122-144). Hors collection.
- Biain, I., Cutrín C., Elcarte M.P., Etxaniz, M.J., Fresneda, J., Úriz N., & Zudaire, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo*. Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.
- Biggs, J.B. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. McGraw-Hill Education.
- Bishop, C. (2005). The Social Turn: Collaboration and Its Discontents. *Artforum*, 44(6), 178. <https://doi.org/10.1515/9781503627253-018>
- Bishop, C. (2012). *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. Verso Books.
- Bishop, C. (2018). Black Box, White Cube, Gray Zone: Dance Exhibitions and Audience Attention. *The Drama Review*, 62(2), 22-42. https://doi.org/10.1162/DRAM_a_00746
- Bishop, C. (2013). *Radical Museology or, What's 'Contemporary' in Museums of Contemporary Art?* Koenig Books.
- Bishop, C. (2011). Unhappy days in the art world? De-skilling theater, re-skilling performance. *The Brooklyn Rail*. <https://nothx.org/local/cache-zotspip/X52K8WM6/UNHAPPY%20DAYS%20IN%20THE%20ART%20WORLD.pdf>
- Bishop, C. (2019). *Infiernos artificiales. Arte participativo y políticas de la espectaduría*. Taller de Ediciones Económicas.
- Blanco, P. (2005). Prácticas artísticas colaborativas en la España de los años noventa. *Desacuerdos*, 2, 188-205.
- Bondil, N., Meunier, A. & Rose, J. (2019). Vers un musée humaniste et inclusif. *La Lettre de l'OCIM. Musées, Patrimoine et Culture scientifiques et techniques*, 182, 54-57. <https://doi.org/10.4000/ocim.2394>
- Bordeaux, M. C., & Caillet, É. (2013). La médiation culturelle: pratiques et enjeux théoriques. *Culture & Musées*, (Hors-série), 139-163. <https://doi.org/10.4000/culturemusees.749>
- Bordeaux, M.-C. (2008). *La médiation culturelle en France : Conditions d'émergence, enjeux politiques et théoriques*. Actes du colloque international sur la médiation culturelle, Montréal (4-5 décembre 2008). Culture pour tous / UQAM. https://www.culturesducoeur.org/Content/Docs_Observatoire/86.PDF
- Bordeaux, M. C., & Caillet, É. (2013). La médiation culturelle: pratiques et enjeux

- théoriques. Culture & Musées. *Muséologie et recherches sur la culture*, (Hors-série), 139-163. <https://doi.org/10.4000/culturemusees.749>
- Bordeaux, M. (2018). La médiation culturelle: Des dispositifs et des modèles toujours en tension. *L'Observatoire*, 51, 5-8. <https://doi.org/10.3917/lobs.051.0005>
- Boud, D., Lawson, R., & Thompson, D. G. (2015). The Calibration of Student Judgement Through Self-Assessment: Disruptive Effects of Assessment Patterns. *Higher education research & development*, 34(1), 45-59. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934328>
- Bourdieu, P. (1988). *La distinction : Criterio y bases sociales del gusto*. Editorial Taurus.
- Bourdieu, C. (2005). Bernadette Dufrêne, La création de Beaubourg. *Questions de communication*, (8), 422-424. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.5716>
- Bourriaud, N. (2001). *Esthétique relationnelle*. Les presses du réel.
- Brunel, M., & de Smet, C. (Marzo, 2021). *La créativité dans le champ de l'enseignement et de la médiation: quels enjeux et quelles pistes de recherche?* Colloque international La créativité dans le champ de l'enseignement et de la médiation: quels objets d'enseignement, quelles compétences, quels dispositifs? Nice, France. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03348833>
- Bryce, D., Whitebread, D., & Szűcs, D. (2015). The Relationships Among Executive Functions, Metacognitive Skills and Educational Achievement in 5 and 7 Year-Old Children. *Metacognition and Learning*, 10(2), 181-198. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9120-4>
- Buchs, C. (2017). Comment organiser l'apprentissage des élèves par petits groupes? *En Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves?* Conseil National d'évaluation du Système Scolaire. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:95551>
- Buchs, C., Filippou, D., Pulfrey, C., & Volpé, Y. (2017). *Challenges for cooperative learning implementation: Reports from elementary school teachers*. *Journal of education for teaching*, 43(3), 296-306. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1321673>
- Buchs, C., Gilles, G., Dutrévis, M., Butera, F. (2011). Pressure to Cooperate: Is Positive Reward Interdependence Really Needed in Cooperative Learning? *British Journal of Educational*

- Psychology* (2011), 81, 135-146. <http://doi.org/10.1348/000709910X504799>
- Burgess, L. (1995). Human Resources: Artists, Craftspersons, Designers. Teaching Art and Design, en R. Prentice (Ed.), *Teaching Art and Design: Addressing Issues and Identifying Directions*, Cassell.
- Burk, T. J.-K. (2015). *Let the Record Show: Mapping Queer Art and Activism in New York City, 1986–1995*. [Tesis doctoral, City University of New York]. https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1533&context=gc_etds
- Cadoche, L., Tomatis, J., & Frank, F. (2007). Aprendizaje Cooperativo y Evaluación de Habilidades Sociales. *FAVE Sección Ciencias Veterinarias*, 6(1/2), 51-62. <https://doi.org/10.14409/favecv.v6i1/2.1442>
- Callado, F., & Utrero, N. (2012). Características del alumno y aprendizaje cooperativo: Aplicación a la enseñanza de economía de la empresa. *@tic. Revista d'Innovació Educativa*, 8, 20-25.
- Campbell, P, Cox, T. y O'Brien, D. (2016). The Social Life of Measurement: How Methods Have Shaped the Idea of Culture in Urban Regeneration. *Journal of Cultural Economy*, 10(1), 49-62. <https://doi.org/10.1080/17530350.2016.1248474>
- Cañabate, D., Colomer, J., & Olivera, J. (2018a). Movement: A Language for Growing. *Apunts: Educació Física i Esports*, (134). [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/4\).134.11](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/4).134.11)
- Cañabate, D., Garcia-Romeu, M. L., Menció, A., Nogué, L., Planas, M., & Solé-Pla, J. (2020a). Cross-Disciplinary Analysis of Cooperative Learning Dimensions Based on Higher Education Students' Perceptions. *Sustainability*, 12(19), 8156. <https://doi.org/10.3390/su12198156>
- Cañabate, D., Martínez, G., Rodríguez, D., & Colomer, J. (2018b). Analysing Emotions and Social Skills in Physical Education. *Sustainability*, 10(5), 1585. <https://doi.org/10.3390/su10051585>
- Cañabate, D., Nogué, L., Serra, T., & Colomer, J. (2019a). Supportive Peer Feedback in Tertiary Education: Analysis of Pre-service Teachers' Perceptions. *Education Sciences*, 9(4), 280. <https://doi.org/10.3390/educsci9040280>

- Cañabate Ortiz, D., Rodríguez Canabate, D., & Zagalaz Sanchez, M. L. (2016). Physical education and dance: assessment of inclusion and development in primary schools in Girona province. *Apunts. Educació Física i Esports*, (125), 53-62.
- Cañabate, D., Serra, T., Bubnys, R., & Colomer, J. (2019b). Pre-service Teachers' Reflections on Cooperative Learning: Instructional Approaches and Identity Construction. *Sustainability*, 11(21), 5970. <https://doi.org/10.3390/su11215970>
- Cañabate, D., Santos, M., Rodríguez, D., Serra, T., & Colomer, J. (2020b). Emotional Self-Regulation Through Introjective Practices in Physical Education. *Education Sciences*, 10(8), 208. <https://doi.org/10.3390/educsci10080208>
- Cañabate, D., Gras, M. E., Serra, T., & Colomer, J. (2021). Cooperative Approaches and Academic Motivation towards Enhancing Pre-Service Teachers' Achievement. *Education Sciences*, 11(11), 705. <https://doi.org/10.3390/educsci11110705>
- Cañabate, D. (2018). Neuroeducación física y retos físicos cooperativos. *Tándem. Didáctica de la educación física*, 62, 18-23.
- Casemajor, N., Dubé, M., & Lamoureux, È. (2017). Critique(s) et médiation culturelle en M. Dubé, E. Lamoureux, N. Casemajor & J.-M. Lafortune (Eds.), *Expériences critiques de la médiation culturelle*, (pp. 3-31). Presses de l'Université Laval.
- Casacuberta, D., Pedregosa, J., Polack, L., Rubio, N., Sarmiento, P., Sempere, N., Serra, L., Casacuberta, J., Martínez, O., Mestres, A. (2011). *Acción cultural y desarrollo comunitario*. Grao.
- Casemajor, N., Lamoureux, È., & Racine, D. (2016). Art participatif et médiation culturelle. Typologie et enjeux des pratiques en C. Camart, F. Mairesse, C. Prévost-Thomas & P. Vessely (Eds.), *Les mondes de la médiation culturelle* (Volume 1, pp. 171-184). L'Harmattan.
- Catterall, J. S. y Waldorf, L. (1999). Chicago Arts Partnerships in Education: Summary Evaluation. En Fiske, E. B. (1999). *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning*, 47-62.
- Caune, J. (1995). *Culture et communication : convergences théoriques et lieux de médiation*. Presses universitaires de Grenoble.

- Caune, J. (2017). Idéologies, utopies, critiques de la médiation culturelle en N. Casemajor, M. Dubé, J.-M. Lafortune, È. Lamoureux (Eds.), *Expériences critiques de la médiation culturelle* (pp. 55-83). Presses de l'Université Laval.
- Caune, J. (1999). *La culture en action. De Vilar à Lang : le sens perdu*. Presses universitaires de Grenoble.
- Caune, J. (2018). La médiation culturelle: Notion *mana* ou nouveau paradigme ? *L'Observatoire*, (51), 9-11. <https://doi.org/10.3917/lobs.051.0009>
- Caune, J. (2000). La médiation culturelle : une construction du lien social. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 1(1), n. p. <https://lesenjeux.univ-grenoble-alpes.fr/wp-content/uploads/2018/12/04-2000-Caune.pdf>
- Caune, J. (1999). *Pour une éthique de la médiation: le sens des pratiques culturelles*. Presses universitaires de Grenoble.
- Cefaï, D., & Barnes, J. A. (2003). *L'enquête de terrain*. Éditions La Découverte.
- Cefaï, D., & Cefaï, D. (2010). *L'engagement ethnographique* (pp. 7-21). Ed. de l'Ecole des hautes études en sciences sociales.
- Chabanne, J. C. (2018). Jean Caune, La Médiation culturelle. Expérience esthétique et construction du Vivre-ensemble. *Questions de communication*, (33), 355-357. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.12856>
- Champagne, M.-È. (2009). Dix ans d'action communautaire : Rapport sur les programmes « Franchir le seuil du Musée » & « Musée en partage ». Service de l'éducation et de l'action culturelle. *Musée des beaux-arts de Montréal*.
- Chaumier, S., & Mairesse, F. (2017). *La médiation culturelle-2e éd.* Armand Colin.
- Chen, W. (2001). Description of an Expert Teacher's Constructivist-Oriented Teaching: Engaging Students' Critical Thinking in Learning Creative Dance. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(4), 366-375. <https://doi.org/10.1080/02701367.2001.10608973>
- Cobas Cobiella, M. E. (2016). A propósito del aprendizaje cooperativo. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, 4, 154-175.
- Cohen-Azria, C. (2002). *Quand l'enfant devient visiteur : Une nouvelle approche du partenariat École/Musée*. L'Harmattan.

- Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (2014). *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom* Third Edition. Teachers College Press.
- Cole, M. (1995). Culture and Cognitive Development: From Cross-Cultural Research to Creating Systems of Cultural Mediation. *Culture & Psychology*, 1(1), 25-54. <https://doi.org/10.1177/1354067X9511003>
- Coleman, L. E. S. (2015). Socially Inclusive Museum: A Typology Re-imagined. *International Journal of the Inclusive Museum*, 9(2), 41-57. <https://doi.org/10.18848/1835-2014/cgp/v09i02/41-57>
- Colomer, J., Serra, T., Cañabate, D., & Bubnys, R. (2020). Reflective Learning in Higher Education: Active Methodologies for Transformative Practices. *Sustainability*, 12(9), 3827. <https://doi.org/10.3390/su12093827>
- Colomer, J., Serra, L., Cañabate, D., & Serra, T. (2018). Evaluating Knowledge and Assessment-Centered Reflective-Based Learning Approaches. *Sustainability*, 10(9), 3122. <https://doi.org/10.3390/su10093122>
- Colomer, J., Serra, T., Gras, M. E., & Cañabate, D. (2021a). Longitudinal Self-Directed Competence Development of University Students Through Self-Reflection. *Reflective Practice*, 22(5), 727-740. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1964947>
- Colomer, J., Gras, M.E., Serra, T., Cañabate, D. (2021b). Driving Self-Regulation Through Self-Reflection: A Longitudinal Study, *Reflective practice*, 22(5).
- Colomer, J., Cañabate, D., Stanikūnienė, B., & Bubnys, R. (2021c). Formulating Modes of Cooperative Learning for Education for Sustainable Development. *Sustainability*, 13(6), 3465. <https://doi.org/10.3390/su13063465>
- Connac, S. (2018). Impact de la coopération entre élèves sur leurs performances scolaires en 6e. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 51, 11-42. <https://doi.org/10.3917/lse.514.0011>
- Courage, C. (2017). *Arts in Place: The Arts, the Urban and Social Practice*. Routledge.
- Davallon, J. (2012), Du numérique pour la culture à la culture numérique? En M. Régina Maria, T. Icléia, F. Geni Chaves, S. Gustavo Silva (Eds.), *Réseaux et processus informationnels : médiations, mémoires, appropriations* (vol. 2, pp. 21-36), Actes des

- 2e journées scientifiques internationales du Réseau MUSSI, Rio de Janeiro.
- Davallon, J. (2003). La médiation: la communication en procès. *Médiation et information*, (19), 37-59. https://mei-info.com/wp-content/uploads/revue19/ilovepdf.com_split_3.pdf
- Davallon, J. (1992). Le musée est-il vraiment un média? *Culture & Musées*, 2(1), 99-123. <https://doi.org/10.3406/pumus.1992.1017>
- Davallon, J. (2000). *L'exposition à l'œuvre*. L'Harmattan.
- Davallon, J., & Flon, É. (2013). Le média exposition, *Culture & Musées*, 19-45. <https://doi.org/10.4000/culturemusees.695>
- Del Canto, P., Gallego, I., López, J. M., Mora, J., Reyes, A., Rodríguez, E., ... & Valero, M. (2009). *Conflictos en el trabajo en grupo: cuatro casos habituales* Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol. 2, No 4. http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol2_4/REFIEDU2_4_4.pdf
- Dessajan, S. (2017). *Le musée de demain, un instrument d'inclusion sociale et culturelle*. ICOFOM. <https://icofom.mini.icom.museum>
- Deschamps, J. (2018). *La médiation : Un concept pour les sciences de l'information et de la communication*. ISTE Group.
- Desmeules, I. (2021). L'impact social du musée par la médiation culturelle auprès des non-publics : réflexions sur le Musée des beaux-arts de Montréal et « le musée en partage » [Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais]. https://di.uqo.ca/id/eprint/1244/1/Desmeules_Isabelle_memoire_2021.pdf
- Desroches, M., & DesRosiers, B. (1995). Notes «sur» le terrain. *Cahiers d'ethnomusicologie. Anciennement Cahiers de musiques traditionnelles*, (8), 3-12.
- Deutsch, M. (1949a). An Experimental Study of the Effects of Co-Operation and Competition Upon Group Process. *Human Relations*, 2(3), 199-231. <https://doi.org/10.1177/001872674900200301>
- Deutsch, M. (1949b). A Theory of Co-Operation and Competition. *Human Relations*, 2(2), 129-151. <https://doi.org/10.1177/001872674900200204>
- Deutsch, M. (1962). Cooperation and Trust: Some Theoretical Notes. En M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 275-319). University of Nebraska Press.

- Develay, M. (2006). Baudrit Alain. L'apprentissage coopératif: origines et évolutions d'une méthode pédagogique. Bruxelles: De Boeck, *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (155), 143-144. <https://doi.org/10.4000/rfp.284>
- Dewey, J (1927). *The Public and Its Problems*. Alan Swallow.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). Educación intercultural y aprendizaje cooperativo. Pirámide.
- Díaz-Barriga, A. (2017). *La interpretación: un reto en la investigación educativa*. Newton Edición y Tecnología Educativa.
- Di Francesco, L. (2021). Réflexion sur la médiation culturelle à partir des interventions du colloque des «Musées universitaires et leurs publics»: en quoi le Réseau des musées universitaires de l'Université libre de Bruxelles participe-t-il à construire du «lien vivant» par la médiation culturelle? *Les Cahiers de Muséologie*, (1), 231-236. <https://popups.uliege.be/2406-7202/index.php?id=604>.
- Domingo, J. (2010). El aprendizaje cooperativo y las competencias. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 2, 1-9. <https://doi.org/10.1344/105.000001520>
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, (21), 231-246.
- Domingo, J. (2020). El aprendizaje cooperativo: ¿qué pasa si...? En D. Cañabate y J. Colomer, *Aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI. Propuestas estrategias y reflexiones*. Grao.
- Dubé, M., & Belhadj-Ziane, K. (2020). Médiation, art et inclusion sociale des femmes: l'expérience des «Moments Créatifs» au Musée d'art contemporain de Montréal. *Nouvelles pratiques sociales*, 31(1), 24-39. <https://doi.org/10.7202/1069912ar>
- Dubé, M., Lamoureux, E., Casemajor, N. & Lafortune, J.-M. (2017). *Expériences critiques de la médiation culturelle*. Presses de l'Université Laval.
- Ducoing, P. (2019). *Epistemologías y metodologías de la investigación educativa*. Newton Edición y Tecnología Educativa.
- Dufrêne, B. (2000). *La création de Beaubourg*. Presses universitaires de Grenoble.
- Dufrêne, B., & Gellereau, M. (2004). La médiation culturelle: Enjeux professionnels et politiques. *Hermès, la Revue*, 1(38), 199-206. <https://doi.org/10.4267/2042/9450>
- Dufrêne, B., & Gellereau, M. (2001). La médiation culturelle, métaphore ou concept?

- Propositions de repères. Émergences et continuité dans les recherches en information et communication. Actes du XII^e congrès national de la SFSIC, Paris.
- Dyson, B. P., Colby, R., & Barratt, M. (2016). The co-construction of cooperative learning in physical education with elementary classroom teachers. *Journal of teaching in physical education*, 35(4), 370-380. <http://dx.dpo.org/10.1123/jtpe.2016-0119>
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas: Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Graó.
- Eyries, A. (2014). Communication politique et culture: enjeux paradoxaux de la médiation culturelle impulsée par André Malraux. *Quaderni: Communication, technologies, pouvoir*, (83), 83-90. <https://doi.org/10.4000/quaderni.769>
- Fagnart, C. (2007). Art et ethnographie. *Marges: Revue d'art contemporain*, (06), 8-16. <https://doi.org/10.4000/marges.829>
- Farley, M. (2015). *Réconcilier l'irréconciliable: l'expérience de terrain des médiatrices et médiateurs de l'art contemporain*. (Tesis doctoral, Concordia University). <https://spectrum.library.concordia.ca/id/eprint/979862/>
- Felshin, N. (1995). *But Is It Art? The Spirit of Art as Activism*. BayPress.
- Fernandez, Ramon. (1934). Lettre ouverte à André Gide. *Nouvelle Revue Française*, 247 (pp. 703-708), CCXLVII.
- Ferreira, J.; Ryan, L.; Tilbury, D. (2006). Enfoques escolares integrales para la sustentabilidad: una revisión de modelos para el desarrollo profesional en la formación inicial de docentes. Departamento de Medio Ambiente y Patrimonio del Gobierno de Australia y el Instituto Australiano de Investigación en Educación para la Sostenibilidad (ARIES), Universidad Macquarie.
- Ferreiro Gravié, R., & Calderón Espino, M. (2006). *El ABC del aprendizaje cooperativo: trabajo en equipo para enseñar y aprender*. Editorial MAD.
- Ferreras-Garcia, R., Sales-Zaguirre, J., & Serradell-López, E. (2021). Sustainable Innovation in Higher Education: The Impact of Gender on Innovation Competences. *Sustainability*, 13(9), 5004. <https://doi.org/10.3390/su13095004>
- Fevry, S., & Vanneste, D. (2018). Art, médiation culturelle et territoires. *Les Politiques Sociales*,

3(4), 4-12. <https://doi.org/10.3917/lps.183.0004>

Fiske, E. B. (1999). *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning*. Arts Education Partnership.

Fontal, O. (2003): Enseñar y aprender patrimonio en el museo. En *Arte para todos: miradas para enseñar y aprender el patrimonio* (pp. 49-78). Trea.

Fontal, O. y Valle, R. E. (2007): Del museo al aula: disfrutar la cultura desde la diversidad. *Museos de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad* (pp. 361-385). Trea.

Fontal Merillas, O. (2009). Didáctica en los museos de arte. *Cuadernos de pedagogía*.

Foster, H. (1995). The Artist as Ethnographer? en G. E. Marcus & F. R. Myers (Eds.), *The Traffic in Culture: Refiguring Art and Anthropology* (pp. 302-309). University of California Press.

Foster, V. (2015). *Collaborative Arts-Based Research for Social Justice*. Routledge.

Frisk, E., & Larson, K. L. (2011). Educar para la sostenibilidad: Competencias y prácticas para la acción transformadora. *Journal of Sustainability Education*, 2, 2151.

Fuertes-Camacho, M. T., Graell-Martín, M., Fuentes-Loss, M., Balaguer-Fàbregas, M. C. (2019). Integrar la sostenibilidad en los currículos de educación superior a través del método de proyectos, una estrategia global de aprendizaje. *Sostenibilidad*, 11, 767. <https://doi.org/10.3390/su11030767>

Fullana, J., Pallisera, M., Colomer, J., Fernández Peña, R., & Pérez-Burriel, M. (2016). Reflective Learning in Higher Education: A Qualitative Study on Students' Perceptions. *Studies in Higher Education*, 41(6), 1008-1022. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.950563>

Fullana, J., Pallisera, M., & Vilà, M. (2014). Advancing Towards Inclusive Social Research: Visual Methods as Opportunities for People With Severe Mental Illness to Participate in Research. *International Journal of Social Research Methodology*, 17(6), 723-738. <https://doi.org/10.1080/13645579.2013.832049>

Fumaroli, M., Debruyne, J., & Merle, R. (1991). *L'État culturel: une religion moderne*. Editions de Fallois.

Freinet, C. (1979a). *La educación moral y cívica*. Laia.

Freinet, C. (1979b). *Las invariantes pedagógicas*. Laia.

- Gadet, F. (2003). *La variation sociale en français*. Ophrys.
- Garcia, M., & Cebrián, Ana. (2020). Territorio Mediación: un escenario para remover intenciones en la formación de profesorado. *Arteterapia*, 15, 91-95. <https://doi.org/10.5209/arte.70689>
- Garoian, C. R. (2001). Performing the museum. *Studies in Art Education*, 42(3), 234-248. <https://10.1080/00393541.2001.11651700>
- Garrido, A. P. (2009). El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. *Arteterapia*, 4, 197-211.
- Gavilán, P. y Alario, R. (2010). *Aprendizaje cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones*. CCS.
- Gavaldà, A. (Eds.) (2016). *El treball cooperatiu: Una estratègia per ensenyar i aprendre des de les ciències socials*. Universitat Rovira i Virgili y Universitat de Vic.
- Gavaldà, A., & Pons-Altés, J. M. (2020). *Hacia la cooperación práctica de estudiantes del grado de educación primaria*, 19-12. En Cañabate, D., & Colomer, J. (2020). *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI: Propuestas, estrategias y reflexiones*. Graó.
- Geležinienė, R. (2011). Reflective Activities of Pupils With Special Educational Needs and Teachers in the Self-Educational Process. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, 1, 60-69. <http://doi.org/10.21277/sw.v1i1.180>
- Gellereau, M. (2016). Médiations culturelles et patrimoniales : partager des expériences culturelles pour construire du commun? en C. Servais, *La médiation: Théorie et terrains* (pp. 103-127). De Boeck Supérieur.
- Gellereau, M. (2014). Pratiques culturelles et médiation. en S. Olivesi (Ed.), *Sciences de l'information et de la communication* (pp. 25-41). Presses universitaires de Grenoble. <https://doi.org/10.3917/pug.olive.2014.01.0025>
- Gellereau, M. (2018). Processus dynamique, pratiques hybrides et engagement de la recherche: les médiations culturelles en débat. *Études de communication : langages, information, médiations*, (50), 57-74. <https://doi.org/10.4000/edc.7493>
- Genevois, A.-C. (2018). Community Art as Social Transformational Tool for Criminalized Women. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 30(2).

<https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/5460>

- Gherardi, S. (2019). *How to Conduct a Practice-Based Study: Problems and Methods*. Edward Elgar Publishing.
- Gillies, R. M., & Boyle, M. (2010). Teachers' Reflections on Cooperative Learning: Issues of Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 933-940. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.034>
- Gillies, R. M. (2006). Teachers' and Students' Verbal Behaviours During Cooperative and Small-Group Learning. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 271-287. <https://doi.org/10.1348/000709905X52337>
- Gillies, R. M. (2004). The Effects of Cooperative Learning on Junior High School Students During Small Group Learning. *Learning and Instruction*, 14(2), 197-213. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(03\)00068-9](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(03)00068-9)
- Giménez, M. (2014). Aprendiendo Aprendizaje Cooperativo. Una experiencia en un aula universitaria. *Pulso*, 37, 231-248.
- Giroux-Gagné, A. (2007). *Projet d'évaluation de l'activité de pédagogie muséale pour adolescents, À part être...Laisser des traces*, Les Cahiers du GREM, 18.
- Giroux-Gagné, A. (2008). Évaluation de l'activité éducative muséale pour adolescent À part être-laisser des traces. Cahier du GREM, 18 [Archivo PDF]. https://grem.uqam.ca/wp-content/uploads/2020/09/18_Projet-dévaluation-de-lactivité-de-pédagogie-muséale-pour-adolescents-À-part-être...-Laisser-des-traces_2008_rect.pdf
- Gómez, N. R., Sevilla, D. C., Sánchez, J. P., Saionz, L. P., Luengo, P. S., Comas, N. S., ... & Vila, Á. M. (2011). *Acción cultural y desarrollo comunitario*. Graó.
- Goupil, L., Romand-Monnier, M., & Kouider, S. (2016). Infants Ask For Help When They Know They Don't Know. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(13), 3492-3496. <https://doi.org/10.1073/pnas.1515129113>
- Graham, J. (2010). Between a pedagogical turn and a hard place: Thinking with conditions. *Curating and the educational turn*, 124-139.
- Green, A. (2011). Citizen Artists: Group Material. *Afterall: A Journal of Art, Context and Enquiry*, (26), 17-25. <https://doi.org/10.1086/659292>

- Guerra, P., Brandão, M. D., & Sarrouy, A. D. (2019). Antoine Hennion: música, mediação e amadores. <https://hdl.handle.net/10216/124999>
- Guetzkow, J. (2002). *How the Arts Impact Communities: An Introduction to the Literature on Arts Impact Studies*. Center for Arts and Cultural Policy Studies, Princeton University [Archivo PDF]. <https://www.issuelab.org/resources/9753/9753.pdf>
- Guey, E., & Savoye, A. (2011). La coopération scolaire selon Barthélémy Profit, une composante de l'Éducation nouvelle? *Recherches & éducations*, 4, 2011, 41-51.
- Hall, C., & Thomson, P. (2017). Creativity in Teaching: What Can Teachers Learn From Artists? *Recherche et formation*, (86), 55-77. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2983>
- Harding, A. (2005) *Magic Moments: Collaboration between Artists and Young People*. Black Dog Publishing.
- Hargreaves, A. (2003). Más allá de la estandarización: ¿Comunidades de aprendizaje profesional o sectas de formación para el rendimiento? En A. Hargreaves, *Enseñar en la sociedad del conocimiento*, (pp. 154-178), Octaedro.
- Harper, D. (2002) Talking About Pictures: A Case for Photo Elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26. <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>
- Hein, G. H. (1998). *Learning in the Museum*. Routledge.
- Helguera, P. (2011). *Education for Socially Engaged Art : A Materials and Techniques Handbook*. Jorge Pinto Book.
- Hennion, A. (2013). D'une sociologie de la médiation à une pragmatique des attachements. *Sociologies*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.4353>
- Hennion, A., Maisonneuve, S., & Gomart, É. (2000). *Figures de l'amateur. Formes, objets, pratiques de l'amour de la musique aujourd'hui*. La documentation française.
- Hennion, A. (1993a). L'histoire de l'art: leçons sur la médiation. *Réseaux : Communication-Technologie-Société*, 60, 9-38.
- Hennion, A. (1993b). *La passion musicale : Une sociologie de la médiation*. Métailié.
- Herman, K. (2013). The Impact of Cooperative Learning on Student Engagement: Results From an Intervention. *Active Learning Higher Education*, 14(3), 175-185.

<https://doi.org/10.1177/1469787413498035>

- Hervieux, B. (2008) *La mouvance des rôles dans le monde de l'art relationnel*. (Tesis de Maestría, Université de Montréal). <https://papyrus.bib.umontreal.ca/>
- Hooper-Greenhill, E. (1999). *The Educational Role of the Museum*. Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (2003). *Museums and the Shaping of Knowledge*. Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*. Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (2020). *Museums and the Interpretation of Visual Culture*. Routledge.
- Hotte, L. (2013). Artiste, animateur culturel ou médiateur culturel? Le rôle des artistes dans les communautés francophones du Canada. *Minorités linguistiques et société*, (3), 7-18. <https://doi.org/10.7202/1016685ar>
- Howden, J., & Laurendeau, F. (2005). *La coopération: un jeu d'enfant*. Chenelière Éducation.
- Howe, C., Tolmie, A., Thurston, A., Cobertura, K., Christie, D., Livingston, K., Jessimanc, E., & Donaldson, C. (2007). Group Work in Elementary Science: Towards Organisational Principles for Supporting Pupil Learning. *Learning and Instruction*, 2007, 17(5), 549–563. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.004>
- Huerta, R. (2009). Siete años y un día. Formando educadores de museos en la Universidad de Valencia. Los museos en la educación: la formación de los educadores : I congreso internacional : actas, ponencias y comunicaciones, 2009, (pp. 316-319).
- Huerta, R. (2010). Maestros y museos. Publicacions de la Universitat de Valencia, D.L. 2010.
- Huerta, R. (2011). Maestros, museos y artes visuales. Construyendo un imaginario educativo. *Arte, individuo y sociedad*, 23(1), 55-72.
- Huerta, R. (2016) La experiencia como registro hábil y efectivo para explorar la educación en museos. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, 7, 158-161.
- Huerta, R., & De la Calle, R. (2008). *Mentes sensibles. Investigar en educación y museos*. Museu Valencià de la Il·lustració i de la Modernitat (MuVIM) : Universitat de València, Servei de Publicacions.
- Hurworth, R. (2003). Photo-Interviewing for Research. *Social Research Update*, 40.

<http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU40.html>

- Ibáñez, A., Fontal, O., & Cozar, R. (2019). Innovación, investigación y docencia en espacios formales y no formales en Educación Patrimonial. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34 (1), 1-4.
- Ibáñez, A., & Luna, U. (2020). Cuando el museo se convirtió en espacio de aprendizaje. *Educación y museos en Guipúzcoa en los años 80. Arte, individuo y sociedad*, 32(3), 641-659.
- Idjéraoui-Ravez, L. (2017). Le musée est un média à part: langage, message, valeurs? En F. Mairesse, *Définir le musée du XXIe siècle*, 220. <https://icofom.mini.icom.museum/>
- Jeanneret, Y. (2009). La relation entre médiation et usage dans les recherches en information-communication en France. *Reciis*, 3(3), 1-9. <https://doi.org/10.3395/reciis.v3i3.276fr>
- Jeanneret, Y., & Rondot, C. (2013). Médiation de la médiation au musée du Louvre. Des logiques de recherche au sein d'un projet politique. *Les enjeux de l'information et de la communication*, (1), 131-147.
- Jeanson, F. (1973). *L'action culturelle dans la cité*. Seuil.
- Jermyn, H. (2001). *The Arts and Social Exclusion: A Review Prepared for the Arts Council of England*. Arts Council of England.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1991). *Learning Together and Alone: Cooperation, Competition and Individualization*. Englewood Cliffs.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1992a). Positive Interdependence: Key to Effective Cooperation. En *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning*, (pp. 174-199), University Press.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1992b). *Creative Controversy: Intellectual Challenge in the Classroom*. Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2015). Theoretical Approaches to Cooperative Learning. *Collaborative learning: Developments in research and practice*, 17-46.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2006). *Active Learning: Cooperation in The College*

Classroom. Interaction Book Company.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. Interaction Book Company.

Johnson D., Johnson, R., & Smith, K. (2007). The State of Cooperative Learning in Post-Secondary and Professional Settings. *Educational Psychology Review*, 19, 15-29.
<https://doi.org/10.1007/s10648-006-9038-8>

Johnson, D. W. (1991). Cooperation in the Classroom. *Psycritiques*, 36(12), 1106-1107.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>

Johnson, D. W., & Johnson, R. (2010). *Mi cuaderno de mediación*. Interaction Book Company.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Smith, K. A. (2014a). Cooperative Learning: Improving University Instruction by Basing Practice on Validated Theory. *Journal on Excellence in University Teaching*, 25(4), 1-26.

Johnson, W. & Johnson, T. (2014b). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo: como mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Biblioteca innovación Educativa SM.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2017). The Use of Cooperative Procedures in Teacher Education and Professional Development. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 284-295. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1328023>

Joly, M. (2005). *Introduction à l'analyse de l'image*. Colin.

Joulia, A., & Mezinski, Z. (2017). Frotter les mots aux œuvres : pour une médiation culturelle en art visuel à vocation sociale. *Le Sociographe*, 57, 67-76. <https://doi.org/10.3917/graph.057.0067>

Juanals, B. (2017). L'engagement des musées à l'ère numérique : stratégies de communication, médiation culturelle et enjeux d'intermédiation en B. Juanals et J.-L. Minel, *Enjeux numériques pour les médiations scientifiques et culturelles du passé* (pp.17-50), Presses Universitaires de Paris Nanterre.

Juanola, R. (2011) Una cartografía de los museos y la educación: Territorios para ubicar los

modelos educativos. En *Perspectivas: situación actual de la educación en los museos de artes visuales* (pp. 42-51). Ariel.

Juanola, R. (2009) Importancia de los museos en la educación artística: Diálogos de interpretación y transformación. En *Los museos en la educación: la formación de los educadores : I congreso internacional : actas, ponencias y comunicaciones* (pp. 242-257). Fundación Colección Thyssen-Bornemisza.

Juanola, R., & Calbó, M. (2005) La educación estético-artística y el museo: un link por sus recorridos comunes. En *Espacios estimulantes: museos y educación artística* (pp. 25-44). Servei de Publicacions.

Juanola, R., & Colomer, A. (2005). Museos y educadores: perspectivas y retos de futuro. *La mirada inquieta: educación artística y museos*, 21-40.

Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. Resources for Teachers, Inc.

Kagan, S. (2011). Art and Sustainability: Connecting Patterns for a Culture of Complexity. Transcript Verlag.

Kaine, É., Bergeron-Martel, O., & Morasse, C. (2017). L'artiste-médiateur: un transmetteur de l'expérience de l'autre en M. Dubé, N. Casemajor, J.-M. Lafortune & È. Lamoureux (Éds). *Expériences critiques de la médiation culturelle*, 321-342.

Kaplan, I., Lewis, I., & Mumba, P. (2007). Picturing Global Educational Inclusion? Looking and Thinking Across Students' Photographs From the UK. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 23-35. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00078.x>

Kara, H. (2021). *Creative Research Methods in Education: Principles and Practices*. University of Bristol Policy Press.

Kay, A. (2000). Art and Community Development: The Role the Arts Have In Regenerating Communities. *Community Development Journal*, 35(4), 414-424. <https://doi.org/10.1093/cdj/35.4.414>

Kazlauskienė, A., Gaučaitė, R., Cañabate, D., Colomer, J., & Bubnys, R. (2021). Sustainable Development of Students' Assumed Responsibility for Their Own Learning during Participatory Action Research. *Sustainability*, 13(18), 10183. <https://doi.org/10.3390/su131810183>

- Kelly, O. (1984). *Community, Art and the State: Storming the Citadels*. Comedia.
- Kester, G. H. (1995). *Aesthetic Evangelists: Conversion and Empowerment in Contemporary Community Art*. Afterimage.
- Kester, G. H. (2011). *The One and the Many: Contemporary Collaborative Art in a Global Context*. Duke University Press.
- Koivula, U. M. (2018). Métodos creativos en la investigación: buscando una investigación para la acción. *En-clave pedagógica*, 14.
- Koivula, U. M., Kempainen, A., & Kumpulainen, K. (2016). Tulevaisuusajat: Näkemyksiä kuntouttavasta työtoiminnasta ja sosiaalisesta kuntoutuksesta. *TUTTU-6Aika, Tampereen osahanke*.
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O., & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198-206. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>
- Lacy, S. (1995). *Mapping the Terrain: New Genre Public Art*. Bay Press.
- Laermans, R. (2012). Teaching Theory and the Art of Not-Knowing. Notes on Pedagogical Commonalism. *Krisis*, 62(1), 63-73.
- Laforest, M., & Gosselin, G. (2013). L'art contemporain et l'enseignement des arts plastiques au secondaire. *Vie des arts*, 58(232), 95. http://aqesap.org/client_file/upload/pdf/vda/VDA232-AQESAP.pdf
- Lafortune, J. M. (2012). *La médiation culturelle : le sens des mots et l'essence des pratiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Lago, J. R., Pujolàs Maset, P., Riera, G & Villarrasa Comerma, A. (2015). El aprendizaje cooperativo y cómo introducirlo en los centros escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9(2), 73-90.
- Laltheide, D., & Robert, P. S. (1988). Toward a Theory of Mediation. *Annals of the International Communication Association*, 11(1), 194-223. <https://doi.org/10.1080/23808985.1988.11678687>
- Lamizet, B. (1992). *Les lieux de la communication*. Editions Mardaga.
- Lamizet, B., & Silem, A. (1997). *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la*

communication. Ellipses.

Lamizet, B. (1989). Une nouvelle communication : l'écran entre le texte et l'image. *Quaderni*, 8(1), 67-75. <https://doi.org/10.3406/quad.1989.2110>

Lamoureux, È. (2008). La médiation culturelle et l'engagement : des pratiques artistiques discordantes. *Lien social et politiques*, (60), 159-169. <https://doi.org/10.7202/019453ar>

Lamoureux, È. (2011). Évolution de l'art engagé au Québec. Structuration et spécificités. *Globe: Revue internationale d'études québécoises*, 14(1), 77-97. <https://doi.org/10.7202/1005987ar>

Lamoureux, È., & Uhl, M. (2015). Raconter, agir, anticiper pour un monde commun: les arts visuels à l'épreuve du vivre-ensemble en F. Saillant, *Pluralité et vivre-ensemble*, (pp. 227-247) Presses de l'Université / UNESCO.

Lang, C., Reeve, J., & Woollard, E. (2006). *The Responsive Museum: Working with Audiences in the Twenty-First Century*. Routledge.

Lapassade, G. (2001). L'observation participante. *Revue européenne d'ethnographie de l'éducation*, 1(1), 9-26.

Laplantine, F. (2010). *La description ethnographique: L'enquête et ses méthodes*. Armand Colin.

Larouche, M.-C., Guay, H., Leroux, P., Beaulieu, M., Jeldi, M., Cousineau, É. & St-Georges, C. (2022). De la scène artistique à la scène scolaire: Extension des territoires de la médiation culturelle par le numérique dans les arts de la scène? *Le champ numérique*. <https://doi.org/10.16995/dscn.8104>

Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: Becoming the Critically Reflective Teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307. <https://doi.org/10.1080/713693162>

Larroche, V. (2018). *Le dispositif: un concept pour les sciences de l'information et de la communication*. ISTE Group.

Lebat, C. (2019). Complexité de la notion d'inclusion mise en lumière par l'étude des institutions muséales françaises et de leurs dispositifs de médiation culturelle. *Développement Humain, Handicap et Changement Social*, 25(1), 177-187. <https://doi.org/10.7202/1085775ar>

- Lemerise, T. (1999). Les adolescents au musée : enfin des chiffres! *Publics et Musées*, 15, 9-29.
<https://doi.org/10.3406/pumus.1999.1131>
- León del Barco, B., & Delgado, M. & Río, M. (2012). Aprendizaje Cooperativo y Acoso Entre Iguales. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 35(1), 23-35. <https://doi.org/10.1174/021037012798977494>
- Leprince, C. (2009). Il n'y a pas d'éducation sans lien à la transmission en C. Guitart (Ed.), *La bataille de l'imaginaire* (pp. 272-279). Éditions de l'Attribut.
- Lippard, L. (1997). *Six Years: The Dematerialization of the Art Object From 1966 to 1972*. University of California Press.
- Lippard, L., & Chandler, J. (1999). The Dematerialisation of Art en A. Alberro & B. Stimson (Eds.), *Conceptual Art: A Critical Anthology* (pp. 46-50), MIT Press.
- Loiselle, J., & Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
<https://doi.org/10.7202/1085356ar>
- Looseley, D. (2006). Antoine Hennion and the Sociology of Music. *International Journal of Cultural Policy*, 12(3), 341-354. <https://doi.org/10.1080/10286630601020611>
- Loughran, J. J. (2002). Effective Reflective Practice: In Search of Meaning in Learning About Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33-43.
<https://doi.org/10.1177/0022487102053001004>
- Lozano, R., Merrill, M. Y., Sammalisto, K., Ceulemans, K., & Lozano, F. J. (2017). Connecting Competences and Pedagogical Approaches for Sustainable Development in Higher Education: A Literature Review and Framework Proposal. *Sustainability*, 9(10), 1889.
<https://doi.org/10.3390/su9101889>
- Lussier, M. (2017). Des artistes en médiation culturelle : Des rôles pluriels pour une identité en devenir. *Sociologie de l'Art*, 1, 13-35. <https://doi.org/10.3917/soart.027.0013>
- Luque, A. M., Pérez, I. R., Aguilar, J. A., & Rozas, M. R. (2021). Aprendizaje cooperativo y habilidades sociales: Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. *Horizonte de la Ciencia*, 11(21), 239-254.
- Lutz, W., Cuaresma, J. C., & Sanderson, W. (2008). The Demography of Educational Attainment

and Economic Growth. *Science*, 319(5866), 1047-1048.
<https://doi.org/10.1126/science.1151753>

Macaya Ruiz, A., & Valero Antón, E. (2022a). Arte participativo, comunidad y educación para el compromiso social. El proyecto Retrato de un Colectivo Vulnerable. *ARTSEDUCA*, (32), 9-24. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6068>

Macaya Ruiz, A., & Valero Antón, E. (2022b) Confluencias creativas. Un análisis interpretativo de las colaboraciones entre artistas y centros educativos. *Arte, Individuo y Sociedad* 34(1), 295-315.

Maignien, N., & Beauchemin, W.-J. (2019). Expérimenter les hybridations entre recherche-création et médiation : pour une rencontre entre institutions culturelles et marges. *Revue Internationale Animation, Territoires et Pratiques Socioculturelles*, 16, 95-111. <https://edition.uqam.ca/atps/article/view/454>

Mairesse, F. (2012). Le musée inclusive et la muséologie mondialisée en T. Scheiner, M. Granato, M. Reis, & M. A. G. de Souza (Eds.), *Termos e conceitos da Museologia: museu inclusivo, interculturalidade e patrimônio integral* (pp.18-34). Museu de Astronomia e Ciências Afins – MAST.

Martet, S. (2012). La transmission familiale du goût de l'art: un obstacle insurmontable au processus de démocratisation de la culture? *Marges. Revue d'art contemporain*, 15, 81-93. <https://doi.org/10.4000/marges.357>

Martin-Le Mével, L. (2013). *Quand les adolescents vont au musée: une étude de la médiation au musée des beaux-arts de montréal*. (Doctoral dissertation, Université de Montréal).
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/>

Matarasso, F. (1997). *Use or Ornament. The Social Impact of Participation in the Arts*. Comedia [Archivo PDF]. <https://www.feisean.org/wordpress/wp-content/uploads/Use-or-Ornament.pdf>

McDonald, S. (2005). Studying Actions in Context : A Qualitative Shadowing Method for Organizational Research. *Qualitative Research*, 5(4), 455-473.
<https://doi.org/10.1177/1468794105056923>

McCarthy, M. (2021). The Artist-Teacher as Cultural Mediator en H. Phelan, *The Artist and*

- Academia* (pp. 100-116). Routledge.
- McLean, K. (1999). Museum Exhibitions and the Dynamics of Dialogue. *Daedalus*, 128(3), 83-107. <https://www.jstor.org/stable/20027568>
- Meo, A. I. (2010). Picturing Students' Habitus: The Advantages and Limitations of Photo-Elicitation Interviewing in a Qualitative Study in the City of Buenos Aires. *International Journal of Qualitative Methods*, 9(2), 149-171. <https://doi.org/10.1177/160940691000900203>
- Mercier, E. M. (2017). The Influence of Achievement Goals on Collaborative Interactions and Knowledge Convergence. *Learning and Instruction*, 50, 31-43. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.11.006>
- Merli, P. (2002). Evaluating the Social Impact of Participation in Arts Activities. *International Journal of Cultural Policy*, 8(1), 107-118. <https://doi.org/10.1080/10286630290032477>
- Meunier, A. (2011). Les outils pédagogiques dans les musées: pour qui, pour quoi? *La Lettre de l'OCIM. Musées, Patrimoine et Culture scientifiques et techniques*, (133), 5-12 <https://doi.org/10.4000/ocim.648>
- Meza Giron, M. (2020). Tribune urbaine: discours de jeunes résidents sur le quartier Saint-Michel à Montréal autour de la création d'une oeuvre d'art communautaire dans une perspective d'acupuncture urbaine (Tesis de Maestría, Université de Montréal). <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/13861>
- Mintz, L. E. (1985). Standup Comedy as Social and Cultural Mediation. *American Quarterly*, 37(1), 71-80. <https://doi.org/10.2307/2712763>
- Molina, C. M. (2012). Aprendizaje cooperativo de la creatividad publicitaria a través de anuncios audio y/o visuales. *@tic. Revista d'innovació educativa*, (8), 33-39.
- Molinié, M. (2009). *Le dessin réflexif: élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*. Encrage-Les Belles Lettres.
- Molinié, M. (2011). *La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langue à l'herméneutique du sujet plurilingue*. Agence Universitaire de la Francophonie. Guide pour la recherche en Didactique des langues. Approches contextualisées. Éditions des Archives Contemporaines. <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01448684>

- Molinier, M. (2021). La voie de l'inclusion par la médiation au musée des beaux-arts: des publics fragilisés au public universel. *Culture & Musées : Muséologie et recherches sur la culture*, (37), 214-217. <https://doi.org/10.4000/culturemusees.5953>
- Monereo, C., & Duran, D. (2001). *Entramats. Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu*. Edebé.
- Morel, M. (2011). *Vivre la CréActivité. Réflexions sur l'éducation artistique en arts plastiques*. Editions Peisaj.
- Moreno Díaz, V. C., & Gamba Nocobe, L. N. (2019). La expresión artística y su apropiación en procesos comunitarios a través del mural [Trabajo de grado de licenciatura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/15976>
- Muñoz González, J. M., Hinojosa Pareja, E. F. & Vega Gea, E. M. (2016). Opiniones de estudiantes universitarios acerca de la utilización de mapas mentales en dinámicas de aprendizaje cooperativo. *Estudio comparativo entre la Universidad de Córdoba y La Sapienza. Perfiles educativos*, 38(153), 136-151.
- Naughton, C., Biesta, G., & Cole, D. (2017). *Art, Artists and Pedagogy*. Routledge.
- Navarro, N., & Renaud, L. (2019). La médiation numérique au musée en procès. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (16). <https://doi.org/10.4000/rfsic.5592>
- Ning, H. & Hornby, G. (2014). The Impact of Cooperative Learning on tertiary EFL Learner's Motivation. *Educational Review*, 66(1), 108-124. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.853169>
- Newton, I. (2020). La médiation culturelle au musée comme concept théorique et comme pratique professionnelle. *ICOM Education*, 35.
- O'Brien, W., & Sarkis, J. (2014). The Potential of Community-Based Sustainability Projects for Deep Learning Initiatives. *Journal of Cleaner Production*, 62, 48-61. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.07.001>
- Oddie, D., & Allen, G. (1998). *Artists in Schools: A Review*. Stationery Office.
- Ogilvie, R. S. (2000). *Community Building: Community Resources* (Vol. 2). Institute of Urban and Regional Development, University of California.

- Olla, I. (2008). *Bullismo, mediazione ed apprendimento cooperativo. Manuale di strumentipratici per insegnanti e genitori*. Lulu.com
- O'Neill, P., & Wilson, M. (2010). *Curating and the Educational Turn*. Open Editions and de Appel.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. PPU.
- Page, A. (2017). Implementing Cooperative Learning: A Consideration of Barriers and Enablers. *Journal of Initial Teacher Inquiry*, 3, 49–52. <http://dx.doi.org/10.26021/820>
- Pain, H. (2012). A Literature Review to Evaluate the Choice and Use of Visual Methods. International. *Journal of Qualitative Methods*, 11(4). <https://doi.org/10.1177/160940691201100401>
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of Self-Assessment on Self-Regulated Learning and Self-Efficacy: Four Meta-Analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>
- Paquin, M. (2015). Médiation culturelle au musée: essai de théorisation d'un champ d'intervention professionnelle en pleine émergence. *Animation, territoires et pratiques socioculturelles*, 8, 103-115.
- Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique : l'espace non-poppérien du jugement naturel*. Nathan.
- Patrascu, M. (2010). Saisir les pratiques sociales du point de vue de leur organisation. Revisiter le concept de médiation. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 2010, 58-70. <https://doi.org/10.3917/enic.hs02.0400>
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation: le campus virtuel. *Hermès*, 25(2), 153-167. <https://doi.org/10.4267/2042/14983>
- Peklaj, C. (2003). Gender, Abilities, Cognitive Style and Student's achievement in Cooperative Learning. *Psiholoskaobzorja/Horizons of Psychology*, 12(4), 9-22. http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2003_4/peklaj.pdf
- Pérez-Sancho, Carlota. (2003). Cómo desarrollar habilidades sociales mediante el aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 125, 63-67.
- Pérez, E. A., Ortega, H. M., Bañuelos, C. F. M., Gómez, A., & Meléndrez, A. (2021). Educación

- inclusiva con alumnos regulares y con necesidades educativas especiales en el aula. *Revista de educación inclusiva*, 14(1), 168–187.
- Peyrat-Malaterre, M.-F. (2011). *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe? Tutorat et apprentissage coopératif*. De Boeck.
- Plante, I. (2013). L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 35(4), 252–283. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1215>
- Poisson, Y. (2011). *La recherche qualitative en éducation*. Presses de l'Université du Québec.
- Pons-Altés, J. M. (2021). *De la paraula al fet: la dificultat de cooperar*. *Comunicació Educativa*, (34), 5-6.
- Pons, R.-M., Prieto, M. D., Lomeli, C., Bermejo, M. R., & Bulut, S. (2014). Cooperative Learning in Mathematics: A Study on the Effects of the Parameter of Equality on Academic Performance. *Anales de Psicología*, 30(3), 832–840. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201231>
- Poulot, D. (1997). *Musée, nation, patrimoine: 1789-1815*. Gallimard.
- Pouthier, F. (2011). Portrait de l'artiste en passeur de territoire(s). *Portrait de l'artiste en passeur de territoire(s)*, 9-15.
- Pringle, E., & Dewitt, J. E. (2014). Perceptions, Processes and Practices Around Learning in an Art Gallery. *Tate Papers*, 22 (22).
- Pringle, E. (2019). *Rethinking Research in the Art Museum*. Routledge.
- Pringle, E. (2009). The Artist as Educator: Examining Relationships Between Art Practice and Pedagogy in the Gallery Context. *Tate Papers*, 11.
- Pringle, E. (2002). *We Did Stir Things Up: The Role of Artists in Sites for Learning*. Arts Council of England.
- Pringle, E. (2010). What's With the Artist? Researching practice with visual arts practitioners en P. Thomson & J. Sefton-Green, *Researching Creative Learning: Methods and Issues* (pp. 45-55). Taylor & Francis.
- Prosser, J. (1998). Photographs Within the Sociological Research Process. En J. Prosser (Ed.),

- Image Based Research: A Sourcebook for Qualitative Researchers* (pp. 115-127). Falmer.
- Provost, G. (2022). L'entreprisisation dans le milieu muséal au québec: l'étude de cas du musée d'art contemporain de montréal (Tesis de Maestría, Université de Québec à Montréal). <https://archipel.uqam.ca/15352/1/M17471.pdf>
- Puig, J. M., & Martin, X. (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Alianza Editorial.
- Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Aljibe.
- Pujolàs, P. (2003). *Aprender juntos alumnos diferentes. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Eumo Editorial.
- Pujolàs, P. (2008a). *Nueve ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Graó.
- Pujolàs, P. (2008a). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Graó.
- Pujolàs, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-239.
- Quéré, L. (1990). Agir dans l'espace public. *Raisons pratiques*, (1), 85-112. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.25347>
- Quéré, L. (1989). Communication Sociale: les effets d'un changement de paradigme. *Réseaux*, 7(34), 19-48. <https://doi.org/10.3406/reso.1989.1307>
- Quéré, L. (1982). *Des miroirs équivoques : Aux origines de la communication moderne*. Aubier.
- Quéré, L. (1991). D'un modèle épistémologique de la communication à un modèle praxéologique. *Réseaux*, 9(46), 69-90. <https://doi.org/10.3406/reso.1991.1832>
- Quéré, L. (1988). Sociabilité et interactions sociales. *Réseaux*, 6(29), 75-91. <https://doi.org/10.3406/reso.1988.1277>
- Quéré, L., & Hoarau, J. (1992). Le sociologue et le touriste. *Espace Temps*, 49(1), 41-60. <https://doi.org/10.3406/espat.1992.3802>
- Quéré, L., & Schoch, C. (1998). The still-neglected situation? *Réseaux*, 6(2), 223-253. <https://doi.org/10.3406/reso.1998.3344>
- Radiszcz, E. (2010). Destin des images et déréalisation de l'objet. À propos de la

- dématérialisation dans l'art contemporain. *Savoirs et clinique*, 12, 167-178. <https://doi.org/10.3917/sc.012.0167>
- Raingeard, M., & Lorscheider, U. (1977). Édition d'un corpus de français parlé. *Recherches sur le français parlé*, 1, 14-29. https://repository.ortolang.fr/api/content/recherches-francais-parle/v1/pdf/volume_1/14_1_RSFP.pdf
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. Routledge.
- Rasmussen, M. B. (2010). L'art interventionniste entre réforme et révolution: l'Internationale situationniste, l'Artist Placement Group, l'Art Workers'Coalition. *Variations : Revue internationale de théorie critique*, (13/14). <https://doi.org/10.4000/variations.170>
- Rasse, P. (2001). La médiation, entre idéal théorique et application pratique. *Recherche en communication*, (13). https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00000230
- Rasse, P. (2014). La médiation, de l'utopie à la transformation sociale. *Hermès, La Revue*, 70, 46-49. <https://doi.org/10.3917/herm.070.0046>
- Rasse, P. (2018). La médiation aux temps de l'hypermodernité. *Hermès, La Revue*, 80, 142-148. <https://doi.org/10.3917/herm.080.0142>
- Rasse, P. (2000). La médiation, entre idéal théorique et application pratique. *Recherche en communication*, 13, 38-61. https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00000230/
- Reason, P. (1994). Three Approaches to Participative Inquiry. *Lincoln*, 324-339.
- Reese, E. B. (2003). Art Takes Me There: Engaging the Narratives of Community Members Through Interpretative Exhibition Processes and Programming. *Art Education*, 56(1), 33-39.
- Renier, S. (2021). De l'école-laboratoire à l'école-atelier : l'art au cœur du projet éducatif deweyen. *Le Télémaque*, 60, 125-135. <https://doi.org/10.3917/tele.060.0125>
- Ricart, M. y Saurí, E. (2009) *Processos creatius transformadors: Els projectes artístics d'intervenció comunitària protagonitzats per joves a Catalunya*. Ediciones del Serbal.
- Rieckmann, M. (2012). Future-Oriented Higher Education: Which Key Competencies Should Be Fostered Through University Teaching and Learning? *Futures*, 44(2), 127-135. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2011.09.005>
- Rivet, M. (2020). La définition de musée, défis et compromis au XXIe siècle: Que nous en disent

- les musées eux-mêmes? *ICOFOM Study Series*, 48(2), 193-207.
<https://doi.org/10.4000/iss.2765>
- Roberts, L. C. (2014). *From Knowledge to Narrative: Educators and the Changing Museum*. Smithsonian Institution.
- Robledo-Allen Yamamoto, A., & Asfora Galuban, B. (2022). Illness and Empathy: Promoting Anti-Ableist Practices in Art Museum Education. *Journal of Museum Education*, 47(2), 223-237. <https://doi.org/10.1080/10598650.2022.2072609>
- Rodríguez, D. Á. (2007). El museo como comunidad de aprendizaje. *Espacios estimulantes: museos y educación artística*, 135, 109-127.
- Rodríguez, D. V. (2012). Una experiencia educativa de aprendizaje cooperativo en la universidad. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(2), 339-354. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56724395019.pdf>
- Rodrigo, J. (2012). Els museus com a espais de mediació: polítiques culturals, estructures i condicions per a la col·laboració sostenible en contextos. En C. del Diego & J. Ribas, *Obert per Reflexió*, (pp. 43-49), Labmediació del CA Tarragona.
- Rodrigo, J. y Zegri, M. (2020) *Fortalezcamos las artes comunitarias. Un análisis exploratorio de las prácticas de artes comunitarias en la ciudad de Barcelona*. Ajuntament de Barcelona, Institut de Cultura [Archivo PDF]. <https://www.barcelona.cat/culturaviva/sites/default/files/2020-10/fortalezcamos las artes comunitarias-1.pdf>
- Rogoff, I. (2008). Turning. *E-flux*, 00. http://worker01.e-flux.com/pdf/article_18.pdf
- Rogoff, I., & Sherman, D. J. (1994). *Museum Culture: Histories, Discourses, Spectacles*. University of Minnesota Press.
- Rondot, C. (2021). Institutions culturelles et réseaux sociaux numériques : Entre performance communicationnelle et espérance médiationnelle. *Balisages, la revue de recherche de l'Enssib*, (2). <https://doi.org/10.35562/balisages.435>
- Rosa, G., Navarro-Segura, L., & López, P. (2014). El aprendizaje de las habilidades sociales en la Universidad: Análisis de una experiencia formativa en los grados de educación social y trabajo social. *Formación Universitaria*, 7(4), 25-38.

- Rouiller, Y., & Howden, J. (2010). *La pédagogie coopérative : Reflets de pratiques et approfondissements*. Chenelière Éducation.
- Ruda, A., Cañabate, D., Curós, P., García-Romeu, M. L., Planas, M., Sidera, F., ... & Vidal, O. (2013). *Guia sobre aprenentatge cooperatiu*. Universitat de Girona, Servei de Publicacions.
- Rué, J. (1991). *El treball cooperatiu, l'organització social de l'ensenyament i aprenentatge*. Barcanova.
- Rué, J. & Domingo, J. (1998). L'immigran a l'escola. La metodologia des treball cooperatiu com a via d'integració social i acadèmica dels alumnes d'origen immigrant. *Educar*, 22-23, 285-294.
- Saez, J. (2018). Les paradoxes de la médiation culturelle. *L'Observatoire*, 51(1), 1-2. <https://doi.org/10.3917/lobs.051.0001>
- Saillant, F. y Lamoureux, E. (2018). *InterReconnaissance : la mémoire des droits dans le milieu communautaire au Québec*. Presses de l'Université Laval.
- Salaberría, R. (1999). Arde la memoria. *Educación y Biblioteca*, 104, 5-21.
- Sánchez de Serdio, A. (2008). Prácticas artísticas colaborativas: el artista y sus socios invisibles. *Revista DHuarte*, 3, 17-18. <https://app.box.com/s/lc7n36xcestq3m21sceyz7y067twcjw9>
- Sánchez de Serdio, A. (2018). Confianza. (Des)confiar en los extraños. En VV. AA. *Glosario imposible*. Hablarenarte, 113-140. <https://aidasanchezdeserdio.wordpress.com/textos-texts/>
- Sánchez de Serdio, A., & López, E. (2011). Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural. *Desacuerdos*, 6, 205-221.
- Sánchez, I. M. (2020). *Metodologías cualitativas en la investigación educativa*. Editorial Unimagdalena.
- Sancho, J. M. (2020). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Ediciones Octaedro.
- Sandri, E. (2016). *L'imaginaire des dispositifs numériques pour la médiation au musée d'ethnographie* (Tesis doctoral, Université d'Avignon). <https://tel.archives->

ouvertes.fr/tel-01513541

- Sansi, R. (2020). *Art, Anthropology and the Gift*. Routledge.
- Saury, J. (2008). La coopération dans les situations d'intervention, de performance et d'apprentissage en contexte sportif. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation. Université de Nantes.
- Sauvaire, M., & St-Onge, S. (2022). Une étude de la (dés)appropriation littéraire. *Le français aujourd'hui*, 216(1), 19-33. <https://doi.org/10.3917/lfa.216.0019>
- Sears, D., & Pai, H. (2012). Effects of Cooperative versus Individual Study on Learning and Motivation after Reward-Removal. *Journal of Experimental Education*, 80(3), 246-262. <https://doi.org/10.1080/00220973.2011.602372>
- Selbach, G. (1998). Compte rendu de thèse: Gérard Selbach Les musées d'art américains: mission et gestion en conflit? *Culture & Musées*, 14(1), 154-158. www.persee.fr/doc/pumus_1164-5385_1998_num_14_1_1232
- Selwood, S. (2019). A Possible Teleology of Cultural Sector Data in England. *Cultural Trends*, 28(2), 177-179. <https://doi.org/10.1080/09548963.2019.1617940>
- Servais, C. (2016). Qu'est-ce que la médiation ? Examen critique d'une déconstruction de la communication en C. Servais (Ed.) *La médiation: Théorie et terrains*, (pp. 129-163). De Boeck Supérieur.
- Servais, C. (2010). Qui dispose des dispositifs de médiation? *Questions de communication*, 10, 7-16. <https://hdl.handle.net/2268/67426>
- Sharan, Y. (2010). Cooperative Learning for Academic and Social Gains: Valued Pedagogy, Problematic Practice. *European Journal of Education*, 45(2), 300-313. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01430.x>
- Sharan, S., & Hertz -Lazarowitz, R. (1980). A Group Investigation Method of Cooperative Learning in the Classroom. En S. Sharan, P. Hare, C. Webb, & R. Hertz-Lazarowitz (Eds.), *Cooperation in Education* (pp. 14-46). Young University Press.
- Sharp, C., & Dust, K. (1997). *Artists in Schools: A Handbook for Teachers and Artists*. Bedford Square [Archivo PDF]. <https://www.nfer.ac.uk/publications/11113/11113.pdf>
- Sholette, G. (2015). *Art Out of Joint: Artists' Activism Before and After the Cultural Turn* [Archivo

PDF]. http://www.gregorysholette.com/wp-content/uploads/2017/10/Sholette_Art_Out_of_Joint_2015-1.pdf

- Shrum, W. (1991). Critics and Publics: Cultural Mediation in Highbrow and Popular Performing Arts. *American Journal of Sociology*, 97(2), 347-375. <https://doi.org/10.1086/229782>
- Slavin, R. E. (1985). Cooperative Learning: Applying Contact Theory in Desegregated Schools. *Journal of Social Issues*, 41, 45-62. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1985.tb01128.x>
- Slavin, R.E. (1999). Comprehensive Approaches to Cooperative Learning. *Theory Into Practice*. 38(2), 74-79. <https://doi.org/10.1080/00405849909543835>
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Group Work? *Anales de Psicología*, 30(3), 785-791. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>
- Slavin, R. E. (1996). Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0004>
- Slavin, R. E. (1986). *Using Student Team Learning*. John Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle Schools.
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative Learning*. Allyn & Bacon.
- Slavin, R. E., Sharan, S., Kagan, S., Hertz-Lazarowits, R., Webb, C., & Schmuck, R. (1985). *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. Plenum.
- Solly, M. (2022). Quebec's Montreal Museum of Fine Arts Sets Example in Arts-Based Wellness. *Smithsonian Magazine*. <https://www.smithsonianmag.com/smart-news/montreal-gallery-first-north-american-museum-hire-full-time-art-therapist-180971802/>
- Steireif, T., La Marmite, A., Palabres, A., Grangier, S., Guignet, C., König, M.-L., & Raimondi, E. (2021). *Veillée n°15, Art collaboratif*. Communication présentée à Le Parcours Raymond Rousset, La Marmite 2019-2021. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5097>
- Strauss, A. & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Taillibert, C. (2020). *Vidéo à la demande, une nouvelle médiation? Réflexions autour des plateformes cinéphiles françaises*. L'Harmattan.
- Tejedor, G., Segalàs, J., Barrón, A., Fernández-Morilla, M., Fuertes, M. T., Ruiz-Morales, J.,

- Gutiérrez, I., García-González, E., Aramburuzabala & P., Hernández, A. (2019). Estrategias didácticas para promover competencias en sustentabilidad. *Sostenibilidad*, 11, 2086. <https://doi.org/10.3390/su1107286>
- Thomas, M. (2021). Musée universitaire: acteur d'inclusion et de mobilité sociale? *Les Cahiers de Muséologie*, (1), 237-242. <https://popups.uliege.be/2406-7202/index.php?id=608>
- Thomson, P., & Gunter, H. (2008). Researching Bullying With Students: A Lens on Everyday Life in an Innovative School. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 185-200. <https://doi.org/10.1080/13603110600855713>
- Thomson, P., & Gunter, H. (2007). The Methodology of Students-As-Researchers: Valuing and Using Experience and Expertise to Develop Methods. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 327-342. <https://doi.org/10.1080/01596300701458863>
- Tirado, A. (2019). Educación en museos de arte: por un análisis situacional comparado de las visitas escolares. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (89), 6.
- Tirado de la Chica, A. (2018). La transferencia del conocimiento artístico en el museo: nuevas museologías y didácticas del arte. *Communiars. Revista De Imagen, Artes Y Educación Crítica Y Social*, (1). 52-58.
- Tirado, A. (2021). Re-significar las obras de museos para una educación artística y de la cultura visual Universidad, innovación e investigación ante el horizonte 2030. coord. por Rosalba Mancinas Chávez, 2021.
- Tobelem, J. M. (2011). Le rôle des expositions temporaires dans les stratégies événementielles des musées. *Revue française du Marketing*, (232), 45.
- Topping, K., Buchs, C., Duran, D., & Van Keer, H. (2017). *Effective Peer Learning: From Principles to Practical Implementation*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315695471>
- Trent, A. W. (2000). *Community: A Collaborative Action Research Project in an Arts IMPACT Elementary School*. [Tesis doctoral, Ohio State University]. <https://www.proquest.com/openview/6c6c1c894288f799be2f7abe06ad4aa1/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations Between Teachers' Approaches to Teaching and Students' Approaches to Learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70.

<https://doi.org/10.1023/A:1003548313194>

- Tsay, M., & Brady, M. (2010). A Case Study of Cooperative Learning and Communication Pedagogy: Does Working in Teams Make a Difference? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 78-89.
- Urfalino, P. (2011). *L'invention de la politique culturelle*. Fayard.
- Úriz, N. (1999). *El Aprendizaje Cooperativo*. Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.
- Varine, H. (2017). *L'écomusée singulier et pluriel: Un témoignage sur cinquante ans de muséologie communautaire dans le monde*. L'Harmattan.
- Vidal, G. (2012). *La sociologie des usages: continuités et transformations*. Lavoisier.
- Vera, M^a del Mar. (2009). Aprendizaje Cooperativo. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 14, 1-11.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero14/MARIA%20DEL%20MAR_VERA_1.pdf
- Verwoert, J. (2010). Control I'm Here: A Call for the Free Use of the Means of Producing Communication. En P. O'Neill & M. Wilson, *Curating and the Educational Turn*, (pp. 23-31), Open Editions/de Appel.
- Vinuesa, M. (2002). *Construir los valores: Curriculum con aprendizaje cooperativo*. Desclée de Brouwer.
- Wadbled, N. (2015). Le paradigme des publics dans la muséologie des années 1990. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (7).
<https://doi.org/10.4000/rfsic.1519>
- Wallach, A. (1998). *Exhibiting Contradiction: Essays on the Art Museum in the United States*. University of Massachusetts Press.
- Wang, C. C. (2003). Using Photovoice as a Participatory Assessment and Issue Selection Tool: A Case Study With the Homeless in Ann Arbor en M. Minkler & N. Wallerstein (Eds.), *Community Based Participatory Research for Health* (pp. 179–196). Jossey-Bass/Wiley.
- Weber, F. (2009). *Manuel de l'ethnographe*. Paris : Presses universitaires de France.
- Weil, S. (1997). *The Museum and The Public* [Archivo PDF].

https://artsandculturerecherche.org/wp-content/uploads/FullReport_11.pdf

Weltzl-Fairchild, A., Dubé, L. M., & Bernier, R. (1998). Le multimédia peut-il aider à réduire la dissonance cognitive? *Culture & Musées*, 13(1), 17-28.

<https://doi.org/10.3406/pumus.1998.1099>

Williams, D. (1995). *Creating Social Capital: A Study of the Long-Term Benefits From Community Based Arts Funding*. Community Arts Network of South Australia.

Williams, D. (1997). *How the Arts Measure Up: Australian Research Into Social Impact*. Comedia.

Wollheim, B. (2000). *Culture Makes Communities*. Joseph Rowntree Foundation.

Wolper, A. (1995). Making Art, Reclaiming Lives: The Artist and Homeless Collaborative en N. Felshin. *But Is It Art? The Spirit of Art as Activism*, (pp. 251-282), Bay Press.

Wye, D. (1988). *Committed to Print: Social and Political Themes in Recent American Printed Art*. Museum of Modern Art.

Yates, L. (2010). The Story They Want to Tell, and the Visual Story as Evidence: Young People, Research Authority and Research Purposes in the Education and Health Domains. *Visual Studies*, 25, 280-291. <https://doi.org/10.1080/1472586X.2010.523281>

Yuan, R., & Mak, P. (2018). Reflective Learning and Identity Construction in Practice, Discourse and Activity: Experiences of Pre-service Language Teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 74, 205-214. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.009>

7. WEBGRAFÍA

Department of Culture, Media and Sport (1999). *Arts and Sport, Policy Action Team 10: A Report to the Social Inclusion Unit* [Archivo PDF]. https://www.artshealthresources.org.uk/wp-content/uploads/2020/05/1999-PAT10-Report_Arts-sport-and-leisure.pdf

Durán, D. (2021). Métodos y técnicas de aprendizaje cooperativo: ayudas para que alumnado y profesorado utilicen la cooperación en el aula. *Ministerio de Ciencia y Educación: Educación científica*. <https://www.fecyt.es/es/FECYTedu/metodos-y-tecnicas-de-aprendizaje-cooperativo-ayudas-para-que-alumnado-y-profesorado>

Gottesdiener, H. & Vilatte, J. C. (2006). *L'accès des jeunes adultes à l'art contemporain: approches sociologique et psychologique du goût des étudiants pour l'art et de leur fréquentation des musées*. Ministère de la culture et de la communication, département des études, de la prospective et des statistiques. <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Etudes-et-statistiques/Publications/Collections-d-archives/Travaux-du-DEP-1992-2006/L-acces-des-jeunes-adultes-a-l-art-contemporain-TdD-35>

Ministère de l'Environnement et de la Lutte contre les Changements Climatiques. (s.f.) *Chantier gouvernemental en culture*. <http://www.environnement.gouv.qc.ca/developpement/agenda21/>

8. ANEXOS

8.1. ANEXO 1 : REDUCCIONES DE DATOS – TRANSCRIPCIONES - MUSEO (QUEBEC)

Todos los participantes:		Variables y subtemas	Citas de los Citas de los alumnos	
Aprendizaje artístico	Interpretación (Obras – fotos – dibujos - textos)	Observaciones	<p>Los grupos intentaron interpretar las imágenes usando su imaginación. Recrearon una historia</p>	<p>Q3 : [>R2]: On dirait que la mer est polluée et là le requin vient vers nous, fâché parce que la mer est polluée</p> <p>Q4 : [>R1]: Pourquoi non? Moi je trouve vraiment que cela représente clairement le renouveau d'une société dans le sens où est pu habitué de pensé à quelque chose, et on pense à quelque chose de nouveau. On est surpris par ce qu'on voit.</p> <p>Q4 : [>R2]: Le requin représente la cruauté humaine à elle-même, qui tente d'évoluer mais qui n'arrive pas à gardé ces valeurs en place, et gardé son mauvais cœur...tu vois.</p> <p>Q4 : [>R1]: Ben si c'était rendu dans la mer, ben rendu là, ça ferait juste démontrer selon moi, la violence que notre société crée au quotidien en renouvelant ces méthodes de destructions, genre de plus en plus les armes sont avancés, avec les guerres nucléaires, avec les guerres...</p>
			<p>A veces la interpretación sigue siendo simple, en forma de descripciones y deducciones.</p>	<p>Q1 : [>R1]: Bon, comme je dis, le blog...pour le retour de nos réflexions, on s'aperçoit que le poème, le requin et la musique on un lien ensemble, on aime ça, c'est intéressant d'avoir un grand espace avec un tout petit sujet, qui est le requin</p> <p>Q1 : [>R1]: on peut voir qu'il y a une plume, avec un fond bleu, on pourrait presque dire marin, on peut déduire, que la plume est peut-être dans l'eau? Puisque tantôt on voyait un requin dans l'eau....mais il y avait aussi une lune, donc on sait pas si c'était dans l'eau ou dans le ciel!</p>
			<p>A menudo, durante la</p>	<p>Q3 : [>R1]: Moi ça me fait penser aux Tardigrades...</p>

			<p>interpretación, se establecieron vínculos a partir de nociones de conocimiento general. Al establecer estos vínculos, los grupos iniciaron caminos de reflexión e intercambio de información.</p>	<p>[>R2]: c'est des planctons [>R1]: des planctons...ça ferait du sens, vu qu'il y a des animaux marins</p> <p>Q4 : [>R1]: Personnellement moi c'est celle là que je préfère, on dirait une lune rouge...genre un peu...on dirait le début d'un rituel ou quelque chose du genre</p> <p>Q5 : [>R1]: ah ok, ben on peut le mettre...c'est juste que moi je n'ai pas de ...ok moi ça me fait penser à une tête de mort genre satanique donc que...mais je pense que j'ai vu ça dans une émission. Mais je suis comme pas sur. Je ne me souviens plus ou je l'ai vu sincèrement</p>
			<p>El ejercicio de interpretación a veces sacaba a relucir nociones o conceptos específicos. Esto permitió a los estudiantes pensar en las cosas de la vida. También hay voluntad e importancia de dar sentido a la obra.</p>	<p>Q3 : [>R1]: Moi je sens qu'il y a un message derrière mais je n'arrive pas vraiment à trouver c'est lequel</p> <p>Q4 : [>R1]: J'avoue que ça fait réfléchir...est-ce qu'on va vraiment manqué au gens quand on va finir par mourir?</p> <p>Q4 : [>R1]: Moi je pense que c'est ça, parce que si tu regardes là-dedans, souvent on associe le requin à une cruauté, à quelque chose de violent et tout</p> <p>Q4 : [>R1]: L'oeuvre la moi qui n'est clairement pas c'est celle-là...parce que je ne vois pas ce qu'elle exprime en fait...je ne vois pas l'intérêt, je n'ai pas l'impression qu'elle exprime une forme ou un symbole de la nature?</p> <p>Q5 : [>R1]: OMG, ça te fait penser à la naissance d'un enfant? -</p> <p>CG : [>R6]: Mais non, elle c'est qu'elle change complètement des autres, elle contraste pis le cycle lunaire je trouve que ça l'a rapport parce qu'on parle toujours beaucoup de vie dans...ici, et l'impacte de la lune...et l'astrologie aussi, à cause qu'on voit la lune, dans les constellations, pis la vie...à cause des marées, et les requins ou ils sont. pis là il y a des squelettes, pis c'est comme un</p>

	Interpretación desde un sentimiento	<p>Varias interpretaciones están vinculadas a los sentimientos y reacciones que les dan las obras. Los grupos dividen así lo que ven según los sentimientos que les inspiran las obras.</p>	<p>signe de la vie avec les oeufs aussi</p> <p>Q2 : [>R1]: C'est juste stressant , je vois de l'eau comme à l'intérieur et à l'extérieur de sa bouche. Comme on dirait qu'il va manger les poubelles au sol un peu. Je trouve ça agressant</p> <p>Q3 : [>R2]: Je trouve que ça fait plus agressif que les autres</p> <p>-</p> <p>Q3 : [>R1]: Elles ont l'air toutes bienveillante</p> <p>[>R1]: Elles ont l'air toutes calmes et sereines</p> <p>-</p> <p>Q4 : [>R4] : c'était tellement calme! ça m'a juste fait penser à ça, vraiment!</p> <p>-</p> <p>Q5 : [>R1]:le contraste du bleu foncé avec le bleu pâle, il m'énerve</p>
Creacion		<p>Durante el período de creación, las parejas se explican entre sí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • por qué eligieron una obra • por qué decidieron dibujar/escribir un elemento en particular <p>Comparten así más momentos personales a través de las artes</p>	<p>Q2 : [>R3]: Oui, et je l'ai pris à cause du souvenir que ça me donne. Parce que dans certains de ces tableaux, il y a des constellation et ça me rappelle quand j'étais au chalet, il y a genre 2 ans, avec Emile, on était assis sur le bout du quai et on regardait les étoiles filantes parce que c'était la nuit de la pluie des étoiles filantes. Cela fait que ça m'a fait rappelé ça et ça s'est le souvenir que j'ai dessiné.</p> <p>Q2 : [>R2]: Et donc, ça m'a rappelé l'histoire de ma famille, de la tristesse que ma famille a passé</p> <p>Q4 : [>R1]: Non, pas un dessin de ça...mais représentatif de ça, j'ai des traditions qui sont reliées à ça dans ma famille mais c'est difficile de dessiner une tradition</p> <p>[>Question?]: Alors le texte peut-être, c'est plus simple</p> <p>Q5 : [>R2]: j'écris comme mon père...depuis que ma mère me l'a fait remarqué, je ne vois que ça. J'étais comme: coudonc, j'écris dont bien mal! et elle est comme: ben tu es comme ton père....pis c'est ça.</p> <p>Q5 : [>R2]: Oui mais en même temps, toi aussi ça te rappelle</p>

	<p>Algunos estudiantes se dan cuenta, durante la creación, de sus fortalezas y debilidades e intereses personales.</p>	<p>Montréal</p> <p>Q2 : [>R2]: je dessine beaucoup des yeux - Q3 : [>R2]: Je ne sais pas quoi écrire...j'ai l'impression que ça peut rappeler trop de chose en même temps. Q3 : [>R3]: Moi mon dessin est un peu...c'est que j'avais de la difficulté avec la main - Q4 : [>R1]: Je vais faire le texte...le dessin c'est inutile [>R1]: Ouais mais en fait, je ne vois pas comment faire un dessin de ça...même si j'aime bien Q4 : [>R1]: Non, pas un dessin de ça...mais représentatif de ça, j'ai des traditions qui sont reliées à ça dans ma famille mais c'est difficile de dessiner une tradition [>Question?]: Alors le texte peut-être, c'est plus simple - Q4 : [>R1]: oui moi j'écris....pis je dessine aussi! - Q5 : [>R2]: j'écris comme mon père...depuis que ma mère me l'a fait remarqué, je ne vois que ça. J'étais comme: coudonc, j'écris dont bien mal! et elle est comme: ben tu es comme ton père....pis c'est ça. Q5 : [>R2]: Je me suis forcée - Q5 : [>R2]: Au mon dieu, mais j'aime tellement mon dessin! C'est le meilleur! Je fais des briques - Q5 : [>R2]: C'est abstrait tu as vu? [>R2]: il y a beaucoup d'élément dans mon truc - Q5 : [>R2]: non ça va pas mon affaire... - [>R2]: à peine...il manquait le bleu, il ne va pas dans les airs! No jugement please! Mon dessin n'est pas sensé passé dans une galerie ok?!</p>
	<p>Los estudiantes se</p>	<p>Q4 : [>R1]: Non, pas un dessin de ça...mais représentatif de ça, j'ai</p>

ayudan unos a otros y se dan consejos para mejorar

des traditions qui sont reliées à ça dans ma famille mais c'est difficile de dessiner une tradition

[>Question?]: Alors le texte peut-être, c'est plus simple

-

Q4 : [>R3]: C'est très...abstrait

Q4 : [>R1]: check, j'ai fait ça comme dessin mais j'ai écrit ça

[>R1]: ça ressemble à quelque chose

-

Q5 : [>R1]: tu peux faire tellement mieux

-

Q5 : [>R1]: tu sais que ton point de fuite, il est là? Donc c'est supposer monter

[>R2]: je sais! Mais regarde, j'ai pris la peine de faire des balcons! Arrête de juger

[>R1]: Je juge rien

-

Q5 : [>R1]: Là il faudra que tu fasses plein de couleurs

Q5 : [>R2]: Au mon dieu, mais j'aime tellement mon dessin! C'est le meilleur! Je fais des briques

-

Q5 : [>R1]: tu peux rajouter un peu de rouge

[>R2]: Euh non, je vais aller prendre un brun plus pâle.

-

Q5 : [>R2]: ben là, si je n'ai pas le temps de mettre le principale!

[>R1]: Ben concentre toi sur le principale!

-

Q5 : [>R2]: non ça va pas mon affaire...

[>R1]: ouais c'est vrai que ça ne va pas...ta perspective a un problème!

[>R2]: à peine...il manquait le bleu, il ne va pas dans les airs! No judgement please! Mon dessin n'est pas sensé passé dans une galerie ok?!

Q5 : [>R1]: ah ben c'est exactement à ça ton souvenir, que tu ne pensais pas voir...genre que tu as marché là pis c'est une influence culturelle...

<p>Los alumnos reaccionan/analizan su propio dibujo o el de otros, piden su opinión a su compañero para buscar confirmación/validación. Algunos ganan confianza en su logro.</p>	<p>Q5 : [>R2]: Oui mais en même temps, toi aussi ça te rappelle Montréal</p>
	<p>Q3 : [>R2]: Je ne sais pas quoi écrire...j'ai l'impression que ça peut rappeler trop de chose en même temps. Q3 : [>R3]: Moi mon dessin est un peu...c'est que j'avais de la difficulté avec la main [>R4]: Moi je voulais montrer la pollution, comme quand je vais à la plage et qu'il y a plein de trucs à terre - Q4 : [>R2]: moi ça me fait pensé à un événement qui s'est passé pis je m'en vais le dessiner. Q4 : [>R1]: oui moi j'écris....pis je dessine aussi! Q4 : [>R1]: C'est très...abstrait Q4 : [>R1]: check, j'ai fait ça comme dessin mais j'ai écrit ça [>R2]: ça ressemble à quelque chose - Q5 : [>R2]: Je me suis forcée - Q5 : [>R1]: tu peux faire tellement mieux - Q5 : [>R1]: tu sais que ton point de fuite, il est là? Donc c'est supposer monter [>R2]: je sais! Mais regarde, j'ai pris la peine de faire des balcons! Arrête de juger [>R1]: Je juge rien Q5 : [>R1]: Là il faudra que tu fasses plein de couleurs Q5 : [>R2]: Au mon dieu, mais j'aime tellement mon dessin! C'est le meilleur! Je fais des briques - Q5 :[>R1]: tu peux rajouter un peu de rouge [>R2]: Euh non, je vais aller prendre un brun plus pâle. - Q5 : [>R2]: ben là, si je n'ai pas le temps de mettre le principale! [>R1]: Ben concentre toi sur le principale! -</p>

			<p>Q5 : [>R2]: C'est abstrait tu as vu? [>R2]: il y a beaucoup d'élément dans mon truc - Q5 : [>R2]: non ça va pas mon affaire... [>R1]: ouais c'est vrai que ça ne va pas...ta perspective a un problème! [>R2]: à peine...il manquait le bleu, il ne va pas dans les airs! No judgement please! Mon dessin n'est pas sensé passé dans une galerie ok?!</p> <p>Q5 :[>R1]: ah ben c'est exactement à ça ton souvenir, que tu ne pensais pas voir...genre que tu as marché là pis c'est une influence culturelle...</p>
Valoración	Recepción subjetiva	Apreciación general	<p>Para los estudiantes , la importancia del análisis de una obra se centra en la calidad visual / formas y colores / textura</p> <p>Q2 : [>R1]: Je suis très d'accord avec toi, c'est vraiment très plaisant, c'est le genre de chose que je mettrais dans ma chambre, comme c'est vraiment beau à regarder, je trouve que ça amène une belle ambiance comme oeuvre - [>R1]: C'est vraiment pas beau à regarder. Tu sais , ce n'est pas le genre d'art que je mettrais dans ma chambre ou genre dans ma maison tout court en fait. - [>R1]: Il y a des choses belles que je ne mettrais pas dans ma chambre mais habituellement ce qui est beau, je me dis que ça irait bien dans ma maison...je sais pas si ça fait du sens [>R2]: Oui, ça fait du sens...eh bien, c'est un peu comme, aussi je ne sais pas mais la texture cru un peu, comme celle du requin, pas plaisant. - Q3 : [>R1]: Moi je l'aime beaucoup...c'est fait à la main? Je pense que oui [>R2]: On dirait des dessins qu'on fait quand on s'ennuie [>R1]: Ces des très beau dessins d'ennuie en tout cas - Q3 : [>R1]: Peut-être, mais esthétiquement c'est pas mon préféré parce que je trouve les dents et les gencives qui sont comme</p>

				<p>colorées ne "fit" pas avec l'aspect doux.</p> <p>-</p> <p>Q1 : [>R3]: Bonjour à tous, monsieur, devant nous on a l'oeuvre Jupiter, selon moi la plus belle oeuvre de l'exposition, merci de m'avoir écouté</p> <p>-</p> <p>Q5 : [>R2]: oui, je trouve ça laid</p> <p>-</p> <p>Q5 : [>R1]: Moi, c'est un attroupement d'objets facile à faire [>R2]: C'est facile à faire. Je fais ça chez nous!</p>
			<p>Para algunos estudiantes, el tema y el significado de la obra son esenciales para apreciar una obra. Es muy importante entender la obra.</p>	<p>Q2 : [>R2]: J'aime les œufs</p> <p>-</p> <p>Q2 : [>R1]: Pourquoi tu n'aimes pas monument? [>R1]: Moi je trouve que ça à l'air d'un tas de poubelle</p> <p>-</p> <p>Q3 : [>R2]: On dirait que la mer est polluée et là le requin vient vers nous, fâché parce que la mer est polluée</p> <p>-</p> <p>Q3 : [>R1]: Notre moins préféré c'est la Mâchoire de requin avec les dents parce que ce n'est pas doux et on n'a pas choisi le truc en métal rond parce que même si ce n'est pas nécessairement doux, c'est assez épuré et ça "fit" avec le thème parce que ça ressemble à des lunes et j'aime bien les lunes</p> <p>-</p> <p>Q4 : [>R1]: En fait, nous les oeuvres qui nous intéressent c'est soit des oeuvres controversées, soit des oeuvres "gore", c'est incroyable</p> <p>-</p> <p>Q4 : [>R1]: oui ça me fait penser à des traditions</p> <p>-</p> <p>Q5 : [>R1]: Ouah, on rentre dedans et on rentre dans un autre monde</p> <p>-</p> <p>Q5 : [>R4]: l'exposition complet est fade...mais à part ça, j'aime bien le concept</p> <p>-</p>

			<p>CG : [>R2]: parce que je trouve justement que tout le reste est genre ...neutre, des trucs qu'il n'y a pas quelque chose de laid qui ressort, ça m'intéresse moins, que quelque chose, qu'il y a plus un but!</p> <p>-</p> <p>CG : [>R3]: Comme Mélissa, j'ai aimé celle avec la mâchoire de requin parce que c'est la seule d'où justement, on voyait un thème et un peu une histoire derrière, ce qui se passait et comment ça t'amène à ça et celle que j'ai moins aimé est celle avec la une et les constellations parce que je ne voyais justement pas où était le but...même moins que dans les autres. Donc c'est le contraire de celle que j'aime où on voit clairement le but</p> <p>-</p> <p>CG : [>R6]: celle que j'aime le moins c'est celle avec le requin pis les affaire de plage parce que ce n'est pas généralement le dessin qui me dérange mais ce sont les objets qui sont mis en bas, que je ne comprends pas...pas que je ne comprends pas, mais je n'aime pas la façon dont c'est représenté.</p>
		<p>Los sentimientos que las obras hacen parecer muy importantes en la valoración crítica de los alumnos.. Muchos alumnos aprecian las obras porque</p>	<p>Q2 : [>R1]: Je suis très d'accord avec toi, c'est vraiment très plaisant, c'est le genre de chose que je mettrais dans ma chambre, comme c'est vraiment beau à regarder, je trouve que ça amène une belle ambiance comme œuvre</p> <p>-</p> <p>Q2 : [>R1]: Pourquoi tu n'aimes pas monument?</p> <p>[>R2]: C'est agressant</p> <p>-</p> <p>Q3 : [>R2]: c'est bien drôle...</p> <p>-</p> <p>Q3 : [>R3]: J'aime vraiment les oeuvres, elles ont l'air tellement douce, bien « blur out », ça ressemble...</p> <p>-</p> <p>Q3 : [>R1]: Peut-être, mais esthétiquement c'est pas mon préféré parce que je trouve les dents et les gencives qui sont comme colorées ne "fit" pas avec l'aspect doux.</p> <p>[>R2]: Je trouve que ça fait plus agressif que les autres</p>

		<p>encuentran una sensación de paz y bienestar con ellos.</p>	<p>[>R1]: Exactement et moi je préfère la douceur</p> <p>-</p> <p>Q4 : [>R4]: Pis j'aime beaucoup l'oeuvre parce qu'on voit les poisson pis les couleurs, ça nous met le calme et la sérénité.</p> <p>-</p> <p>CG : [>R1]: L'oeuvre que j'ai le moins apprécié c'est celle où il y a la mâchoire de requin avec les dents parce que, contrairement à toutes les autres œuvres, qui donnent une ambiance sereine, calme et douce, celle-là je la trouve plus agressive, c'est moins touchant.</p> <p>Q2 : [>R1]: Moi personnellement je l'aime parce que j'aime vraiment les couleurs, c'est plus sombre. Je trouve que c'est plus relaxant à regarder, c'est plaisant</p>
		<p>Para muchos estudiantes , la evaluación crítica de una obra se hace a través de los vínculos que logran establecer entre las obras y las cosas que conocen o ya han visto en alguna parte. Estamos así menos en</p>	<p>Q2 : [>R1]: C'est vraiment pas beau à regarder. Tu sais , ce n'est pas le genre d'art que je mettrais dans ma chambre ou genre dans ma maison tout court en fait. Je trouve que ça me fait penser à un documentaire que j'ai vu sur le Vietnam avec des gens qui faisaient genre des paniers de poubelle qui mettaient au bord de la rue. Mais c'est pas des poubelles, c'est genre leurs choses personnelles, mais tellement ils les mettent de manière pas organisées dans des vieux bacs qu'on dirait des poubelles.</p> <p>-</p> <p>Q2 : [>R1]: .ok des tableaux, on en a vu tellement des tableaux, genre ya des ronds, elle est se différences des autres à cause de la fenêtre. La fenêtre rajoute vraiment un plus et la fenêtre est vraiment belle.</p> <p>-</p> <p>Q3 : [>R2]: On dirait l'intérieur d'un coquillage...je sais plus c'est quoi le mot, quand c'est brillant?</p> <p>-</p> <p>Q4 : [>R1]: Personnellement moi c'est celle là que je préfère, on dirait une lune rouge...genre un peu...on dirait le début d'un rituel ou quelque chose du genre</p> <p>-</p> <p>Q4 : [>R3]: Ben moi, la première fois que je l'ai vu, j'ai tout de suite</p>

			<p>lo desconocido.</p>	<p>pensé à mon voyage avec mes parents pis ma soeur dans les provinces maritimes. C'était juste comme wouah! Je sais même pas pourquoi...</p> <p>-</p> <p>Q4 : [>R2]: Moi j'aimais bien l'oeuvre parce que ça me rappelle un événement un peu bizarre qui c'est passé chez moi, dans mon pays.</p> <p>-</p> <p>Q5 : [>R2]: ça, ça me fait penser à un jouet que j'ai donné à mon chien, une gâterie, et ça pu, c'est dégueulasse, il l'a jamais mangé et je suis contente</p> <p>[>R1]: ok moi ça me fait penser à une tête de mort genre satanique donc que...mais je pense que j'ai vu ça dans une émission. Mais je suis comme pas sur. Je ne me souvient plus ou je l'ai vu sincèrement</p> <p>-</p> <p>Q5 : [>R1]:J'aime la rouille, c'est une de mes préférés! ça me fait penser au cycle lunaire mais comme dans une direction</p> <p>Ok donc, donne deux raisons parce que moi ça me fait penser à Sabrina, l'apprentie sorcière, mais la verison netflix là, très satanique.</p>
			<p>La originalidad se nota y se agradece.</p>	<p>Q2 : [>R1]: Tout ça pour dire, pourquoi moi, j'ai choisi cette oeuvre là, c'est l'oeuvre la plus simple...non mais simple dans le genre simple pour moi. Les autres oeuvres...ok des tableaux, on en a vu tellement des tableaux, genre ya des ronds, elle est se différences des autres à cause de la fenêtre. La fenêtre rajoute vraiment un plus et la fenêtre est vraiment belle. Je sais que ça peut-être aucun rapport avec l'oeuvre mais moi c'est ce qui m'a attiré vers l'oeuvre pis les oeufs...ben écoute, j'aime les oeufs.</p> <p>-</p> <p>Q3 : [>R3]: c'est particulier et réaliste</p> <p>-</p> <p>Q3 : [>R1]: Il y a même une oeuvre dans une fenêtre, c'est original</p> <p>-</p> <p>Q4 : [>R1]: on a un autre crâne d'oiseau que je trouve intéressant</p>

			<p>-</p> <p>CG : [>R2]: parce que je trouve justement que tout le reste est genre ...neutre, des trucs qu'il n'y a pas quelque chose de laid qui ressort, ça m'intéresse moins, que quelque chose, qu'il y a plus un but!</p> <p>-</p> <p>CG : [>R6]: Moi c'est ma préféré parce que justement, elle est complètement différente des autres...</p>
	Valoración basada en conocimientos previos	Apreciación de los colors	<p>Q1 : [>R2]:J'aime le contraste, le requin...pis genre un mélange de couleur, de bleu, c'est magnifique, sérieux...wouah</p> <p>-</p> <p>Q1 : [>R1]: Personnellement je trouve que mon oeuvre préféré c'est celle du requin parce qu'il y a beaucoup de contraste</p> <p>-</p> <p>Q5 : [>R1]: Pourquoi aimes-tu cette oeuvre? Donne 2 raisons...Je ne sais pas, j'aime que ça soit tout empilé...</p> <p>[>R1]: Genre que ça soit un peu désordonné mais que ça s'harmonise en même temps avec le mur blanc derrière. Le jeu des couleurs, tout ensemble et toi? Il faut aussi que tu trouves deux raisons!</p> <p>[>R2]: J'aime bien les couleurs et les formes, et voila!</p>
		Observacion general	<p>Q3 : [>R3]: c'est particulier et réaliste</p>
Sentido social de las artes	Observaciones	Algunos estudiantes son sensibles a las obras con un enfoque crítico social, más particularmente las obras que se centran en los temas del medio ambiente y la contaminación.	<p>Q3 : [>R2]: On dirait que la mer est pollué et là le requin vient vers nous, fâché parce que la mer est polluée</p> <p>-</p> <p>Q3 : [>R4]: Moi je voulais montrer la pollution, comme quand je vais à la plage et qu'il y a plein de trucs à terre</p> <p>-</p> <p>Q3 : [>Question?]: C'est donc un discours sur la pollution</p> <p>[>R4]: Oui</p>
		Mirada sobre la sociedad	<p>CG : [>R5]: Ben moi en fait, personnellement, l'oeuvre qui j'ai le plus aimé c'est celle ou il y a plein de petites oeuvres accrochées là-bas parce que la plupart des oeuvres sont en lien avec des crânes ou lunes rouges...des trucs un peu...</p>

			<p>[>R3]: "dark"! [>R5]: Ouais c'est ça, un univers un peu dark et je trouve que ça me rejoint vu comment la société est aujourd'hui et comme c'est alentour de moi.</p>
	Mediación	Varios estudiantes destacan que las obras que ven les permiten pensar sobre temas de la vida, o al menos ven que el artista ha tratado de hacerlos pensar a través de la obra.	<p>Q3 : [>R1]: Moi je sens qu'il y a un message derrière mais je n'arrive pas vraiment à trouver c'est lequel - Q4 : [>R1]: J'avoue que ça fait réfléchir...est-ce qu'on va vraiment manqué au gens quand on va finir par mourir? - CB : [>R2]: parce que je trouve justement que tout le reste est genre ...neutre, des trucs qu'il n'y a pas quelque chose de laid qui ressort, ça m'intéresse moins, que quelque chose, qu'il y a plus un but! - CG : [>R5]: Ouais c'est ça, un univers un peu dark et je trouve que ça me rejoint vu comment la société est aujourd'hui et comme c'est alentour de moi.</p>
Interacciones con el espacio museístico	Observaciones	Algunos alumnos son sensibles al entorno que rodea las obras y saben que esta parte no es baladí	<p>Q2 : [>R1]: La fenêtre rajoute vraiment un plus et la fenêtre est vraiment belle. Je sais que ça peut-être aucun rapport avec l'oeuvre mais moi c'est ce qui m'a attiré vers l'oeuvre - Q3 : [>R2]: Moi à date...mais je pense que tout ça, c'est une œuvre - Q1 : [>R3]: ça c'est une œuvre d'art, on ne peut pas mettre les fesses dessus comme ça</p>
		Los alumnos no siempre saben distinguir entre lo que es una obra o no...	<p>Q3 : [>R1]: Faudrait peut-être lire le poème? - Q3 : [>R2]: Moi à date...mais je pense que tout ça, c'est une œuvre</p>
		Los estudiantes se preguntan sobre los códigos de los museos y qué se puede o no hacer en una institución	<p>Q3 : [>R1]: Tu penses qu'on peut s'asseoir sur le cube? - Q1 : [>R3]: ça c'est une œuvre d'art, on ne peut pas mettre les fesses dessus comme ça - Q5 : [>R1] est-ce qu'on peut s'asseoir ici?</p>
		Algunos reconocen	<p>Q5 : [>R2]: c'est quoi déjà le contemporain?</p>

		diferentes estilos de arte.	[>R1]: Je ne sais pas comment l'expliquer - Q5 : [>R2]: ça, c'est de l'abstrait
	Experiencia (previa) con los museos	Tipo de arte que están acostumbrados a ver	Q2 : Les autres oeuvres...ok des tableaux, on en a vu tellement des tableaux, genre ya des ronds, elle est se différences des autres à cause de la fenêtre - Q3 : [>R2]: ça, ça ressemble à des trucs que j'ai vu
		Para algunos, la experiencia del museo te permite entrar en un universo diferente y eso es impresionante.	Q5 : [>R1]: Ouah, on rentre dedans et on rentre dans un autre monde - CG : [>R5]: Ouais c'est ça, un univers un peu dark et je trouve que ça me rejoint vu comment la société est aujourd'hui et comme c'est alentour de moi.
		Algunos estudiantes entienden que las obras pueden permitirles pensar sobre temas	Q3 : [>R1]: Moi je sens qu'il y a un message derrière mais je n'arrive pas vraiment à trouver c'est lequel - Q4 : [>R1]: J'avoue que ça fait réfléchir...est-ce qu'on va vraiment manqué au gens quand on va finir par mourir? - Q4 : [>R1]: L'œuvre la moi qui n'est clairement pas intéressante c'est celle-là...parce que je ne vois pas ce qu'elle exprime en fait...je ne vois pas l'intérêt, je n'ai pas l'impression qu'elle exprime une forme ou un symbole de la nature? Ou un problème de la société... - CG : [>R3]: Comme Mélissa, j'ai aimé celle avec la mâchoire de requin parce que c'est la seule d'où justement, on voyait un thème et un peu une histoire derrière, ce qui se passait et comment ça t'amène à ça et celle que j'ai moins aimé est celle avec la une et les constellations parce que je ne voyais justement pas où était le but - CG : [>R6]: Mais non, elle c'est qu'elle change complètement des autres, elle contraste pis le cycle lunaire je trouve que ça l'a rapport parce qu'on parle toujours beaucoup de vie dans...ici, et l'impacte de la lune...et l'astrologie aussi, à cause qu'on voit la

			lune, dans les constellations, pis la vie...à cause des marées, et les requins ou ils sont. pis là il y a des squelettes, pis c'est comme un signe de la vie avec les oeufs aussi
Conexión con la propia experiencia	Individual	Los alumnos comparten recuerdos bastante oscuros.	Q2 : [>R4]: [>R4]: ça m'a juste rappelé mon passé sombre - Q4 : [>R4]: Moi je n'ai jamais oublié personne qui est mort, même si je n'étais pas proche avec [>R4]: Je ne sais pas quelles relations que tu avais parce que tu sais, pour moi être proche avec une personne, pour toi ça veut peut-être dire de ne pas être proche avec une personne...
		Los alumnos comparten recuerdos bastante agradables.	CG : [>R6]: Mon oeuvre préféré c'est la galaxie là-bas. ça me rappelle des souvenirs en famille - Q2 : [>R3]: Oui, et je l'ai pris à cause du souvenir que ça me donne. Parce que dans certains de ces tableaux, il y a des constellation et ça me rappelle quand j'étais au chalet, il y a genre 2 ans, avec Emile, on était assis sur le bout du quai et on regardait les étoiles filantes parce que c'était la nuit de la pluie des étoiles filantes. Cela fait que ça m'a fait rappelé ça et ça s'est le souvenir que j'ai dessiné.
		Los alumnos recuerdan cosas que aprendieron o que los marcaron	Q2 : [>R1]: Je trouve que ça me fait penser à un documentaire que j'ai vu sur le Vietnam avec des gens qui faisaient genre des paniers de poubelle qui mettaient au bord de la rue. Mais c'est pas des poubelles, c'est genre leurs choses personnelles, mais tellement ils les mettent de manière pas organisées dans des vieux bacs qu'on dirait des poubelles. - Q3 : [>R4]: Moi je voulais montrer la pollution, comme quand je vais à la plage et qu'il y a plein de trucs à terre - [>R2]: Moi j'aimais bien l'oeuvre parce que ça me rappelle un événement un peu bizarre qui c'est passé chez moi, dans mon pays. - Q5 : [>R1]: ça me rappelle la fois que j'ai vu un documentaire sur la naissance d'un bébé requin

		<p>-</p> <p>Q5 : [>R1]: ah ok, ben on peut le mettre...c'est juste que moi je n'ai pas de ...ok moi ça me fait penser à une tête de mort genre satanique donc que...mais je pense que j'ai vu ça dans une émission. Mais je suis comme pas sur. Je ne me souviens plus ou je l'ai vu sincèrement</p>
<p>Compartida (familia, pares, comunidad, barrio...)</p>	<p>Algunos estudiantes recuerdan recuerdos relacionados con una cultura o tradición.</p>	<p>Q4 : [>R2]: ah, c'est parce que dans mon pays, il y a un truc bizarre qui se passe. A chaque février, ben tu sais, chez nous c'est le soleil, il 'n'y a pas d'hiver?</p> <p>[>R2]: Ben en février la lune est un peu plus grosse que d'habitude, elle est un peu comme ce rouge et c'est le moment que les chauve-souris sortent...</p> <p>[>R2]: Donc on dirait un Castlevania, des fois il y a des gens...moi j'ai des chauve-souris, donc c'est la chasse à la chauve-souris pis ils le mangent...je sais que c'est un peu dark mais bon. C'est un peu Castlevania chez moi en fait</p> <p>-</p> <p>Q4 : [>R1]: Moi ça me fait penser à...chez moi je sais que du côté de mes grans-parents c'est très croyant, mais croyants comme démons et tout. J'avais...ma famille aime bien le satanisme, ça fait que de voir quelque chose dans le genre ça me fait clairement penser aux années, aux années quand j'étais jeune où je voyais tout le temps des sculptures genre spéciales....ben un peu des sculptures avec des motifs démoniaques ou des trucs dans le genre.</p> <p>-</p> <p>Q4 : [>R1]: On dirait...ça me fait penser à quand j'étais jeune en fait, ma grand-mère avait un, le crâne d'un oiseau, le squelette d'un oiseau chez elle dans un petit baie vitrée parce que quand elle était jeune, cet oiseau lui avait porté chance en fait. Cela fait qu'elle a fini par garder ses ossements pis les mettre dans un petit box pis ça me fait vraiment pensé à ça...c'est genre, c'est fou!</p> <p>-</p> <p>[>R1]: oui ça me fait penser à des traditions</p> <p>-</p> <p>Q4 : [>R1]: moi en fait, ça me fait beaucoup penser à...dans ma</p>

			<p>famille, du côté de mes grands-parents, c'est très sombre, on a des histoires avec nos ancêtres qui sont assez sombre et donc on a un gros côté satanique qui règne du côté de mes grands-parents pis ça me fait penser à quand j'étais jeune, mes grand-parents étaient très tourné vers la Lune de sang ça s'appelle et on parlait de ça des soirs et des soirs. Et je me souvient, quand j'étais petit, c'était des moments ou je me retrouvais en famille, tranquille, on parlait, on riait...c'était tellement simple en fait, c'était littéralement la belle vie.</p> <p>-</p> <p>Q5 : [>R1]: Euh oui mais, ça me fait penser au Vieux-Montréal, tu sais quand ils vendent tous leurs oeuvres pis tu sais ça c'est l'exposition de l'eurs oeuvres prêtes à être vendu</p>
		<p>Algunos comparten un recuerdo vinculado a un lugar (a veces con familiares o amigos)</p>	<p>Q3 : [>R1]: Il y a quelque années, ma famille et moi on est allé à Tadoussac, notre hotel était juste là...</p> <p>-</p> <p>Q4 : [>R4]: C'est un peu similaire mais moi ça m'a fait pensé au voyage qu'on faisait à un moment donné, quand j'étais plus jeune, avec mes parents, à Mégantique...vraiment, seuls dans les montagnes, les champs, un chalet avec une fenêtre directe sur, les champs d'avoine de l'autre côté...Pis la lune, tellement grosse la lune, un moment donné, mon père pensait que c'était un tracteur qui s'en venait mais c'était juste la lune qui l'aveuglait littéralement. On entendait les loups...c'était tellement calme! ça m'a juste fait penser à ça, vraiment!</p> <p>-</p> <p>Q5 : [>R1]: Euh oui mais, ça me fait penser au Vieux-Montréal, tu sais quand ils vendent tous leurs oeuvres pis tu sais ça c'est l'exposition de l'eurs oeuvres prêtes à être vendu</p> <p>-</p> <p>[>R2]: Je pensais que t'allais dire dans le quartier guay, quand ils mettent toutes les banderoles</p> <p>-</p> <p>Q4 : [>R3]: Ben moi, la première fois que je l'ai vu, j'ai tout de suite pensé à mon voyage avec mes parents pis ma soeur dans les provinces maritimes. C'était juste comme wouah! Je sais même</p>

			<p>pas pourquoi...</p> <p>-</p> <p>Q4 : [>R1]: Et je me souvient, quand j'étais petit, c'était des moments ou je me retrouvais en famille, tranquille, on parlait, on riait...c'était tellement simple en fait, c'était littéralement la belle vie.</p>
		Algunos comparten confidencias	<p>Q2 : [>R2]: Et donc, ça m'a rappelé l'histoire de ma famille, de la tristesse que ma famille a passé.</p> <p>-</p> <p>Q4 : [>R1]: J'ai raisin? Ah non, ne sort pas des expressions que ma mère sort! C'est très étrange</p> <p>-</p> <p>Q5 : [>R2]: j'écris comme mon père...depuis que ma mère me l'a fait remarqué, je ne vois que ça. J'étais comme: coudonc, j'écris dont bien mal! et elle est comme: ben tu es comme ton père....pis c'est ça</p>
	Aspectos culturales	Referencia cultural propia por su cultura visual	<p>Referencias que provienen de una plataforma digital, televisión, internet, etc.</p> <p>Q2 : [>R1]: Je trouve que ça me fait penser à un documentaire que j'ai vu sur le Vietnam avec des gens qui faisaient genre des paniers de poubelle qui mettaient au bord de la rue. Mais c'est pas des poubelles, c'est genre leurs choses personnelles, mais tellement ils les mettent de manière pas organisées dans des vieux bacs qu'on dirait des poubelles.</p> <p>-</p> <p>Q3 : [>R2]: ça, ça ressemble à des planctons que j'ai vu sur Pinterest!</p> <p>-</p> <p>[>R1]: Je pense pas, je pense pas que c'est un homme chauve qui va contrôler la Terre.</p> <p>[>R1]: Peut-être que si, c'est Charle X 2.0</p> <p>[>R2]: Excuse-moi, mais l'homme là il a l'argent de presque tout le monde ici au comple.</p> <p>[>R1]: C'est Elan Musk qui a le plus d'argent, et pourtant il n'est pas chauve...il envoie des fusés dans l'espace</p> <p>[>R1]: Pis il a des voitures de malade, pis il a une société pis des employés qui l'adule littéralement. C'est grave, c'est devenu un dieu pour beaucoup de monde...c'est lui qui va contrôlé la terre.</p>

				<p>[>R1]: En fait amazon...on pourra pu acheter rien en boutique, tout sera Amazon.</p> <p>[>Question?]: Tu as vu un documentaire?</p> <p>[>R1]: J'en ai vu certains</p> <p>[>R2]: En même temps, Amazon fait tout pour trouver ce que les gens veulent et sans attendre alors que si tu vas dans une boutique</p> <p>-</p> <p>Q5 : [>R1]: ok moi ça me fait penser à une tête de mort genre satanique donc que...mais je pense que j'ai vu ça dans une émission.</p> <p>-</p> <p>Q5 : [>R1]: Les petites pochettes, les requins sont dedans, ça me rappelle la fois que j'ai vu un documentaire sur la naissance d'un bébé requin</p> <p>-</p> <p>Q5 : [>R1]: Ok donc, donne deux raisons parce que moi ça me fait penser à Sabrina, l'apprentie sorcière, mais la verison netflix là, très satanique.</p>
			<p>Nociones de vida – reflexiones profundas sobre los humanos</p>	<p>Q4 : [>R1] En fait, je pense que les autres êtres vivants ont plus de privilèges que nous parce qu'en fait, ils sont à un stade où c'est vivre pour survivre et pas vivre pour qui a le plus de pouvoir.</p> <p>[>R3]: Moi je trouve qu'on survit, non?</p> <p>[>R1]: Ben en fait...dans un sens, non. Oui mais dans un sens non parce qu'on fait juste devenir de plus en plus fort. Dans la nature, chaque truc se passe comme elle l'est. Tu es née faible, tu reste faible. Là aujourd'hui, on veut être le plus fort possible à admirer ceux qui sont plus fort que nous. Tandis que souvent si tu regardes la nature, ça va être, tu rallies les plus forts...comme ça on est plus fort contre les plus faibles. C'est tout</p> <p>-</p> <p>[>R2]: Avant nous les humains, c'était tout le temps pour survivre, après ça, c'est le sédentarisme, la maison...</p> <p>[>R1]: Aujourd'hui, on se bât pour qui est le plus fort, qui va pouvoir dominer tout le monde, qui va pouvoir tout contrôler. Avant c'était juste, tu vois une autre tribut qui peut être dangereuse pour toi...</p>

				<p>[>R2]: C'est plus pour des richesses là aujourd'hui</p> <p>Q4 : [>R1]: Ouais c'est ça, aujourd'hui on veut avoir, qui va contrôler la terre. C'est très très très différent.</p> <p>-</p> <p>Q4 : [>Question?]: c'est grâce à la paresse qu'on fait beaucoup de progrès technologiques...</p> <p>[>R2]: Parce qu'avant on était assez physique, si tu voulais quelque chose, tu le faisais</p> <p>-</p> <p>Q4 : [>R1]: C'est qu'en fait aujourd'hui on a des robos, des machines pour tout, tu as des machines pour cuire la bouffe tout seul, tu as des robos...mettons, pour soigner des gens à ta place, tu as des ordinateurs pour faire des recherches à ta place. C'est comme on est tellement paresseux, c'est qu'on arrive plus à rien faire par nous-même</p> <p>-</p> <p>CG : [>R6]: Mais non, elle c'est qu'elle change complètement des autres, elle contraste pis le cycle lunaire je trouve que ça l'a rapport parce qu'on parle toujours beaucoup de vie dans...ici, et l'impacte de la lune...et l'astrologie aussi, à cause qu'on voit la lune, dans les constellations, pis la vie...à cause des marées, et les requins ou ils sont. pis là il y a des squelettes, pis c'est comme un signe de la vie avec les oeufs aussi</p>
			<p>Conocimiento personal: orígenes inciertos</p>	<p>Q2 : [>R1]: Oui regarde, il y a une constellation en-dessous</p> <p>-</p> <p>Q1 : [>R1]: L'oeuvre s'appelle Tiburon, ça veut dire...Tiburon, c'est requin en espagnol. Je te jure. Check.</p> <p>-</p> <p>Q3 : >R1]: Moi ça me fait penser aux Tardigrades...</p> <p>-</p> <p>Q3 : [>R2]: On dirait l'intérieur d'un coquillage...je sais plus c'est quoi le mot, quand c'est brillant?</p> <p>-</p> <p>Q3 : [>R4]: (...) comme les déchets qui flotte à la mer</p> <p>-</p> <p>Q5 : [>R1]: ça me fait penser au cycle lunaire mais comme dans</p>

			<p>une direction</p> <p>-</p> <p>Q5 : [>R1]: C'est le cycle de la feuille!</p> <p>-</p> <p>Q5 : [>R2]: Je pensais que t'allais dire dans le quartier guay, quand ils mettent toutes les banderoles</p> <p>-</p> <p>Q4 : [>R1]: oui ça me fait penser à des traditions</p> <p>-</p> <p>Q4 : [>R1]: ben un peu des sculptures avec des motifs démoniaques ou des trucs dans le genre.</p> <p>-</p> <p>Q4 : [>R1]: on dirait une lune rouge...genre un peu...on dirait le début d'un rituel ou quelque chose du genre</p>
		Expresiones idiomáticas	<p>Q3 : [>R3]: J'aime vraiment les oeuvres, elles ont l'air tellement douce, bien « blur out », ça ressemble...</p> <p>-</p> <p>CG : [>R5]: Ouais c'est ça, un univers un peu dark</p> <p>-</p> <p>Q4 : [>R3]: C'est comme une joke plate</p>
	Conocimientos previos generales y/o específicos		<p>Q5 : [>R2]: c'est quoi déjà le contemporain?</p> <p>[>R1]: Je ne sais pas comment l'expliquer</p> <p>[>R2]: Parce que je ne suis pas sur d'aimer ça...de savoir ce que j'aime.</p> <p>[>R1]: Ben il y a le moderne...</p> <p>Q5 : Sinon, ça c'est du réalisme...mais ce n'est pas de l'hyperréalisme...ah euh...je ne sais pas, il faudrait demander. Et ça, t'aime vraiment ça?</p> <p>[>R2]: ça, c'est de l'abstrait</p> <p>-</p> <p>Q1 : [>R2]: On préfère la BD parce que ça l'a un style cartoon qui n'est pas très réaliste pis c'est bien</p>
Desarrollo del proceso	Expectativas	Las expectativas están más relacionadas con lo que los estudiantes	Q2 : [>R2]: On est censé regarder les dessins d'une autre personne et deviner quelle oeuvre. Genre une personne va regardé ton dessin et va deviner c'est quelle œuvre

		deben hacer y cuán difícil será la actividad. Hay pocos comentarios sobre lo que esperaban de este encuentro.	- Q4 : [>R2]: c'est une équipe qui veut être avec une autre équipe - Q5 : [>R2]: c'est les questions littéralement les plus facile... - Q5 : [>R1]: ça prend pas beaucoup de réflexion...Ok, maintenant faut trouver celle qu'on aime!
	Dificultades	Dificultad en la discusión y compartir	Q5 : [>R2]: Deux raisons...ben j'aime juste pas ça [>R1]: Non arrête, développe un peu... [>R2]: J'ai pas de raison, on dirait qu'on est des enfants en maternelle et on apprend à exprimer nos émotions: pourquoi es-tu fâché contre ton amie? [>R1]: Mais non. - Q5 : [>R3]: Non, c'est que je n'ai pas envie de lire. J'ai déjà eu struggle à fond
	Implementación	Proceso - dudas	Q3 : [>R1]: On est supposé se mettre en équipe mais on a pas d'équipe, on est rejet. Alors on est supposé faire quoi? - Q3 : [>R1]: Mais il y a tellement d'oeuvres, comment tu es supposé associer ça...ah ok non laisse faire, je viens d'associer ma mémoire à une histoire, ok. [>R1]: On pourrait prendre celle-là comme notre préféré [>R2]: Je sais pas non plus...je sais pas...honnêtement...c'est pas facile à dire - Q5 : [>R2]: Parce que je ne suis pas sur d'aimer ça...de savoir ce que j'aime. - Q5 : [>R2]: .si je n'ai pas le temps de finir mon dessin ,je chiale
Dudas sobre su trabajo		Q5 : [>R2]:Elle, elle veut même pas prendre la peine de lire! J'écris trop mal, c'est ça? - Q5 : [>R1]: Pourquoi tu ne veux pas que je vois [>R2]: Parce que tu vas dire que ce n'est pas bon ce que j'écris...	
Cuestionar/reflexionar		Q4 : [>R1]: Ouais mais en fait, je ne vois pas comment faire un	

	sobre el forma del trabajo	<p>dessin de ça...même si j'aime bien</p> <p>-</p> <p>Q4 : [>R1]: Non, pas un dessin de ça...mais représentatif de ça, j'ai des traditions qui sont reliées à ça dans ma famille mais c'est difficile de dessiner une tradition</p> <p>-</p> <p>Q3 : [>R2]: Je ne sais pas quoi écrire...j'ai l'impression que ça peut rappeler trop de chose en même temps.</p>
Percepción del propio desempeño	Comentario positivo/negativo sobre su propio dibujo	<p>Q5 : [>R2]: Au mon dieu, mais j'aime tellement mon dessin! C'est le meilleur! Je fais des briques</p> <p>-</p> <p>Q5 : [>R2]: non ça va pas mon affaire...</p> <p>-</p> <p>Q5 : [>R2]: et voila, mon magnifique dessin! Moi on va toute de suite savoir c'est quoi!</p>
	Observaciones sobre lo que surge durante el proceso / comentario general	<p>Q5 : [>R2]: à peine...il manquait le bleu, il ne va pas dans les airs! No jugement please! Mon dessin n'est pas sensé passé dans une galerie ok?!</p> <p>-</p> <p>Q2 : [>R1]: ça me parait tellement évident...</p> <p>-</p> <p>Q3 : [>R3]: Moi mon dessin est un peu...c'est que j'avais de la difficulté avec la main</p>
	Buscando la opinión del otro durante el período de creación	<p>Q4 : [>R1]: Check, moi c'est ça</p> <p>-</p> <p>Q4 : [>R1]: check, j'ai fait ça comme dessin mais j'ai écrit ça</p> <p>-</p> <p>Q5 : [>R2]: C'est abstrait tu as vu?</p> <p>-</p> <p>Q5 : [>R2]: oui, j'ai hâte... tu trouves pas que c'est de la merde le mien? On va faire des petites briques...juste pour...</p>
Percepción del resultado por los otros	Ánimo / comentarios positivos	<p>Q4 : [>R1]: ça ressemble à quelque chose</p> <p>-</p> <p>Q5 : [>R1]: tu peux faire tellement mieux</p> <p>-</p> <p>Q3 : [>R1]: Regarde, sont tellement beaux...</p>

			- Q2 : [>R1]: c'est donc bien beau!
		Reacciones fuertes	Q5 : [>R1]: Imagine les historiens, dans genre 100 ans qui vont essayer de te lire! - Q5 : [>R2]: juge pas...je sais que tu le fais [>R1]: euh tu te permets assez facilement toi, tu fais juste voir une personne passer dans la rue et tu le fais - Q3 : [>R2]:On dirait que tu es genre en maternelle
		Observación, crítica constructiva	Q4 : [>R3]: C'est très abstrait - Q5 : [>R1]: tu sais que ton point de fuite il est là? Donc c'est supposer monter [>R2]: je sais! Mais regarde, j'ai pris la peine de faire des balcons! Arrête de juger [>R1]: Je juge rien - Q5 : [>R1]: Là il faudra que tu fasses plein de couleurs [>R2]: oui, j'ai hâte... tu trouves pas que c'est de la merde le mien? On va faire des petites briques...juste pour... [>R1]: tu peux rajouter un peu de rouge [>R1]: et euh comment dire...du gris, parce qu'il y a des briques roses à Montréal - Q5 : [>R1]: ouais c'est vrai que ça ne va pas...ta perspective a un problème! - Q4 : [>R1]: En fait vous explorer tellement le thème de la lune que ça en vient compliqué.
	Interracion entre los grupos - juego	Reacciones a las elecciones de las obras elegidas	5 : [>R3]: Comment on fait pour avoir la même œuvre et pas le même souvenir? - [Q5 : >R1]: la tienne, est-ce que c'est celle qui est dans l'autre pièce là-bas? [>R4]: ouais

[>R1]: Ouais, ça m'avais fait penser à la même chose!

-

Q5 : [>R2]: Non, ce sont des bébés requins! Personne ne sait ça?!

[>R1]: T'aurais clairement dû faire ça...des bébés requins, personne aurait trouvé!

[>R3]: C'est facile à reconnaître

[>R1]: J'aime bien l'ambiance, le match des couleurs

-

Q4 : [>R1]: Yé on a trouvé!! Je me suis dis, nuage, campagne...il y a de la végétation là, en plus il y a la lune comme dans le dessin de Julia...je me suis dis, parce que dans le texte de Saskia, elle parle de campagne...ça fait que je me suis dis, végétation, plus isolé et nuage comme tranquille, faque je me suis dis, c'est clairement votre oeuvre. En plus, là il y a une lune dedans, il y a un paysage.

[>R3]: Je l'ai mis exprès parce que techniquement, il ne devait pas y avoir une lune

[>R1]: Et il y a encore de la végétation...franchement, la question est pourquoi vous préférez cette oeuvre la?

-

Q2 : [>R1]: Tout ça pour dire, pourquoi moi, j'ai choisi cette oeuvre là, c'est l'oeuvre la plus simple...non mais simple dans le genre simple pour moi. Les autres oeuvres...ok des tableaux, on en a vu tellement des tableaux, genre ya des ronds, elle est se différencies des autres à cause de la fenêtre. La fenêtre rajoute vraiment un plus et la fenêtre est vraiment belle. Je sais que ça peut-être aucun rapport avec l'oeuvre mais moi c'est ce qui m'a attiré vers l'oeuvre pis les oeufs...ben écoute, j'aime les oeufs.

Reacciones a dibujos/textos en grupos durante el juego

Q2 : [>R1]: c'est donc bien beau!

-

Q5 : [>R3]: C'est vraiment beau, j'aime

-

[>R1]: Yé on a trouvé!! Je me suis dis, nuage, campagne...il y a de la végétation là, en plus il y a la lune comme dans le dessin de Julia...je me suis dis, parce que dans le texte de Saskia, elle parle de campagne...ça fait que je me suis dis, végétation, plus isolé et nuage comme tranquille, faque je me suis dis, c'est clairement

votre oeuvre. En plus, là il y a une lune dedans, il y a un paysage.
[>R3]: Je l'ai mis exprès parce que techniquement, il ne devait pas y avoir une lune

Intercambio de historias personales en el juego

Q2 : [>R4]: Ok ben moi c'était le Vide, le vide je trouvais que ça représentait un peu un côté sombre de la vie..

[>R4]: hum c'est ça et ça m'a juste rappelé mon passé sombre
-

Q2 : [>R2]: Et pour continué, je voulais représenté la fatigue de notre famille, de la tristesse.
-

Q3 : [>R1]: Il y a quelque années, ma famille et moi on est allé à Tadoussac, notre hotel était juste là...
-

Q4 : [>R3]: Ben moi, la première fois que je l'ai vu, j'ai tout de suite pensé à mon voyage avec mes parents pis ma soeur dans les provinces maritimes. C'était juste comme wouah! Je sais même pas pourquoi...

[>R4]: C'est un peu similaire mais moi ça m'a fait pensé au voyage qu'on faisait à un moment donné, quand j'étais plus jeune, avec mes parents, à Mégantique...vraiment, seuls dans les montagnes, les champs, un chalet avec une fenêtre directe sur , les champs d'avoine de l'autre côté...Pis la lune, tellement grosse la lune, un moment donné, mon père pensait que c'était un tracteur qui s'en venait mais c'était juste la lune qui l'aveuglait littéralement. On entendait les loups...c'était tellement calme! ça m'a juste fait penser à ça, vraiment! Pis j'aime beaucoup l'oeuvre parce qu'on voit les poisson pis les couleurs, ce nous met le calme et la sérénité.

[>R3]: Ouais mais moi tu sais, ça fait longtemps...ben pas longtemps, 3 ans que je fais du camping

[>R1]: moi en fait, ça me fait beaucoup penser à...dans ma famille, du côté de mes grands-parents, c'est très sombre, on a des histoires avec nos ancêtres qui sont assez sombre et donc on a un gros côté satanique qui règne du côté de mes grands-parents pis ça me fait penser à quand j'étais jeune, mes grand-parents étaient

			très tourné vers la Lune de sang ça s'appelle et on parlait de ça des soirs et des soirs. Et je me souvient, quand j'étais petit, c'était des moments ou je me retrouvais en famille, tranquille, on parlait, on riait...c'était tellement simple en fait, c'était littéralement la belle vie.
	Valoración	Sentimiento general sobre la exposición y/o una obra	[>R2]: Moi j'aimais bien l'oeuvre parce que ça me rappelle un événement un peu bizarre qui c'est passé chez moi, dans mon pays Q5 : [>R4]: l'exposition complet est fade...mais à part ça, j'aime bien le concept

Interacción entre individuos y/o grupos pequeños		Citas de los alumnos	
Intercambios verbales: Reflexión en pequeño grupo	Dinámicas observadas	Intercambios en relación sobre las creaciones	<p>Solo 4 de las 5 grabaciones funcionaron durante el período de creación. Esto es lo que se destaca:</p> <p>Durante el período de creación</p> <p>2 de los grupos pidieron consejo a su compañero sobre cómo mejorar su creación:</p> <p>3 de los grupos reaccionaron y dieron su opinión sobre la creación de su colega. En este sentido, la ayuda mutua pareció estar muy presente así como la voluntad de mejora de los participantes.</p> <p>Q5 : [>R1]: tu peux faire tellement mieux</p> <p>-</p> <p>Q4 : [>R2]: Juste met du noir</p> <p>-</p> <p>Q5 : [>R1]: tu sais que ton point de fuite il est là? Donc c'est supposer monter</p> <p>Hubo intercambios de opiniones y algunos se ayudaron mutuamente a dar forma a sus recuerdos.</p> <p>Q4 : [>R1]: Ouais mais en fait, je ne vois pas comment faire un dessin de ça...même si j'aime</p>

bien

[>Question?]: Ce n'est pas de faire un dessin de ça

[>R1]: Non, pas un dessin de ça...mais représentatif de ça, j'ai des traditions qui sont reliées à ça dans ma famille mais c'est difficile de dessiner une tradition

-

Q5 : [>R1]: ah ben c'est exactement à ça ton souvenir, que tu ne pensais pas voir...genre que tu as marché là pis c'est une influence culturelle...

-

Q5 : [>R2]: ça me fait penser à rien!

[>R1]: Ben tu m'as dis le quartier guay!

[>R2]: Ah, ben oui!

[>R1]: Tu peux juste dire quand tu t'es promené!

Durante el tiempo de juego

Hay verdadero interés en el juego y feliz cuando un equipo encuentra la acción correcta:

Q4 : [>R1]: On est intelligent...on a trouvé, celle-là! Moi je pense que c'est celle-là!

-

Q4 : [>R1]: Yé on a trouvé!! Je me suis dis, nuage, campagne...il y a de la végétation là, en plus il y a la lune comme dans le dessin de Julia...je me suis dis, parce que dans le texte de Saskia, elle parle de campagne...ça fait que je me suis dis, végétation, plus isolé et nuage comme tranquille, faque je me suis dis, c'est clairement votre oeuvre. En plus, là il y a une lune dedans, il y a un paysage.

Cuando hubo problemas para encontrar obra, algunos se animan dándose tiempo. Por otro lado, otros se comparan con otros :

Q4 : [>R1]: ah c'est peut-être en fait...oh il y a une grosse lune la-bas, une autre lune là. En fait vous explorer tellement le thème de la lune que ça en vient compliqué.

[>R4]: Oui mais on va les laisser trouver

-

Q5 : [>R3]: Ils ont tous choisi la même affaire

-

Q5 : [>R2]: au mon dieu, moi ce n'était pas du tout ça

A pesar de la rapidez de la actividad, parece que los estudiantes se toman más tiempo para

compartir sus opiniones entre ellos y sus historias personales:

Q4 : [>R4]: C'est un peu similaire mais moi ça m'a fait pensé au voyage qu'on faisait à un moment donné, quand j'étais plus jeune, avec mes parents, à Mégantique...vraiment, seuls dans les montagnes, les champs, un chalet avec une fenêtre directe sur, les champs d'avoine de l'autre côté...Pis la lune, tellement grosse la lune, un moment donné, mon père pensait que c'était un tracteur qui s'en venait mais c'était juste la lune qui l'aveuglait littéralement. On entendait les loups...c'était tellement calme! ça m'a juste fait penser à ça, vraiment! Pis j'aime beaucoup l'oeuvre parce qu'on voit les poisson pis les couleurs, ça nous met le calme et la sérénité.

-

Q2 : [>R2]: Et donc, ça m'a rappelé l'histoire de ma famille, de la tristesse que ma famille a passé.

Los equipos también justifican entre ellos el motivo de su elección de la obra y creación artística escogida :

Q2 : [>R3]: Oui, et je l'ai pris à cause du souvenir que ça me donne. Parce que dans certains de ces tableaux, il y a des constellation et ça me rappelle quand j'étais au chalet, il y a genre 2 ans, avec Emile, on était assis sur le bout du quai et on regardait les étoiles filantes parce que c'était la nuit de la pluie des étoiles filantes. Cela fait que ça m'a fait rappelé ça et ça s'est le souvenir que j'ai dessiné.

-

Q4 : [>R1]: En vrai, Julia, donnez-nous votre point de vue, pourquoi cette oeuvre la?

[>R3]: Ben moi, la première fois que je l'ai vu, j'ai tout de suite pensé à mon voyage avec mes parents pis ma soeur dans les provinces maritimes. C'était juste comme wouah! Je sais même pas pourquoi...

-

Q4 : [>R4]: Pis j'aime beaucoup l'oeuvre parce qu'on voit les poisson (je n'entend pas bien ce mot) pis les couleurs, ça nous met le calme et la sérénité.

-

Q4 : [>R1]: En fait, nous les oeuvres qui nous intéresse c'est soit des oeuvres controversées, soit des oeuvres "gore", c'est incroyable

-

Q5 : [>R1]: ouais donc ma préféré ce n'est pas celle qu'on a choisie, ma préféré c'est celle-

		<p>là,avec la rouille [>R1]: yo, tu aurait du choisir elle, vous auriez dû la choisir les deux [>R3]: non mais elle, elle n'aime pas... - Q5 : [>R1]: Ouais, ça m'avais fait penser à la même chose! - Q5 : [>R1]: Ok, fallait s'entendre sur quelque chose qu'on aimait toute les deux [>R2]: Oui parce que l'exercice était une oeuvre qu'on déteste toute les deux et une oeuvre qu'on aime toute les deux [>R1]: ouais donc ma préféré ce n'est pas celle qu'on a choisie, ma préféré c'est celle-là,a vec la rouille</p>
	<p>Generale</p>	<p>Muchos estudiantes pueden establecer fácilmente la conexión entre las obras y sus recuerdos. Además, comparten cosas de los demás que no saben e incluso comparten nociones de culturas y tradiciones:</p> <p>Q4 :[>R2]: ah, c'est parce que dans mon pays, il y a un truc bizarre qui se passe. A chaque février, ben tu sais, chez nous c'est le soleil, il 'n'y a pas d'hiver? [>R2]: Ben en février la lune est un peu plus grosse que d'habitude, elle est un peu comme ce rouge et c'est le moment que les chauve-souris sortente... [>R2]: Donc on dirait un Castlevania, des fois il y a des gens...moi j'ai des chauve-souris, donc c'est la chasse à la chauve-souris pis ils le mangent...je sais que c'est un peu dark mais bon. C'est un peu Castlevania chez moi en fait - Q4 : [>R1]: Moi ça me fait penser à...chez moi je sais que du côté de mes grands-parents c'est très croyant, mais croyants comme démons et tout. J'avais...ma famille aime bien le satanisme, ça fait que de voir quelque chose dans le genre ça me fait clairement penser aux années, aux années quand j'étais jeune où je voyais tout le temps des sculptures genre spéciales....ben un peu des sculptures avec des motifs démoniaques ou des trucs dans le genre. - Q2 :[>R2]: Et donc, ça m'a rappelé l'histoire de ma famille, de la tristesse que ma famille a passé - Q5 : [>R2]: j'écris comme mon père...depuis que ma mère me l'a fait remarqué, je ne vois que ça. J'étais comme: coudonc, j'écris dont bien mal! et elle est comme: ben tu es comme ton</p>

père....pis c'est ça.

También aprenden cosas del conocimiento general de sus compañeros de equipo:

Q5 : [>R1]: Les petites pochettes, les requins sont dedans

[>R1]: ça et ça, les requins sont la-dedans!

[>R2]: Sérieux?

[>R1]: ça me rappelle la fois que j'ai vu un documentaire sur la naissance d'un bébé requin

-

Q3 : [>R1]:C'est vraiment pas beau à regarder. Tu sais , ce n'est pas le genre d'art que je mettrais dans ma chambre ou genre dans ma maison tout court en fait. Je trouve que ça me fait penser à un documentaire que j'ai vu sur le Vietnam avec des gens qui faisaient genre des paniers de poubelle qui mettaient au bord de la rue. Mais c'est pas des poubelles, c'est genre leurs choses personnelles, mais tellement ils les mettent de manière pas organisées dans des vieux bacs qu'on dirait des poubelles.

La mayoría de los grupos participan bien, intercambian bien ya veces tienen dificultad para encontrar una de las obras (que les gusta o no) en común. Muestra que, en general, a los estudiantes no les gusta una obra porque carece de significado y profundidad o porque no es lo suficientemente suave como para infundir cierta paz.

Q4 : [>R1]: L'oeuvre la moi qui n'est clairement pas intéressante c'est celle-là...parce que je ne vois pas ce qu'elle exprime en fait...je ne vois pas l'intérêt, je n'ai pas l'impression qu'elle exprime une forme ou un symbole de la nature?

Ou un problème de la société..

-

Q3 : [>R2]: On dirait que la mer est polluée et là le requin vient vers nous, fâché parce que la mer est polluée

[>R1]: Peut-être, mais esthétiquement c'est pas mon préféré parce que je trouve les dents et les gencives qui sont comme colorées ne "fit" pas avec l'aspect doux.

-

Q2 : [>R1]: Moi personnellement je l'aime parce que j'aime vraiment les couleurs, c'est plus sombre. Je trouve que c'est plus relaxant à regarder, c'est plaisant

Existe una controversia sobre varios temas planteados gracias a las obras. La discusión es animada entre varias personas. La gente parece llegar a un acuerdo. En general, gracias a los diferentes debates, los estudiantes parecen reflexionar sobre varias nociones de vida y explorar nuevos conceptos:

Q4 : [>R3]: Parce que théoriquement, si c'est une personne assez proche, c'est évident tu sais, tu savais qu'elle t'aimais, tu vas l'aimé et elle va te manqué mais après une période, elle va te manqué mais jusqu'à une période ou tu vas guérir ?

[>R1]: Donc ça ne sera pas pour toujours...alors est-ce que le manque

[>R3]: C'est juste prendre le temps de l'accepter, qu'il n'est pas là mais quand même, il va te manqué. On ne parle de souffrance ici mais de manque...

[>R1]: Je sais, mais je pense quand même que manquer c'est un peu abstrait parce qu'au final on finit toujours par oublier les personnes.

-

Q4 : [>R3]: Et aussi, pourquoi l'être humain aurait plus de privilèges que les autres êtres vivants

[>R1]: En fait, je pense que les autres êtres vivants ont plus de privilèges que nous parce qu'en fait, ils sont à un stade où c'est vivre pour survivre et pas vivre pour qui a le plus de pouvoir.

[>R3]: Moi je trouve qu'on survit, non?

[>R1]: Ben en fait...dans un sens, non. Oui mais dans un sens non parce qu'on fait juste devenir de plus en plus fort. Dans la nature, chaque truc se passe comme elle l'est. Tu es née faible, tu reste faible. Là aujourd'hui, on veut être le plus fort possible à admirer ceux qui sont plus fort que nous. Tandis que souvent si tu regardes la nature, ça va être, tu rallies les plus forts...comme ça on est plus fort contre les plus faibles. C'est tout

En las dinámicas de grupo, las discusiones intensas a menudo ocurrían por dos razones:

12. Luchando por explicar sus elecciones y tenía miedo de ser juzgado

13. Divergencia de opiniones sobre gustos o interpretaciones.

En general, vemos que algunos estudiantes se animan unos a otros a hablar y explicar su punto de vista, y vemos el efecto beneficioso porque aquellos que tienen más dificultad para verbalizar logran explicar su visión al final de la actividad:

Q5 : [>R2]: Deux raisons...ben j'aime juste pas ça

[>R1]: Non arrête, développe un peu...

[>R2]: J'ai pas de raison, on dirait qu'on est des enfants en maternelle et on apprend à exprimer nos émotions: pourquoi es-tu fâché contre ton amie?

[>R1]: Mais non...

-

Q5 : [>R2]: ça me fait penser à rien!

[>R1]: Ben tu m'as dis le quartier guay!

[>R2]: Ah, ben oui!

[>R1]: Tu peux juste dire quand tu t'es promené!

-

Q2 : Toi, pourquoi tu l'aimes Timothy?

[>R2]: J'aime les oeufs!

[>R1]: Il y a beaucoup d'autres oeuvres avec des oeufs...as-tu une deuxième raison?

[>R2]: J'aime les oeufs oranges...

[>R1]: Je pense que c'est plus une planète qu'un oeuf

[>R2]: T'es sur?

[>R1]: Oui regarde, il y a une constellation en-dessous

[>R2]: Ben premièrement c'est la lune ou non

-

Q3 : [>R1]: euh...on dirait des altères un peu...on dirait je sais pas. C'est rond, c'est en métal

[>R2]: on dirait des assiettes?

[>R1]: Des sceaux? Comme des genre de fond de sceaux...

[>R1]: est-ce que vous savez c'est quoi? C'est quoi?

-

Durante la conversación grupal, los estudiantes tomaron conciencia de los diferentes gustos y visiones de cada uno. Reaccionan a los comentarios de los demás y se justifican sobre sus gustos, interpretaciones y sobre lo que les afecta.

CG : [>R5]:Et puis l'œuvre que je n'ai pas aimé, c'est aussi celle-là parce que je trouve que genre... ce n'est pas que ça n'a pas de but, parce qu'en effet, on dirait un cycle lunaire mais en fait c'est le métaux...le produit, le matériau utilisé, comment s'est placé...je ne vois pas l'intérêt...

[>R6]: Moi c'est ma préféré parce que justement, elle est complètement différente des autres...

[>R6]: Mais non, elle c'est qu'elle change complètement des autres, elle contraste pis le cycle lunaire je trouve que ça l'a rapport parce qu'on parle toujours beaucoup de vie dans...ici, et l'impacte de la lune...et l'astrologie aussi, à cause qu'on voit la lune, dans les constellations, pis la vie...à cause des marées, et les requins ou ils sont. pis là il y a des squelettes, pis c'est comme un signe de la vie avec les œufs aussi

-

CG : [>R2]: parce que je trouve justement que tout le reste est genre ...neutre, des trucs qu'il n'y a pas quelque chose de laid, qui ressort, ça m'intéresse moins, que quelque chose qu'il y a plus un but!

Algunos alumnos consiguen, gracias a la actividad y los trabajos, abrirse y discutir temas más personales. Algunos que tenían un poco de problemas para compartir, terminaron hablando de sí mismos, incluso durante la conversación grupal al final.

Q4 : [>R1]: moi en fait, ça me fait beaucoup penser à...dans ma famille, du côté de mes grands-parents, c'est très sombre, on a des histoires avec nos ancêtres qui sont assez sombre et donc on a un gros côté satanique qui règne du côté de mes grands-parents pis ça me fait penser à quand j'étais jeune, mes grand-parents étaient très tourné vers la Lune de sang ça s'appelle et on parlait de ça des soirs et des soirs. Et je me souvient, quand j'étais petit, c'était des moments ou je me retrouvais en famille, tranquille, on parlait, on riait...c'était tellement simple en fait, c'était littéralement la belle vie.

-

Q4 : [>R4]: C'est un peu similaire mais moi ça m'a fait pensé au voyage qu'on faisait à un moment donné, quand j'étais plus jeune, avec mes parents, à Mégantique...vraiment, seuls dans les montagnes, les champs, un chalet avec une fenêtre directe sur (j'entend pas) , les champs d'avoine de l'autre côté...Pis la lune, tellement grosse la lune, un moment donné, mon père pensait que c'était un tracteur qui s'en venait mais c'était juste la lune qui l'aveuglait littéralement. On entendait les loups...c'était tellement calme! ça m'a juste fait penser à ça, vraiment!

-

Q2 : [>R4]: Ok ben moi c'était le Vide, le vide je trouvais que ça représentait un peu un côté sombre de la vie..

[>R4]: hum c'est ça et ça m'a juste rappelé mon passé sombre

-

Q2 : [>R2]: Et pour continué, je voulais représenté la fatigue de notre famille, de la tristesse.

Referencias a su propia cultura visual (media, redes sociales, etc)

Los estudiantes hacen referencia a la información que han aprendido en documentales y en Internet para apoyar su argumento en los debates o para hacer la conexión con las obras y su interpretación:

Q4 :[>R1]: En fait amazon...on pourra pu acheter rien en boutique, tout sera Amazon.

[>Question?]: Tu as vu un documentaire?

[>R1]: J'en ai vu certains

-

Q5 : [>R1]: Les petites pochettes, les requins sont dedans

[>R1]: ça me rappelle la fois que j'ai vu un documentaire sur la naissance d'un bébé requin

-

Q5 : [>R1]: ça me fait penser à Sabrina, l'apprentie sorcière, mais la verison netflix là, très satanique.

-

Q3 : [>R2]: ça fait penser à ça

[>R1]: oui c'est vrai, ça s'appelle comment?

[>R2]: c'est des planctons

-

Q3 : [>R2]: ça, ça ressemble à des planctons que j'ai vu sur Pinterest!

-

Q2 : [>R1]: C'est vraiment pas beau à regarder. Tu sais , ce n'est pas le genre d'art que je mettrais dans ma chambre ou genre dans ma maison tout court en fait. Je trouve que ça me fait penser à un documentaire que j'ai vu sur le Vietnam avec des gens qui faisaient genre des paniers de poubelle qui mettaient au bord de la rue. Mais c'est pas des poubelles, c'est genre leurs choses personnelles, mais tellement ils les mettent de manière pas organisées dans des vieux bacs qu'on dirait des poubelles.

Varios alumnos parecen haber leído o visto cosas sobre la evolución humana, así como eventos actuales y luego reaccionan haciendo conexiones entre los trabajos y preguntas profundas sobre la naturaleza humana.

[>R2]: Avant nous les humains, c'était tout le temps pour survivre, après ça, c'est le sédentarisme, la maison...

[>R1]: Aujourd'hui, on se bât pour qui est le plus fort, qui va pouvoir dominer tout le monde,

	<p>qui va pouvoir tout contrôler. Avant c'était juste, tu vois une autre tribut qui peut être dangereuse pour toi...</p> <p>[>R2]: C'est plus pour des richesses là aujourd'hui</p> <p>Q4 : [>R1]: Ouais c'est ça, aujourd'hui on veut avoir, qui va contrôler la terre. C'est très très très différent.</p> <p>Algunos estudiantes usan expresiones que se refieren a la cultura popular para describir algunas obras:</p> <p>CG : [>R5]: Ouais c'est ça, un univers un peu dark</p> <p>-</p> <p>Q4 : [>R3]: C'est comme une joke plate</p>
<p>Referencias a contenidos de educación artística</p>	<p>Gracias a los intercambios, los alumnos consiguen profundizar en el análisis de las obras e interpretar mejor lo que ven. Desarrollan su imaginación para ayudarles en la interpretación.</p> <p>Q4 : [>R2]: Il a mangé quelque chose</p> <p>[>R1]: Moi je pense qu'il a mangé un poisson volant! Comme ça il peut voler maintenant</p> <p>[>R1]: Imagine qu'il y a un requin qui commence à voler dans les airs...</p> <p>-</p> <p>Q4 : [>R1]: Je trouve que le requin est très représentatif d'un renouveau, si on peut dire ça comme ça?</p> <p>>R1]: Pourquoi non? Moi je trouve vraiment que cela représente clairement le renouveau d'une société dans le sens où est pu habitué de pensé à quelque chose, et on pense à quelque chose de nouveau. On est surpris par ce qu'on voit.</p> <p>Se piensa más en los tipos de arte utilizados, gracias a los intercambios</p> <p>Q5 : [>R1]: t'aimes ça voir de l'abstrait?</p> <p>Je t'aurais pas pensé une personne abstraite.</p> <p>-</p> <p>Q1 : [>R1]: C'est assez irréaliste</p> <p>-</p> <p>Q5 : [>R2]: c'est quoi déjà le contemporain?</p> <p>[>R1]: Je ne sais pas comment l'expliquer</p>

[>R2]: Parce que je ne suis pas sur d'aimer ça...de savoir ce que j'aime.

-

Q3 : [>R3]: c'est particulier et réaliste

[>R1]: Elles ont l'air toutes bienveillante

8.2. ANEXO 2: REDUCCIONES DE DATOS – TRANSCRIPCIONES - MUSEO (CATALUÑA)

Todos los participantes:			Variables y subtemas	Citas de los Citas de los alumnos
Aprendizaje artístico	Interpretación (Obras – fotos – dibujos - textos)	Observaciones	Importancia para los alumnos de entender el significado, de lo contrario la obra pierde su interés	<p>C1 : [>R2]: Erk... Es que...yo y las obras abstractas no nos entendemos. Solo mas pranjiosos...pero para mi es que no se...</p> <p>-</p> <p>C1 : [>R1]: Si no me gusta nada, que es esto, y esto? No sé, no entiendo nada. Seguro que para el artista, tiene su significado pero para mi, no lo tiene</p> <p>-</p> <p>C2 : [>R1] : Representa muchas cosas</p> <p>-</p> <p>C4 : [>R3]: Hemos elegido esta obra porque creo que representa una escultura de la vida</p> <p>-</p> <p>C6 : [>R1]: No, como representa un cuadro de la via</p> <p>-</p> <p>C6 : [>R1]: No, es como el crecimiento o la paternidad o no sé y eso me gusta...es como no sé</p> <p>-</p> <p>C8 : [>R1]: Todas representas cosas diferentes</p> <p>-</p> <p>C8 : [>R1]: Es abstracto, no lo comprendo</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]: Esta es tipicament eel tipo de obra que no entiendo...</p> <p>-</p> <p>[>R1]: La obra que hemos elegido nos representa super bien</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]: Claro y no nos transmite nada a nosotras mismas, no nos relaciona</p> <p>[>R1]: Me parece como una cosa que pone en decoracion en tu casa</p> <p>[>R2]: si, no hay sentido</p>

			<p>-</p> <p>CG1-5 : [>R2]: La que no nos gustaba era Estilita que nos cuesta mucho saber lo que es y como simple no sabemos lo que era al principio.</p> <p>-</p> <p>CG1-1 : [>R1]: No se...no entendamos nada</p> <p>-</p> <p>CG10 : [>R2]: Y la que menos nos gusta es como figuras de... porque no podemos interpretar, no entendiamos</p> <p>[>Question?]: Vale, en tonces es siempre importante de entender un poco la idea de la obra, eso es?</p> <p>[>R1]: Si !</p> <p>-</p> <p>CG15 : [>R1]: Y la que no nos a gustado era la de</p> <p>[>R2]: Una de fondo amarillo con lignas negras</p> <p>[>R1]: Si, porque no transmite... como el mensaje ...no sabemos lo que ha pensado el autor de la obra</p>	
		<p>Hacen interpretación de obras haciendo un vínculo con un concepto de vida o un tema específico</p>	<p>C4 : [>R3]: Hemos elegido esta obra porque creo que representa una escultura de la vida</p> <p>-</p> <p>C5 : [>R2]: La que no me gusta es el de tema animal, que no tiene significacion o algo asi</p> <p>-</p> <p>C6 : [>R1]: No, como representa un cuadro de la via</p> <p>-</p> <p>C6 : [>R1]: No, es como el crecimiento o la paternidad o no sé y eso me gusta...es como no sé</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R2]: Como un cuento</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]: Esta obra es el sentido de la soledad, como esta aqui?</p> <p>-</p> <p>CG1-5 : [>R1]: La obra que mas nos ha gustaba es Projecte a los Cuatre y porque creo que representa la evolucion.</p>	
		<p>Hay tambien interpretación a partir de la forma</p>	<p>C1 : [>R1]: Muy curioso</p> <p>-</p>	

				<p>C1 : [>R2]: Son muy bonitas como un cuento de hadas. Es como un campo con un castillo. Como hay varias tipo de flores, aquí hay taillos? - C6 : [>R2]: Me da ganas de tocar eso - C6 : [>R1]: transmite paz, tiene muchas colores y relajar, recuerde a la playa - C9 : [>R1]: Estas esculpturas estan muy bonita porque tiene que saber en el plan...anatomia un monto. A mi me parece increible que una piedra puede tener algo tan... - CG1-4 : [>R2]: Si tampoco eso y la otra que me gustaba era porque la forma de la rocas me parecia muy chulo y el paisaje tranquilo y la ola del mar bonito - CG7 : [>R1]: Ah perdon, que son colores como azules y como amarillo y un poco de blanco y bueno...es como una playa [>R1]:Se llama Estilista, es como una figura y son de metal rara, es como la forma es muy rara que... - CG9 : [>R1]: Que no, era el de Gonzalo Lewitt pero no tiene titulo y no nos ha gustado los colores y no entendiamos tampoco la forma del dibujo [>R2]: Y la que nos gustaba era la de Ignaci Mallor . Es un paisaje y no tiene titulo. Y me gustaba por los colores...estaba muy, era con verde, con arboles. Y no se enfocaba bien pero se vea claro y nos gustaba el punto que traega tambien - C5 : [>R1]: Es muy raro porque esto no me hace recordar nada, unicamente a una persona real...eso es muy reveladora. Es como el interior de tu mismo</p>
		Interpretación desde un sentimiento	Los alumnos tienen bastante facilidades para hacer interpretación a partir de sus sentimientos y la relación	<p>C9 : [>R1]: Esta obra es el sentido de la soledad, como esta aqui? - C9 : [>R1]: Oh esta me transmite mi salud mental esta como esta cuadro...no es broma pero bueno</p>

con su interioridad

-
- C9 : [>R2]: Si y como describiria la obra? A mi me transmite mucho dolor por dentro como todos las penas
-
- C5 : [>R1]: Es muy raro porque esto no me hace recordar nada, unicamente a una persona real...eso es muy reveladora. Es como el interior de tu mismo
-
- C6 : [>R1]: esto que es...es chulo pero me da toc
-
- C6 : [>R1]: es como...me da ravia esta ralla...
-
- C6 : [>R1]: Pero esto, le vea a traves todo el rato, me parece muy divertido
-
- C6 : [>R1]: transmite paz, tiene muchas colores y relajar, recuerde a la playa
-
- C7 : [>R1]: parece enfadada
-
- C7 : [>R2]: Porque tu lo ves y te da la impresion que te puede dar dano
-
-
- C9 : [>R1]: Claro y no nos transmite nada a nosotras mismas, no nos relaciona
-
- C9 : [>R1]: A mi todo lo que hay, hay un monto de colapsas y te quedas asi como en la pintura, en el plan quedas, realmente solas con la cabeza hecha de lio y los pensamientos no te cabe de la cabeza
- [>R2]: No sé, es como el punto donde no puedes mas y no sabes que hacer
- [>R1]: Y todo se vuelve negro y me hace sentir mucho esta obra
- [>R2]: Si, y el parte en el plan, la unica luz que queda..no sé...me gusta mucho
-
- CG1-2 : [>R1]: porque me gusta lo que representa y es muy original

		<p>[>Question?]: Y que representa? [>R1]: No se...esto como la soledad - CG13 : [>R2]: la de ... (no se opye bie) porque no nos gusta lo que transmite, - CG8 : [>R1]: la cara de la chica nos transmite. - C6 : [>R1]: Exacta...y en unas palabras, como describiria la obra [>R1]: Tranquila, calmada - C2 : [>R1]: Si a mi me hace recorda cuando estoy estressada - C2 : [>R1]: Cuando me siento mal, me siento asi - CG13 : [[>R2]:nos provoca inquietud y angustia, pues una realidad de la vida puesta que (...) - C7 : [>R1]: Vale razones, pues porque da miedo no? [>R2]: Porque tu lo ves y te da la impresion que te puede dar dano [>R1]: Si, esta da la sensacion - C5 : [>R1]: Esto da el impresion de algo, que cono, que pasa [>R1]: De confusion, a no se donde [>R1]: Esta esta super bien hecho - CG12 : [>R1]:Porque a mi, me ponga como muy incomoda como esta pinta y los tonos de colores - CG1-4 : [>R1]: tambien pues paisaje tranquilo...</p>
Creacion	Los alumnos explican lo que quieren representar con su compañero de equipo y hablan de cosas personales.	<p>C2 : [>R2]: Yo voy a hacerlo todo muy emo [>R1]: Yo tambien - C2 : [>R2]: De algo personal?:...pero tu tambien, lo haces como una seguridad [>R1]: Yo lo hace, como no veo luz al final, en plan cuando estoy muy</p>

		<p>mal lo veo graciosa, buenas. O sea no interprete algo fuerte. No es como depression, no...</p> <p>-</p> <p>C5 : [>R1]: Asi el de la casa de tu abuelo...hacemos este que me hace recordar a un bano de un restorante</p> <p>-</p> <p>C5 : [>R1]: Vale bueno yo...voy a dibujar a un restorante...voy a explicar....vale</p> <p>-</p> <p>C6 : [>R1]: Vamos a dibujar la playa</p> <p>-</p> <p>C6 : [>R2]: Lo quiero hacer como me siento</p> <p>-</p> <p>C6 : [>R2]: A ver, que me recuerdo...a mi abuela</p> <p>-</p> <p>C6 [>R2]: Yo, es para un poco para mi abuela...</p> <p>-</p> <p>C6 : [>R1]: Yo solo se lo que no sé...ah, eso voy a poner</p> <p>C7 : [>R2]: Yo es como al final de todo como...</p> <p>-</p> <p>C8 : [>R1]: Yo, élige un libro</p> <p>[>R1]: Oh...como voy a dibujar..podria dibujar una persona de palos</p> <p>[>R1]: ...no no voy a hacer otra cosa</p> <p>--</p> <p>C8 : [>R1]: voy a poner mi recuerdo de mis abuelos</p>
	<p>Los alumnos hablan de sus preferencias entre dibujos y textos, de su facilidad/dificultad</p>	<p>C5 : [>R1]: Pues hacemos eso, tu escribes y yo dibujes?</p> <p>[>R2]: O podemos quiza...yo creo que dibujar con algun explicacion o algo asi</p> <p>-</p> <p>C6 : [>R1]: mejor dibujo</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R2]: yo siempre es dibujar</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R2]: Ah es que me gusta hacer el dibujo, no sé</p> <p>-</p>

		<p>C8 :[>R1]: Yo no voy a dibujar [>R2]: Por escrito? yo dibujo - C8 :[>R1]: decimos una frase que podemos dibujar, que representa - C9 :[>R2]: Yo ne sé, dibujar o escribir? [>R1]: No sé porque dibujar es muy dificil [>R1]: Bueno vamos a escribir lo que nos transmite la obra</p>
	<p>Entre ellos, los compañeros de equipo se dan sus opiniones e interpretaciones sobre su dibujo/texto.</p>	<p>C2 : [>R1]: A ver como sale No sé, porque tengo palabras muy malas - C2 : [>R1]: Que mojo es, tio [>R2]: Literal, Igual la autora que expresa eso, ententa expresar la misma persona - C2 : [>R1]: Que bonito - C6 : [>R2]: No queda asi, no como la autora de la obra porque no sé debe dibujar... - C6 : [>R2]: a ver, es impresiado - C6 : [>R2]: Es horrible - C6 : [>R1]: Es un poco mejor - C7 : [>R1]: Mi dibujo es muy abstracto - C7 : [>R2]: eso es bonito - C7 : [>R1]: Ah, no sé, eran escaras? [>R2]: No era dos y esta hecho como de... si es en el plan de esto - C7 : [>R1]: es picasso? [>R2]: Es precioso mi dibujo! [>R1]:A mi seguro</p>

		<p>-</p> <p>C7 : [>R1]: Que feo...tiene que tener los colores de esta obra?</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R1]: Es muy obvio el mio pero me da igual</p> <p>[>R2]: Ya, mi tambien... parece a eso</p> <p>[>R1]: Hay que guay...que bonito, mu gustaria hacer asi</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R2]: Me parece que havia escrito mucho pero no parece muy grande.</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R3]: es muy feo</p> <p>[>R2]: es precioso</p> <p>[>R1]: es super guay...yo creo que se cual es, me gusta</p> <p>[>R3]: Es muy emo</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R3]: A ver, eso como una persona mayor</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]: Mira es asi</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R3]: Es que representa nada, es un lio</p> <p>[>R3]: Es que no se parece nada el mio</p> <p>[>R4]: ve el mio</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R2]: que no me deja el pelo</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R2]: Se puede identificar ? bueno no</p> <p>[>R1]: En verdad no, es broma</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]: Puede ser abstracto...tenemos que decir porque no gusta</p> <p>[>R2]: Me identifica a esto</p>
	<p>Se piden ayuda a la hora de crear y se dan consejos</p>	<p>C6 : [>R2]: Vamos a pintar rojo...</p> <p>-</p> <p>C6 : [>R1]: Te puede coger el movil para buscar?</p> <p>[>R1]: Vale porque no sé como hacer una nariz</p> <p>-</p> <p>C6 : [>R2]: Me voy a copiarte</p>

			<p>[>R1]: Da igual, pero no hay que hacer la misma [>R2]: pero que mi recuerda no es paracido a los dos - C6 :[>R1]: No tiene que representar la misma idea - C7 : [>R1]: tio, te puede cogido ...en la playa asi que - C7 : [>R1]: Que feo...tiene que tener los colores de esta obra? - C8 :[>R1]: Puedo dibujar algo aqui ? [>R2]: creo que no, es solo ...Hay que adivinar lo que nos gusta y hacer todo, dibujar o ...lo que les gustais y lo que representa - C8 : [>R2]: yo dibujo asi ? - C8 : [>R2]: Quieres que dibujes? Porque representa quasi nada y para buscar el artista [>R3]: No le falta - C9 : [>R1]: Dibujas lo que más receptivas</p>	
Valoración	Recepción subjetiva	Apreciación general	Curiosidad sobre cómo se hace la obra - originalidad - qué les atrae más	<p>C2 : [>pregunta]: Les gusta mas pinturas o esculpturas? [>R1]: Pintura! - C2 : [>R1] : Haber, me gusta porque es super original en el plan, como esta hecho - C5 :[>R2]: Pero eso es muy diferente en el plan - C5 : [>R1]: Mira, esta hecho a manos, este segurada! - C1 : [>R1]: Que guapo, como hacer esto? [>R2]: Pues no se, no se de que material es! - C1 : [>R2]: Como hacer eso? No lo entiendo tia - C1 : [>R1]: Muy curioso</p>

				<p>-</p> <p>C7 : [>R1]: ya pero es interesante ...pues otra no?</p> <p>-</p> <p>C8 : [>R2]: ouah es que pintar un cuadro asi tiene que dar una peli</p> <p>-</p> <p>CG1-2 : [>R2]: Y tambien que esta super bonito sabes</p> <p>CG1-2 : [>R1]: y es muy original</p> <p>CG14 : [>R2]: Y la que no nos gusta mucho era G... y era porque le estructura de la cara era como muy extrano, muy largo y pequeno y era un poco como da mas rollo verla</p>
			Tienen interés en la calidad artistica	<p>C2 : [>R1]: Esta super bien hecho</p> <p>-</p> <p>C5 : [>R1]: Es bonita pero tiene demasiodo marrollo,</p> <p>-</p> <p>C5 : [>R1]: Esa no que no me gusta, esta bien hecho, si no que parece que no</p> <p>-</p> <p>C5 : [>R2]: Estas pointillinos, rallitas, esta una pasada</p> <p>-</p> <p>C6 : [>R2]: Vale...a mi me gusto Sin titulo, porque es bonita</p> <p>-</p> <p>C6 : [>R2]: Porque te gusta</p> <p>[>R1]: Esta? Porque tiene muchos colores</p> <p>-</p> <p>C1 : [>R1]: Que chulo a mi me gusta</p> <p>-</p> <p>C1 : [>R1]: Que es eso...a ver...parece... te imagines dibujar asi?</p> <p>-</p> <p>C1 : [>R1]: Si porque me parece que hay muchas formas juntas. Muchos colores juntos y no nos gusta como el color</p> <p>-</p> <p>C1 : [>R1]: Yo dira una foto a esto, preferia la fotografia a pintar eso</p> <p>-</p> <p>C1 : [>R1]: Si y se presente todo bien con los flores, los arboles, la roca, el castillo, es como antigua, como los cuantos de hadas</p>

					<p>-</p> <p>C4 : [>R2]: A mi, me gusta mas escultura porque me gusta...los detalles, los colores que viene.</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R1]: Me ecanta estas esculpturas</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R1]: Ah que mono, es muy bonito</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R1]:Mira la tecnica</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R2]: Oh la, que chulo! Ves la textura?!</p> <p>-</p> <p>C8 : [>R2]: Tiene una idea</p> <p>-</p> <p>C8 : [>R1]: es enestetic</p> <p>-</p> <p>[C8 : >R1]: ah, me gusta la compilacion de los papeles como combinar la forma y todo eso</p> <p>-</p> <p>C8 : [>R2]: Ouah, fantastico...al menos una que nos gusta, esta guay</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]: ya a mi, como a tenerla en una casa me gusta pero no sé, de decoración pero no sé</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]: ah mira este es muy bonito, es como un colage...ah que bonito!</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]: Esta chulissimo, mira...hay una monto de cosas</p> <p>-</p> <p>CG1-4 : [>R1]: La que mas nos ha gustado el la de Finque de Roscoff porque me parecia bonita</p> <p>-</p> <p>CG1-1 : [>R2]: No...muchas formas y colores que no me gusta ...no nos</p>
--	--	--	--	--	---

				<p>gustaba.</p> <p>-</p> <p>CG13 : [>R1]: Porque nos gusta los colores</p> <p>-</p> <p>CG11 : [>R2]: porque es muy sencillo</p> <p>CG9 : [>R1]: Que no, era el de Gonzalo Lewitt pero no tiene titulo y no nos ha gustado los colores y no entendiamos tampoco la forma del dibujo</p> <p>-</p> <p>[>R2]: Y la que nos gustaba era la de Ignaci Mallor . Es un paisaje y no tiene titulo. Y me gustaba por los colores...estaba muy, era con verde, con arboles. Y no se enfocaba bien pero se vea claro y nos gustaba el punto que traega tambien</p> <p>-</p> <p>CG8 : [>R1]: La que mas nos ha gustado es una chica pinta...nos ha gustado porque la tecnica esta muy bien</p> <p>-</p> <p>CG8 : [>R2]: Y la de menos ha sido la de las mano que esta en la ultima sala y no se...pero no nos gusta mucho la tecnica y pues...</p> <p>-</p> <p>CG14 : [>R2]: Y la que no nos gusta mucho era G... y era porque le estructura de la cara era como muy extraño, muy largo y pequeno y era un poco como da mas rollo verla</p>
		<p>El grupo se da cuenta de los efectos calmantes de ciertas obras, se aprecia este aspecto. De</p>		<p>C6 : [>R1]: Porque te guste esta obra...porque transmite paz, tiene muchas colores y relajar, recorde a la playa</p> <p>-</p> <p>C6 : [>R2]: transmite paz</p> <p>-</p> <p>C1 : [>R2]: Me da ganas de ir dentro!</p> <p>[>R1]: A si, ojala tomarme ahi</p>

hecho, muestran interés por obras que crean atmósfera o transmiten sentimientos.

[>R2]: A mi, me toma ir a dibujar ahí, no se a ti, a mi si
-
C7 : [>R1]: Que exótico
-
CG7 : [>R1]: Si, y porque nos transmite calma y es como todo uniforme
-
C7 : [>R2]: Si y nos transmite muchas paz y tranquilidad
-
CG1-3 : [>R1]: La que nos gusta es el de Roscoff que tiene mar y rocas y básicamente porque nos transmite mucha paz y tranquilidad
-
C5 : [>R2]: Si, nos transmite como mucho
[>R1]: Como somos así
-
C7 : [>R2]: Ah, que majó
-
C7 : [>R1]: eso me encanta tía
-
C7 : [>R2]: Si y nos transmite muchas paz y tranquilidad
-
C8 : [>R1]: Pues eso me encanto
-
CG13 : [>R1]: y como la parte tranquila que nos transmitía
-
C9 : [>R1]: Nos ha transmitido a nosotras los sentimientos de nuestro corazón,. Nos ha abierto la mente.
-
CG11 : [>R2]: Tenemos lo mismo... tenemos Feminin de Julio Antonio la que más nos gusta, puede ser por los sentimientos que tenemos a verla y como nos impactado y la Capilla es porque es muy sencillo, y no te hace sentir nada, como figuras aquí en la capilla...como vale pero no hace sentir nada
-
CG10 : [>R1]: Nosotras nos gusta la de... de la chica sola
[>Question?]: Porque
[>R2]: Porque nos transmite una sensación de soledad, que nos pasa

				<p>muchas veces CG9 : [>Question?]: Vale y el tema, el significado era difícil? [>R1]: si era como...muy fuerte - C9 : [>R1]: Que te ha transmitido el museo? [>R2]: Emociones muy distintas, de una obra a la otra</p>
			<p>Alumnos sienten emociones fuertes en comparación con obras más oscuras. Parece tener una repulsión en frente de obras que les dan miedo pero se interesan en otros por la misma razón también. Les hace reaccionar, discutir y compartir.</p>	<p>C2 : [>R1] : Eso no, como esta fría - C2 : [>R1] : Es muy emo! Tenemos que buscar el que no nos gusta. A mi no me gusta esta...me pongo nerviosa un poco [>R2]: Es un poco...me remueve algo - C7 : [>R1]: Que raro - C7 : [>R1]: Esto da miedo...yo di a este tío porque da mucho miedo...no esta bien o malo o así - C7 : [>R2]: Porque tu lo ves y te da la impresión que te puede dar dano [>R1]: Si, esta da la sensación - C8 : [>R1]: Ay, que miedo! [>R1]: Me da mas rollo - C8 : [>R1]: es incomodo verdad [>R2]: A mi me da jovia C5: [>R2]: Eso es dark - C9 : R1]: Este es un poco...me da miedo - C6 : [>R2]: Muy raro, tiene miedo [>R1]: Que miedo [>R2]: Nosotras estamos flipando -</p>

			<p>CG1-3 : [>R2]: no nos gusta porque a verla, da miedo y como podemos estar peligro o algo asi</p> <p>-</p> <p>CG1-2: [>R2]: Me pone nerviosa</p> <p>[>R1]: Si me siente un poco mal verla</p> <p>-</p> <p>CG15; : [>R1]: Y nos gustaba mucho porque nos hemos sentido identificadas y nos transmite como dolor...</p> <p>-</p> <p>C6 : Este que turbio</p> <p>-</p> <p>C6 : [>R1]: Ah, me da miedo</p> <p>-</p> <p>C6 : [>R1]: Me da miedo</p> <p>-</p> <p>C6 : [>R1]: Y la que no nos gusta es Estilista porque no tiene forma, no sé que es y es un poco extrana</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R2]: Que asco</p>
		<p>Los alumnos tienen interés por entender el tema de la obra - La obra recuerda algo conocido</p>	<p>C5 : [>R2]: Eso no me hace recordar nada</p> <p>-</p> <p>C1 : [>R1]: Es un poco complicado esta</p> <p>-</p> <p>C1 : [>R2]: Vale eso porque no nos transmite nada y no entiendo nada. Es como una roca, no sé. No entendemos nada y no nos transmite nada</p> <p>-</p> <p>C1 : [>R1]: Si no me gusta nada, que es esto, y esto? No sé, no entiendo nada. Seguro que para el artista, tiene su significado pero para mi, no lo tiene</p> <p>-</p> <p>C1 : [>R1]: Son muy bonitas como un cuento de hadas. Es como un campo con un castillo. Como hay varias tipo de flores, aquí hay taillos?</p> <p>-</p> <p>C4 : [>R2]: Es una que no entendemos muy bien</p> <p>-</p> <p>C4 : Sabeis porque les gusta esta obra?</p>

					<p>[>R1]: tema</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R1]: Me recuerda a mi a Barcelona</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R1]: Es como la playa</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R2]: No se que representa pero me gusta</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R2]: bueno es complicado...y eso?</p> <p>C7 : [>R2]: Me recuerda a la familia...y como la representacion es bonito, no? Como de recordarte...nos recordar a la familia.</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R2]: No sé que pensar</p> <p>-</p> <p>C8 : [>R2]: Se parece a mi</p> <p>-</p> <p>C8 : [>R1]: si, con todos los papeles, es como un poco de todas les epocas, no? Es como une epoca si te da cuenta</p> <p>-</p> <p>C8 : [>R1]: No comprendo</p> <p>-</p> <p>C8 : [>R1]: Es que realmente no hay ninguno que no me guste, todas representas cosas diferentes</p> <p>-</p> <p>C8 : [>R1]: Es abstracto, no lo comprendo</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]: Los paisaje me transmite mucho</p> <p>C9 : [>R1]: Mira esto es muy bonito, me recuerda a Galicia</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]: Es muy bonita, me recuerda a la playa de Tarragona y a ti?</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]: Esta es tipicament el tipo de obra que no entiendo...en el plan, puede ser la que no nos gusta?</p>
--	--	--	--	--	---

			<ul style="list-style-type: none"> - C9 : [>R1]: Es que no me transmite nada, en el plan no me recuerda a nada - CG1-5 : [>R1]: La obra que mas nos ha gustaba es Projecte a los Cuatre y porque creo que representa la evolucion. - CG1-1 : [>R1]: Pues el que nos gusta es el de Altafulla y Crisantem, es porque ...no se...es un poco como un cuento de hadas, tiene un castillo, flores, campo grande. - CG11 : [>R2]: no se enfocaba bien pero se vea claro y nos gustaba el punto que traega tambien
		Los alumnos se preguntan sobre el artista y su papel	<ul style="list-style-type: none"> C5 : [>R1]: Lo que pasa es que no se si el artista se dice algo, sabes - C6 : [>R2]: Transmite todo lo que quiere transmitir la autora - C1 : [>R1]: Si no me gusta nada, que es esto, y esto? No sé, no entiendo nada. Seguro que para el artista, tiene su significado pero para mi, no lo tiene - C8 : [>R2]: Es que es una forma torpa, te imaginas como lo a elegido el pintor, con tantas personas - CG15 : [>R1]: Si, porque no transmite... como el mensaje ...no sabemos lo que ha pensado el autor de la obra
	Valoración basada en conocimientos previos	Apreciación de las formas (material, posición, estilo)	<ul style="list-style-type: none"> C2 : [>R1] : Tia, esta es acuarela, que esta hecho con acuarela! - C4 : [>R2]: Esta escultura porque, porque es una posición de arte, es diferente - C5 : [>R2]: Es bella arte (on entend mal
		Observación sobre el abstracto	<ul style="list-style-type: none">)C1 : [>R2]: Erk... Es que...yo y las obras abstractas no nos entendemos. - C8 : [>R1]: No me gusta el abstracto

Sentido social de las artes	Observaciones	Las obras les permiten de hablar de temas sociales	<p>C8 : [>R2]: Esta me recuerda mucho a las guerras del pasado [>R1]: Una guerra mundial [>R2]: Por eso, hay pistolas tambien [>R1]: Malo...</p> <p>-</p> <p>C3 : >R1]: Monumento al servicio de la independencia de Tarragona, portofolio Antonio...termniar...como es terminar?! (...) su muerto...le faltan</p> <p>-</p> <p>C8 : [>R2]: Te recuerda a la guerra...como a los campos de concentracion</p>
	Mediación	<p>Ven los vínculos que se pueden establecer entre las artes y sus vidas o/y su interioridad. Se encuentran en algunas obras</p> <p>Perciben, entienden conceptos de vida / símbolos fuertes gracias a las obras</p>	<p>C4 : [>R3]: Hemos elegido esta obra porque creo que representa una escultura de la vida</p> <p>-</p> <p>C6 : [>R1]: No, como representa un cuadro de la vida</p> <p>-</p> <p>C6 : [>R1]: No, es como el crecimiento o la paternidad o no sé y eso me gusta...es como no sé</p> <p>-</p> <p>C8 : [>R1]: es la muerto!</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]: la musica es un arte [>R2]: creo que al final todo es un arte</p> <p>-</p> <p>CG1-5 : [>R1]: La obra que mas nos ha gustaba es Projecte a los Cuatre y porque creo que representa la evolucion. Y desde era pequeno hasta esta mayor y que siempre a ver alguien que esta ayudando y eso</p>
		Las artes les permiten salir de la realidad, soñar :	<p>C1 : [>R2]: Me da ganas de ir dentro! [>R1]: A si, ojala tomarme ahi [>R2]: A mi, me toma ir a dibujar ahi, no se a ti, a mi si</p> <p>-</p> <p>C1 : [>R2]: Pues es muy bonita de tranquilidad, es como un cuento de hadas</p>
		Entienden que la artista está	C2 : [>R2]:Iguale la autora que expresa eso, ententa expresar la misma

		tratando de expresarse a través de las obras, idea de transmision	<p>persona</p> <p>-</p> <p>C8 : [>R1]: Todas rerepresentas cosas diferentes</p> <p>-</p> <p>C5 : [>Question?]: Vale muy bien, es una de las razones porque las artes existen</p> <p>[>R1]: si, para transmitir</p>
Interacciones con el espacio museístico	Observaciones	Se preguntan sobre lo que pueden hacer o no en el museo	<p>C5 : [>R1]: Voy hacer una foto, se puede no?</p> <p>[>R2]: Si se puede</p> <p>-</p> <p>C6 : [>R1]: Sabes si se puede sacar fotos?</p> <p>-</p> <p>C8 : [>R1]: Podria ser foto para recordarme?</p> <p>[>R2]: No sé</p>
		Las obras llaman a los sentidos y dan ganas de guardar un recuerdo	<p>C5 : [>R1]: Voy hacer una foto, se puede no?</p> <p>[>R2]: Si se puede</p> <p>-</p> <p>C6 : [>R1]: tiene buena...me da ganas de tocar</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]: Deberiamos hacer fotos porque son bonitas</p>
		Los estudiantes se dan cuenta del potencial del museo y de las posibilidades de nuevas experiencias.	<p>C7 : [>R1]: Aqui hay muchas exposiciones que tenemos que ir</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R1]: Se estudiara mas rato bien aqui</p> <p>[>R2]: ya, como todo el dia, es historia</p> <p>-</p> <p>C8 : [>R1]: Todas rerepresentas cosas diferentes</p>
	Experiencia (previa) con los museos	Experiencia previas con museos	<p>C1 : [>R1]: Yo, he venido aquí con el cole, no me acaba de ver</p> <p>[>R2]: Yo nunca</p> <p>-</p> <p>C2 : [>Question?]: No es la primera vez que estais aquí?</p> <p>[>R1] : A mi si</p> <p>[>R2]: A mi no pero no me recordaba</p> <p>-</p> <p>C5 : [>R1]: No tengo idea, estoy nueva...lo siento..pero esta super guay de poder ir a cualquier sitio, libertad!</p> <p>-</p>

			<p>C7 : [>R1]: esta la primera vez en el museo, esta bonito</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]: Todavia, has venido aqui mas veces o no?</p> <p>[>R2]: Si, el plan, havia venido con mi tio</p> <p>[>R1]: Yo he venido en 5, con el colegio</p> <p>[>R2]: Yo cuando veni, havaia la tel a tuli...no en serio, en el plan de obra</p> <p>-</p> <p>C1 : [>R1]: Veo poco museos de arte aquí, por ejemplo en Madrir o ...y el Musep del Prado, hay museos de cera pero aquí..</p>
		Los alumnos comparten sus impresiones y observaciones sobre el museo	<p>C1 : [>R1]: Yo y las obras abstractas no nos entendemos.</p> <p>-</p> <p>C1 : [>R1]: Que chulo, pues vendremos otra vez aquí</p> <p>-</p> <p>C4 : [>R1]: Hay que poner musica</p> <p>-</p> <p>C5 : [>R2]: Que curiosidad el museo no? En el plan...</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R1]: Podriamos hacer cosas asi mas</p> <p>[>R2]: Si, esta guay, hein?</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]: Bueno el museo al final, este muy bonito</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]: we speak english so...we really like the museum</p> <p>[>R2]: Yes, its was pretty cool</p> <p>[>R1]: I mean, its was really really cool and we got to see new stuff and we really like it</p>
		Comparten los sentimientos que viven durante la exploracion en el museo	<p>C1 : [>R1]: Estoy nerviosa, que haces, donde estamos?</p> <p>[>R2]: Nada, ver</p> <p>-</p> <p>C5 : [>R1]: No tengo idea, estoy nueva...lo siento..pero esta super guay de poder ir a calquier sitio, libertad!</p> <p>-</p> <p>C8 : [>R1]: Puedes hablar menos, me estressas</p>
Conexión con la propia	Individual	Las obras les hace recordar un conicimiento o a algo que han visto	<p>C1 : [>R1]: Son muy bonitas, como un cuento de hadas...es como un campo con un castillo</p> <p>-</p>

experiencia			<p>C3 : [>R2]: Si, es como un colegi, con la tampana</p> <p>-</p> <p>C6 : [>R1]: Porque te guste esta obra...porque transmite paz, tiene muchas colores y relajar, recorde a la playa</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R2]: Como un cuento</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R2]: Tambien me hace recuerda la de las fotos</p> <p>-</p> <p>C8 : [>R2]: Es como una historia</p> <p>-</p> <p>C8 : [>R1]: Yo pondria el recuerdo en el plan cuando alguien esta contento con algo sabes (j'entend mal) y tu tienes todo eso...cuando tu te imaginas algo de la epouqa, te imaginas todo en blanco y negro?</p> <p>-</p> <p>C8 : [>R2]: Esta me recuerda mucho a las guerras del pasado</p> <p>[>R1]: Una guerra mundial</p> <p>[>R2]: Por eso, hay pistolas tambien</p> <p>[>R1]: Malo...</p> <p>-</p> <p>C8 : [>R2]: Te recuerda a la guerra...como a los campos de concentracion</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]: Mira esto es muy bonito, me recuerda a Galicia</p> <p>[>R1]: Es un paisaje de Exonimolio ... me recuerda...</p> <p>[[>R1]: A mi me recuerda a Galicia, a estar en un coche y por la ventana</p> <p>-</p> <p>CG13 : [>R1]: y nos transportamos al paisaje porque..por los recuerdos que tenemos de la playa y estas lugares.</p>
		Se relaciona o relaciona algo personal a partir de las obras	<p>C2 : [>R1] : Si a mi me hace recordar cuando estoy estresada</p> <p>-</p> <p>C2 : [>R1] : Cuando me siento mal, me siento asi</p> <p>-</p> <p>C2 : [>R1] : Yo le hace, como no veo luz al final, en plen cuando estoy muy mal, lo veo graciosa, buenas. O sea, no interprete algo fuerte. No es como depression, no...</p>

		<p>-</p> <p>C9 : [>R1]: Oh esta me transmite mi salud mental esta como esta cuadro...no es broma pero bueno</p> <p>[>R2]: Yo tanpoco pero me siento identificada como conciencia</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]: Esta obra es el sentido de la soledad, como esta aqui?</p> <p>[>R1]: Black story</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]: Porque a mi me recuerda a mi misma</p> <p>[>R2]: Si, nos transmite como mucho</p> <p>[>R1]: Como somos asi</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]: Ya es muy bonito, es que creo que nos representa y nosotras mismas</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R2]: Me recuerda a mi via dia cuando llevo a casa</p> <p>[>R1]: Eso es muy deep</p> <p>[>R2]: No tanto...pero me recuerda a mi</p> <p>[>R1]: Claro...si esta obra, lo hemos elegido porque nos representa.</p> <p>-</p> <p>CG15; : [>R1]: Y nos gustaba mucho porque nos hemos sentido identificadas y nos transmite como dolor...</p> <p>-</p> <p>CG10 : [>R1]: Nosotras nos gusta la de ... de la chica sola</p> <p>[>Question?]: Porque?</p> <p>[>R2]: Porque nos transmite una sensacion de soledad, que nos pasa muchas veces</p> <p>[>Question?]: Vos suena</p> <p>[>R1]: Si</p>
	<p>Recuerdo sobre cosas de arte que les gustan hacer</p>	<p>C1 : [>R2]: Pero desde pequena; estoy dibujando, mi madre dibuja, mi abuela tambien, y prefiero al lapiz, no se porque, le prefiero.</p> <p>-</p> <p>C1 : [>R2]: Igual, con la pintura tambien y la esculptura no me acaban de hacer esto</p> <p>-</p> <p>C2 : [>R2]: Para mi, una vez intente el aquarella, fue un lio</p>

		[>R1] : A mi aquarella es muy facil!
Compartida (familia, pares, comunidad, barrio...)	Recuerdan recuerdos o cosas relacionadas con su familia /amigos	<p>C1 : [>R2]: Pero desde pequena; estoy dibujando, mi madre dibuja, mi abuela tambien, y prefiero al lapiz, no se porque, le prefiero.</p> <p>-</p> <p>C6 : [>R2]: Yo, es para un poco para mi abuela...</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R3]: o sea mi madre es doctora</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R2]: nos recuerda a un familia que tenemos buen recuerdo</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R3]: es alcoloco</p> <p>[>R3]: En serio?</p> <p>[>R2]:mi abuelo por parte de mi madre</p> <p>[>R3]: Es algo genetico?</p> <p>[>R2]: Me refiero que es algo genetico pero mi padre no es hijo de mi abuelo, es el padre de mi madre, el abuelo que es alcolico es el padre de mi madre</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R3]: el rosa y rojo? Es con mi madre, que hace pasta</p> <p>-</p> <p>C8 : [>R2]: Veo mi abuelo asi en casa</p> <p>[>R1]: Ya, mi abuelo tambien</p> <p>-</p> <p>C8 : [>R1]: Me recuerda con mis amigos en una casa abandonada y hemos encontrado algo paracido</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]: a me recuerda a mi madre y a mi</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]: a mi esta mi encenta, me recuerda a mi madre y a mi, en plan, mi madre es esta qui esta sentada, con su zorila</p> <p>-</p> <p>CG1-4 : [>R1]: me recordaba a cuando voy con amigos a las rocas o a la playa y no se...</p> <p>-</p> <p>CG1-1 : [>R2]:Si, me recuerda cuando con mi familia, pues si vamos en el</p>

			<p>campo y luego si vamos a visitamos el pueblo y son las cosas que me recuerda</p> <p>-</p> <p>CG1-1 : [>R2]: Si, con mi abuelos que tiene una casa como abandonada que tiene mocho colores y flores</p> <p>-</p> <p>CG1-3 : [>R1]: La que nos gusto es el de Roscoff que tiene mar y rocas y basicamente porque nos transmite mucha paz y tranquilidad y tambien porque nos recordamos cuando vamos con familia o amigos a la playa</p> <p>-</p> <p>CG14 : [>R1]: La que mas nos ha gustado fue el de la Suit Oriental porque elle le hace recuerda a la casa de su abuela, a un depacho que havia y a mi me reucerd a un restorante</p> <p>-</p> <p>CG12 : [>R1]: Me recuerda mucho a la casa de mis abuelos, dentro la case tiene un monto de fotos asi blanco y negro o en color</p>
<p>Hay recuerdos ligado a un lugar</p>			<p>C6 : [>R1]: De donde vienes?</p> <p>[>R3]: Del Equator</p> <p>[>R1]: Ola!</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R1]: Me recuerda a mi a Barcelona</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R1]: Es como la playa</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R1]: De Roscoff y dos razones...nos recordaba a momentos de pasado en Francia, no?</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]:Es muy bonita, me recuerda a la playa de Tarragona y a ti?</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R2]: Este es como en Tarragona</p> <p>[>R1]: Si es como la Rambla</p> <p>[>R2]: Este es como el Garganzilo de...</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]: Mira esto es muy bonito, me recuerda a Galicia</p> <p>[>R1]: Es un paisaje de Exonimolio... me recuerda...</p> <p>[[>R1]: A mi me recuerda a Galicia, a estar en un coche y por la ventana</p>

			<p>-</p> <p>C8 : [>R1]: De donde es la chica [>R2]: de Canada. [>R1]: Pero habla ingles [>R2]: Y frances, ingles y frances [>R1]: Claro se colonisaron... [>R2]: Es ingles y frances [>R1]: Franceses colono Canada</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]: Si, estamos mirando una video de como hacer un tapis...ola que bonito, esta precioso, venga hacer foto</p>
		Conocimientos generales	<p>C8 : [>R2]: Esta me recuerda mucho a las guerras del pasado [>R1]: Una guerra mundial</p> <p>-</p> <p>C8 : [>R2]: Te recuerda a la guerra...como a los campos de concentracion</p>
		Conocimientos previos generales y/o específicos	<p>C1 : [>R1]: en Madrid o ...y el Musep del Prado, hay museos de cera</p> <p>-</p> <p>C2 : Es Picasso? A ver...es precosio el dibujo</p> <p>-</p> <p>C4 : [>R2]: Esta escultura porque, porque es una posicion de arte, es diferente</p> <p>-</p> <p>C5 : [>R2]: Es bella arte</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R1]: es picasso?</p> <p>-</p> <p>C8 : [>R1]: No me gusta el abstracto</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]: Ahora vamos hacer una foto...de Miro, porque es un artista muy reconocido, vamos hacer foto</p>
Desarrollo del proceso	Expectativas	Hay, sobre todo, expectativas y preguntas sobre la actividad	<p>[>R1]: No tengo idea, estoy nueva...lo siento..pero esta super guay de poder ir a calquier sitio, libertad!</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R2]: Lo pensaba que cuestaria mas</p>
		Unos grupos tienen	C4 : [>R2]: Esta escultura porque, porque es una posicion de arte, es

	expectativas sobre el museo y las obras	<p>diferente</p> <p>-</p> <p>C5 : [>R1]: Que temas te gusta ver en las exposiciones? Es que vamos a acabar...no sé</p> <p>-</p> <p>C5 : [>R2]: Que curiosidad el museo no? En el plan...</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R2]:Lo pensaba que cuestaria mas</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]: Bueno el museo al final, este muy bonito</p>
Dificultades	Reacción al entorno del museo	<p>C1 : [>R1]: Estoy nerviosa</p> <p>-</p> <p>C8 : [>R1]: Puedes hablar menos, me estresas</p>
	Algunos tienen dificultad para explicar una idea—transmitir algo. Sin embargo, vemos, durante la actividad, una mejor articulación de ideas.	<p>C4 : [>R1]: A mi me gusta porque...me gusta y esta</p> <p>-</p> <p>C5 : [>R2]: Hum, es que yo le pensaba como una historia, o sea como algo que has vivido, que te hace recordar...en el plan, yo que se, con esto, a un dibujo</p> <p>[>R1]: Yo que sé</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R1]: Te puede representar lo que quieras</p> <p>[>R1]: No sé...un día a la playa? Es que no sé</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R1]: Como describiria la obra?</p> <p>[>R2]: no sé</p> <p>-</p> <p>C8 : >R2]: ouah es que no se como hablar de eso con algo personal</p> <p>-</p> <p>CG1-2 : [>R2]: Porque no me guste, no se</p>
Implementación	Proceso - dudas	<p>C1 : [>R1]: Pero que tenemos que hacer...tenemos que escribir tambien?</p> <p>-</p>

		<p>C1 :[>R1]: Tienes que buscar razones diferentes [>R2]: Vamos a preguntar - C5 :[>R1]: Pero dibujar para la misma obra? Es que no has dicho que si tenemos dos obra diferente, se podria hacer [>Question?]: No una obra que debe ser la misma para los dos pero podeis escribir o dibujar a diferente mente, de acuerdo? No le falta que escribir y dibujar los dos [>R1]: Vale...cual es coger. Cual era? - C8 : [>R1]: Me lo apunto porque....no se que decir, tenemos que decir los que nos guste - C8 : [>R2]: creo que no, es solo ...Hay que adivinar [>R2]: lo que nos gusta y hacer todo, dibujar o ...lo que les gustais y lo que representa</p>
	<p>Dudas o dificultad para encontrar y ponerse de acuerdo sobre la elección de las obras que les gusta o no</p>	<p>C1 :[>R1]: Es un poco complicado esta....creo que la que me gustaba era la que hemos pasado - C2 : [>Question?]: Tienen dificultades a buscar? [>R2]: Si un poco - C2 : [>R1] : Pero no sabemos el que no nos guste. El amarillo no pero...me sabe mal...no se tia; no sabe muy mal Me da rallo como a un ejercicio, no tiene la misma imaginacion a mi - C3 : [>Question?]: Han buscado una obra que les gusta? [R2]: Ne lo vemos bien ahora [>R2]: Estamos mirando [>Question?]: A veces es mas facil buscar la obra que nos no gusta que la que no gusta [>R2]: Ya! - C4 : [>R2]: Hay que decir que obra me gusta mas pero...</p>

		<p>-</p> <p>C5 : [>R1]: Euh...ouah es complicado</p> <p>-</p> <p>C5 : [>R1]: No sé, cogemos la que no nos guste y esta, hay un monto...</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R1]: vale no sé que decir</p> <p>[>R2]: tenemos que escoger uno que no nos guste</p> <p>[>R1]: que no nos guste, vale</p> <p>[>R2]: Si porque el que nos guste...</p> <p>[>R1]: Ya eso es muy facil...ah eso es uno que no me gusto</p> <p>[>R2]: es Sin titulo</p> <p>[>R1]: ya pero es interesante ...pues otra no?</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]: Que Julia, que tenemos que encontrar una que nos guste, recuerda</p>
Percepción del propio desempeño	Los estudiantes se vuelven conscientes de sus fortalezas y debilidades – de sus preferencias	<p>C2 : [>R1] : A ver como sale...No sé, porque tengo palabras muy malas</p> <p>-</p> <p>C6 : [>R2]: Yo solo sé que lo que no sé</p> <p>-</p> <p>C6 : [>R1]: Havia super facil</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R1]: Es muy obvio el mio pero me da igual</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R2]: No escribo muy bien</p>
	Comentario positivo – negativo – observaciones personales sobre su dibujo/texto	<p>C6 : [>R2]: Es horrible</p> <p>-</p> <p>C6 : [>R1]: Queda raro</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R1]: Mi dibujo es muy abstracto</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R2]: Es precioso mi dibujo!</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R2]: Me parece que havia escrito mucho pero no parece muy grande.</p>

		<p>- C7 : [>R3]: es muy feo [>R3]: Es muy emo - C7 : [>R1]: Que feo...tiene que tener los colores de esta obra? - C8 : [>R1]: lo he echo aqui pero sale muy mal - C9 : [>R3]: Es que representa nada, es un lio [>R3]: Es que no se parece nada el mio - C9 : [>R2]: que no me deja el pelo</p>
	<p>Los alumnos explican sus dibujos/textos a sus colegas – y piden una opinión</p>	<p>C6 : [>R2]: Yo, es para un poco para mi abuela... - C6 : [>R2]: Ya, mi tambien... parece a eso - C8 : [>R2]: Quieres que dibujes? Porque representa quasi nada y para buscar el artista [>R3]: No le falta - C9 : [>R3]: A ver, eso como una persona mayor - C9 : [>R4]: ve el mio?</p>
<p>Percepción del resultado por los otros</p>	<p>Comentarios positivos sobre las creaciones personales</p>	<p>C2 : [>R3] : Es Picasso? A ver, es precioso el dibujo - C2 : [>R1] : Que mojo es, tio - C2 : [>R1] : Que bonito - C6 : [>R2]: a ver, es impresiado - C6 : [>R3]: el tuyo es chulo - C7 : [>R2]: eso es bonito -</p>

		<p>C7 : [>R1]: Hay que guay...que bonito, mu gustaria hacer asi</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R2]: es precioso</p> <p>C7 : [>R1]: es super guay...yo creo que se cual es, me gusta</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R1]: Me encanta los dos! Dibujas muy bien!</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]: Vale perfecto</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]: Ah me encanta! Que mono</p>
	Comentarios constructivos sobre las creaciones	<p>C6 : [>R1]: Es un poco mejor</p> <p>[-</p> <p>C7 : [>R1]: Hay que guay...que bonito, mu gustaria hacer asi</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R1]: Me encanta los dos! Dibujas muy bien!</p> <p>-</p> <p>C8 : [>R3]: Es que obvia</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]: Si son dibujos y nos cuesta a tirar eso</p>
	Intentos de interpretación sobre las creaciones	<p>C6 : [>R2]: Me hace pensar a mi mama</p> <p>-</p> <p>C8 : [>R1]: Eso me recuerde ese</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]: Parece como una abuela que havia espejo</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]: Que te parece mi dibujo? Que te ha transmito?</p> <p>[>R3]: Me ha transmito muchissima angustia y obscuridady todos los sentimientos que fijas aqui</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]: Bueno elle mostra porque ha dibujado un dibujo que tiene mucho sentimientos</p>
	Conexión con una obra en el museo	<p>C2 : [>R3] : Es Picasso? A ver, es precioso el dibujo</p> <p>-</p> <p>C2 : [>R2]: Literal ! Igual la autora que expresa eso, ententa expresar la misma persona</p> <p>-</p>

		<p>C7 : [>R1]: es super guay...yo creo que se cual es, me gusta</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R2]: Se puede identificar ? bueno no</p> <p>[>R1]: En verdad no, es broma</p>
<p>Interracion entre los grupos - juego</p>	<p>Nuevas interpretaciones y descubrimientos de obras a través del juego en el museo. El juego parece permitirte redescubrir el museo con otra mirada</p>	<p>C6 : [>R1]: Hemos adivinado el cuadro de nuestro grupo. Era una que se llama Sin titulo y es como una playa, es como colores turquesas y sol con un poco de amarillo</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R1]: Parece que se quema los ojos</p> <p>[>R1]: Es esta, la de la sidenita</p> <p>[>R2]: Ya...no se para esto...me gusta, es como una maqueta</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R1]: Esa? Bueno la foto, no se parece</p> <p>[>R2]: No pero si te fijas, volve aqui, hay una coerencia y se parece mucho</p> <p>[>R1]: Ah, pues si, era el rojo...pero igual puede ser este</p> <p>[>R2]:Exacto</p> <p>[>R1]:Es que a mi me suena como una rosa negra</p> <p>-</p> <p>C8 : [>R1]: Eso me recuerde ese</p> <p>-</p> <p>C8 : [>R2]: Cada obra tiene algo...</p> <p>-</p> <p>C8 : [>R1]: Este! Ah, esta no me havia fijado...ouah!</p> <p>[>R2]: Ostia! No me la cuento</p> <p>-</p> <p>C8 : [>R2]: No havia visto esta</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]: Oh, no me havia fijado esta esculptura, que bonita</p> <p>[>R2]: No se...es como muy feliz</p> <p>[>R1]: Tiene andelas mira, que bonita</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R2]: que bonito</p> <p>[>R1]: Vamos por ahi encontrar mas cosas</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R2]: Esta, esta mas moderne</p>

Hay un interés en la investigación, en el proceso del juego.

-
C9 : [>R1]: Si, estamos mirando una video de como hacer un tapis...ola que bonito, esta precioso, venga hacer foto
[>R1]: Ahora vamos hacer una foto...de Miro, porque es un artista muy reconocido, vamos hacer foto
-
C9 : [>R1]: la musica es un arte
[>R2]: creo que al final todo es un arte

C6 : [>R2]: El vuestro es eso
[>R3]: No es difirente
-
C7 : [>R3]: Sabes cual es el mio?
[>R1]: El dibujo o lo que havia escrito no es necesario igual en el equipo porque igual obra puede significar algo diferente
C7 : [>R2]: Si o sea cada una hemos hecho lo que representa para nosotras
[>R2]: Vamos a mirarlas
-
C7 : [>R1]: No pero pensamos que representa la 11
C7 : [>R5]: Ostras...pues no sé, que dificil
[>R6]: Si siempre es
[>R1]: Es dificil, si
-
C7 : [>R2]: Vamos a ver lo que ha hecho los otros
-
C7 : [>R1]: Es este, de la soledad?
[>R3]: Si!
[>R1]: Toma!!
C7 : [>R2]: Yo no lo sé porque estaba buscado mas rojo que negro
[>R3]: Eso es porque me gustaba bien hacer
-
C9 : [>R3]: AY, yo se cual es...es el
-
C9 : [>R1]: Buenos ahora vamos a buscar la obra que nos a cambiado nuestars amigas, asi que vamos encontrar a ver cual es
[>R1]: Si son dibujos y nos cuesta a tirar eso

		<p>[>R1]: Asi que es un poco...bueno no pasa nada porque, las silas hay que normalizar</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]: Parece como una abuela que havia espejo</p> <p>[>R1]: ah vale, si lo se lo que essentimien</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R2]: Hola, es este?</p> <p>[>R3]: Si</p> <p>[>R2]: Yee!!</p>
	<p>El juego permite más discusiones e intercambios personales.</p>	<p>C9 : [>R1]: La representa mis problemas de vida</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]: Nos ha transmitido a nosotras los sentimientos de nuestro corazon. Nos ha abierto la mente.</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]: a mi esta mi encanta, me recuerda a mi madre y a mi, en plan, mi madre es esta qui esta sentada, con su zorila</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R3]: Me ha transmito muchissima angustia y obscuridady todos los sentimientos que fijas aqui</p>
	<p>El juego permite comentarios / intercambios sobre dibujos/textos</p>	<p>C7 : [>R1]: Me encanta los dos! Dibujas muy bien!</p> <p>-</p> <p>C7 : [>5]: Es muy bonito</p> <p>-</p> <p>C8 : [>R3]: Es que es obvia</p> <p>-</p> <p>C8 : [>R1]: Eso es diferente</p> <p>-</p> <p>C8 : [>R1]: Yo no he dibujo nada</p> <p>[>R2]: Yo he dibujo y escrito</p> <p>[>R3]: Yo hice todo dibujo porque escrito....</p> <p>-</p> <p>C8 : [>R1]: No, asi que me pasa...no me va dibujar. Lo he echo aqui pero sale muy mal</p>

		<p>-</p> <p>C9 : [>R1]: Ah me encanta! Que mono</p> <p>C9 : [>R3]: Mira el mio, parece que quiera tirar...esta tirando, no hace nada</p> <p>[>R3]: En teoria es como una foto, vale y aqui es como sale todo</p> <p>C9 : [>R1]: Parece como una abuela que havia espejo</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]: Que te parece mi dibujo? Que te ha transmito?</p> <p>C9 : [>R3]: Me ha transmito muchissima angustia y obscuridad y todos los sentimientos que fijas aqui</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]: Bueno elle mostra porque a dibujado un dibujo que tiene mucho sentimiento</p>
	<p>Las dicusiones entre grupo hace salir comentario sobre el museo y/o la actividad</p>	<p>C9 : [>R1]: Bueno el museo al final, este muy bonito</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]: we speak english so...we really like the museum</p> <p>[>R2]: Yes, its was pretty cool</p> <p>[>R1]: I mean, its was really really cool and we got to see new stuff and we really like it</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R2]: Hola, me gustaba mucho la actividad</p> <p>[>R3]: a mi tambien</p> <p>[>R2]: Lo pensaba que cuestaria mas</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R3]: Quería tener mas tiempo para dibujar de mi vida</p> <p>[>R1]: Es verdad, yo he dibujado algo bastante rapida pero buena, estaba bien la actividad</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]: Que te ha transmito el museo?</p> <p>[>R2]: Emociones muy distintas, de una obra a la otra</p> <p>[>R1]: A mi me ha transmitido mucho paz porque me ha encantado estar aqui a ver las obras</p> <p>[>R2]: Me falta musica</p>
<p>Valoración</p>	<p>Comentarios relacionados con la actividad</p>	<p>C7 : [>R1]: Podriamos hacer cosas asi mas</p> <p>[>R2]: Si, esta guay, hein?</p> <p>-</p>

			<p>C9 : [>R2]: Hola, me gustaba mucho la actividad [>R3]: a mi tambien - C8 : [>R2]: Ouah, fantastico...al menos una que nos gusta, esta guay - C6 : [>R1]: Si, era bastante facil que experimentar a un tipo de sentimiento con las obras - C7 : [>R2]: Ah es que me gusta hacer el dibujo, no sé</p>
		<p>Comentarios relacionados con el museo</p>	<p>C1 : [>R2]: Que chulo, pues vendremos otra vez aqui! - C7 : [>R1]: Se estudiara mas rato bien aqui [>R2]: ya, como todo el dia, es historia - C9 : [>R1]: we speak english so...we really like the museum [>R2]: Yes, its was pretty cool [>R1]: I mean, its was really really cool and we got to see new stuff and we really like it - C9 : [>R1]: Que te ha transmito el museo? [>R2]: Emociones muy distintas, de una obra a la otra [>R1]: A mi me ha transmitido mucho paz porque me ha encantado estar aqui a ver las obras C9 : [>R2]: Me falta musica - C2 : [>R2]: Si, y me parece que es muy bonito todo</p>

Interacción entre individuos y/o grupos pequeños		Citas de los alumnos
Intercambios verbales: Reflexión en pequeño grupo	Dinámicas observadas	<p>Intercambios en relación sobre las creaciones</p> <p>Notar : 4 de las 9 grabaciones no tienen suficientemente batería para grabar la parte de la creación de juego</p> <p>En algunos grupos, se comparten sentimientos fuertes y estados de ánimo durante el período de creación.</p> <p>C2 : [>R1]: Yo lo hace, como no veo luz al final, en plan cuando estoy muy mal lo veo graciosa, buenas. O sea no interprete algo fuerte. No es como depression, no</p> <p>Los alumnos se piden, entre ellos, consejos para mejorar sus dibujos/textos. Algunos no están seguros de sus producciones y comparten sus sentimientos. Eso se pasa en la mayoría de los grupos.</p> <p>C2 : [>R1] : A ver como sale...No sé, porque tengo palabras muy malas</p> <p>-</p> <p>C2 : [>R2]: Que te parecio?</p> <p>-</p> <p>C2 : [>R1]: Que mojo es, tio</p> <p>-</p> <p>C2 : [>R1] : Que bonito</p> <p>-</p> <p>C2 : [>R2]: Igual la autora que expresa eso, ententa expresar la misma persona</p> <p>-</p> <p>C6 : [>R2]: Lo quiero hacer como me siento</p> <p>C6 : [>R2]: pero que mi recuerda no es paracido a los dos</p> <p>C6 : [>R2]: Es horrible</p> <p>C6 : [>R1]: Es un poco mejor</p> <p>-</p> <p>C6 : [>R2]: Tiene que tener la misma obra pero diferente dibujo</p> <p>-</p> <p>C6 : [>R2]: a ver, es impresiado</p> <p>-</p>

C7 : [>R1]: Es muy obvio el mio pero me da igual

[>R2]: Ya, mi tambien... parece a eso

[>R1]: Hay que guay...que bonito, mu gustaria hacer asi

-

C7 : [>R1]: El dibujo o lo que havia escrito no es necesario igual en el equipo porque igual obra puede significar algo diferente

-

C7 : [>R2]: Si o sea cada una hemos hecho lo que representa para nosotras

[>R1]: Ya, por eso

-

C7 : [>R1]: Que feo...tiene que tener los colores de esta obra?

Durante el juego, los grupos hablan entre ellos, dan sus valoraciones sobre los dibujos y textos. E comparten tambien

sobre los razones de sus elecciones et reaccionan sobre los comentarios de los otros. Ellos comparten lo que piensan.

C7 : [>R1]:Me encanta los dos! Dibujas muy bien!

-

C8 : [>R1]: Yo no he dibujo nada

[>R2]: Yo he dibujo y escrito

[>R2]: No lo sé, no lo he puesto, he dibujado esto

[>R3]: Yo hice todo dibujo porque escrito....

-

C9 : [>R1]: La representa mis problemas de vida

-

C9 : [>R3]: Quería tener mas tiempo para dibujar de mi vida

[>R1]: Es verdad, yo he dibujado algo bastanta rapida pero buena, estaba bien la actividad

[>R1]: Ah me encanta! Que mono (habla de un dibujo creo)

[>R3]: Mira el mio, parece que quiera tirar...esta tirando, no hace nada

[>R3]: En teoria es como una foto, vale y aqui es como sale todo

[>R1]: Parece como una abuela que havia espejo

[>R1]: ah vale, si lo se lo que es

-

C9 : [>R1]: Que te parece mi dibujo? Que te ha transmito?

[>R3]: Me ha transmito muchissima angustia y obscuridad y todos los sentimientos que fijas aqui

Vemos que los equipos se divierten con el juego, dos ejemplos que demuestran este hecho:

- Se plantearon retos dentro del mismo equipo. Encontramos allí el espíritu de competición.
- un equipo se ofreció a simplificar las pistas a otro equipo, a lo que se negaron, porque querían asumir el desafío del juego

Finalmente, hay ayuda mutua entre varios equipos durante la actividad.

C7 : [>5]: El dibujo, es el vuestro?

[>R1]: No pero pensamos que representa la 11

[>5]: Ostras...pues no sé, que difícil

[>6]: Si siempre es

[>R1]: Es difícil, si

[>5]: Esta parece muy parecida a este

-

C7 : [>R1]: Es este, de la soledad?

[>R3]: Si!

[>R1]: Toma!!

[>R2]: Yo no lo sé porque estaba buscado mas rojo que negro

-

C7 : [>R2]:

Hola, es este?

[>R3]:

Si

[>R2]:

Yee!!

-

C8 : [>R2]: Quieres que dibujes? Porque representa quasi nada y para buscar el artista

[>R3]: No le falta

El juego ha permitido de hacer descubrir a los alumnos obras que no habían visto antes y tomar conciencia sobre las diferentes interpretaciones posibles.

		<p>C9 : [>R1]: Oh, no me havia fijado esta escultura, que bonita [>R2]: No se...es como muy feliz - C9 : [>R2]: que bonito [>R1]: Vamos por ahi encontrar mas cosas [>R1]: Nos ha transmitido a nosotras los sentimientos de nuestro corazon. Nos ha abierto la mente. - C8 : [>R2]: Cada obra tiene algo... - C8 : [>R1]: Este! Ah, esta no me havia fijado...ouah! [>R2]: Ostia! No me la cuento</p>
	<p>Generale</p>	<p>Reaccionan mucho ante obras que no les gustan o no entienden:, tienen conversacion activas co estos intercambios</p> <p>C1 : [>R1]: AH, mira eso [>R2]: Como los porros? [>R1]: Es como ...pero me gusta [>R2]: A mi no [>R1]: A mi si - C5 : [>R2]: La que no me gusta es el de tema animal, que no tiene significacion o algo asi [>R1]: Bueno, animal en campo si pero persona asi en marrollo me parece - C1 :[>R2]: Si y luego el mete contrates que no me gusta, sabes [>R1]: Si no me gusta nada, que es esto, y esto? No sé, no entiendo nada. Seguro que para el art tiene su significado pero para mi, no lo tiene</p> <p>A veces, el aspecto complicado de una obra puede desanimar a uno de los participantes y hacer que rápidamente adopte otra obra</p> <p>C7 : [>R1]: eso me encanta tia [>R2]: bueno es complicado...y eso? [>R1]: Esto da miedo...yo di a este tio porque da mucho miedo...no esta bien o malo o asi [>R2]: exactamente</p>

		<p>Parecen reaccionar sobre los materiales de las obras y se motivan en la reflexion gracias a la discussion</p> <p>C3 :[>R2]: Es veritat, pero no lo es...espera esta escultura..no sé yo. [>R1]: No porque mira esto, es de madera [>R2]: Esperate, a ver, mia culpa</p> <p>-</p> <p>C4 : [>R1]: No no porque mira eso, es de madera [>R2]: Y de que esta hecho esa? [>R1]: Una quipa (?) esta bronze... [>R2]: Pero de que metal es?</p> <p>-</p> <p>C6 :[>R1]: No, como representa un cuadro de la via [>R2]: No sé es negro y eso un señor con un niño, o sea [>R1]: No, es como el crecimiento o la paternidad o no sé y eso me gusta...es como no sé [>R2]: Es como una corazón</p>
<p>Referencias a su propia cultura visual (media, redes sociales, etc)</p>		<p>Hacen muchas conexiones con su propio cultura general o cultura de imagines</p> <p>C1: [>R1]: Son muy bonitas, como un cuento de hadas...es como un campo con un castillo</p> <p>-</p> <p>C2 : [>R3] : Es Picasso? A ver...es precosio el dibujo</p> <p>-</p> <p>C4 : [>R2]: Esta escultura porque, porque es una posicion de arte, es diferente</p> <p>-</p> <p>C7 : [>R2]: Pues si, havia visto algo asi pero no se donde</p> <p>-</p> <p>C9 : [>R1]: Ahora vamos hacer una foto...de Miro, porque es un artista muy reconocido, vamos h foto</p> <p>-</p> <p>C8 : [>R2]: Esta me recuerda mucho a las guerras del pasado [>R1]: Una guerra mundial</p> <p>-</p>

C6 : [>R1]: eso parece el fondo del windows

Algunos alumnos comparan los museos que conocen

C1 : [>R1]: Veo poco museos de arte aqui, por ejemplo en Madrid o y el Museo del Prado, hay m de cera pero aqui...

Algunos alumnos utilizan, durante la actividad, el movil para ayudarles por el dibujo o porque qu buscar una cosa que una obra la han hace pensar. Hacen tambien muchas fotos para tener recuerdos de obras q transmiten

C6 : [>R1]: Te puede coger el movil para buscar?

[>R2]: Si

[>R1]: Vale porque no sé como hacer una nariz

-

C9 : [>R2]: Mira que chulo

[>R1]: Si, estamos mirando una video de como hacer un tapis...ola que bonito, esta precioso, venga hacer foto

[>R1]: Ahora vamos hacer una foto...de Miro, porque es un artista muy reconocido, vamos hacer foto

Hay algunas referencias del mundo angloparlante y del universo fantástico-distópico:

C9 : [>R1]: Black story

-

C9 : >R2]: Eso es dark

-

C8 : [>R1]: es la muerto !

C6 : [>R2]: Porque he visto lady gaga aqui

[>R1]: A yo tambien, ha visto lady bug?

Referencias a contenidos de

Parecen impactados por algunas obras y el enfoque artístico de los artistas. También cuestionan intenciones del

educación
artística

artista y se interpelan reaccionando ante determinadas obras:

C1/ [>R2]: Como hacer eso? No lo entiendo tia

-

C1 : [>R2]: Si y luego el mete contrates que no me gusta, sabes

[>R1]: Si no me gusta nada, que es esto, y esto? No sé, no entiendo nada. Seguro que para el artista, tiene su significado pero para mi, no lo tiene

-

C1 : [>R1]: Que es eso...a ver...parece... te imagines dibujar asi?

[>R2]:No!

-

C1 : [>R2]: Erk... Es que...yo y las obras abstractas

-

C9 : [>R2]: No lo encontramos en el sentido en si, era como sinceramente no esta ralla por un co
no se ...porque quedaba bien

[>R1]: Claro y no nos transmite nada a nosotras mismas, no nos relaciona

[>R1]: Me parece como una cosa que pone en decoracion en tu casa

-

C9 : [>R1]: Es que no me transmite nada, en el plan no me recuerda a nada

-

C9 : [>R1]: Los paisaje me transmite mucho

Mira esto es muy bonito, me recuerda a Galicia

-

C9 : [>R1]: Oh esta me transmite mi salud mental esta como esta cuadro...no es broma pero
bueno

[>R2]: Yo tanpoco pero me siento identificada como conciencia

Los participantes aprecian el contenido del museo así como la libertad de visitar y ver las obras

C1 : [>R2]: Que chulo, pues vendremos otra vez aqui!

-

C5 : [>R2]: Que curiosidad el museo no? En el plan

C5 : [>R1]: No tengo idea, esoty nueva lo siento pero esta super guay de poder ir a calquier
sitio, libertad!

Las obras a veces les parecen difíciles de acceder y parecen disfrutar menos cuando este es el caso. Hay una importancia dada sobre el significado y los sentimientos

C5 : [>R1]: Euh...ouah es complicado

-

C6 : [>R1]: No, como representa un cuadro de la vida

-

C6 : [>R1]: No, es como el crecimiento o la paternidad o no sé y eso me gusta

-

C6 : [>R3]: Parece carne

[>R1]: A ver, esperamos, no sé ...la hambre?

-

C7 : [>R2]: Y hemos puesto que nos da miedo y que da la sensación que podría hacernos daño y recuerda a

una familia que tenemos buen recuerdo

-

CG3 : [>R1]: La que nos gusta es la de Roscoff que tiene mar y rocas y básicamente porque nos transmite mucha paz y tranquilidad

8.3. ANEXO 3: REDUCCIONES DE DATOS - TRANSCRIPCIONES - EN LA ESCUELA (QUEBEC)

Todos los participantes:			Variables y subtemas	Citas de los Citas de los alumnos
Aprendizaje artístico	Interpretación (Obras – fotos – dibujos - textos)	Observaciones	Interpretación pesimista sobre el futuro	<p>Q-E1 : [>R1]: Aussi, j'ai choisie le poisson mort parce que...ça représente le futur...parce que dans le futur...en ce moment il y a beaucoup de pollution sur la planète. Donc plus tard dans le futur, il pourrait vraiment y avoir beaucoup de pollution, de déchets toxiques et de morts. De poissons morts...voilà.</p> <p>-</p> <p>Q-E1 : [>R3]: ok bref, ici on a ma définition de l'avenir...c'est à dire un chemin tracé...ce qui n'est pas du tout vrai parce que je ne sais pas.</p> <p>-</p> <p>Q-E2 : [>R3]: Ok bref, ici on a ma définition de l'avenir, c'est a dire un chemin tracé, ce qui n'est pas du tout vrai parce que...il n'y a pas de chemin tracé</p> <p>[>R2]: avec une voiture au fond...pour aller encore au loin</p> <p>[>R3]: ouais avec une voiture au fond...mais oui, c'était la définition de l'avenir que je m'étais fait quand j'ai pris la photo mais non...quand j'ai choisi la photo</p> <p>[>R2]: Mais tu as changé</p> <p>[>R3]: Oui, là maintenant l'avenir c'est plus n'importe quoi, c'est un fouilli.</p>
			Observación de la vida	<p>Q-E1 : [>R2]: Eh bien moi, j'ai décidé de prendre une photo de la salle de gym avec moi et vous monsieur parce que on passe la plus grande partie de notre vie à travailler dur pour avoir ce qu'on veut et je trouve que c'est un bon moyen de le représenter.</p> <p>-</p> <p>Q-E2 : >R2]: Ok mais c'est sensé représenté la vie?</p> <p>-</p> <p>Q-E2 : [>R2]: ça ici c'est parce qu'en fait, la vie, on doit faire ça jour pour jour.</p>
			Interpretación mediante cuentos y metáforas	<p>Q-E1 : [>R6]: On dirait une canne à pêche et je suis genre tout seul...pis là je suis comme: oh non!</p> <p>-</p> <p>Q-E4 : [>R2]: Et avec l'image coloré avec la personne, ça pourrait comme représenter que c'est pas vide...ouais ok on pourrait dire ça, comme la personne est un signe. Mais c'est relié parce que tu vois, il y a cette personne</p>

			<p>[>R1]: dans le lieux</p> <p>[>R2]: oui mais autour on dirait que c'est vide, il y a personne d'autre</p> <p>[>R1]: Oui on dirait que c'est juste quelqu'un</p> <p>[>R2]: ça pourrait être comme la personne qui a pris la photo et qui s'en va (...)</p> <p>Q-E4 : [>R2]:[>R1]: c'est comme les petits paysages et tout! C'est comme les plantes qui sont prêtent à se faire empoter dans le vide!</p> <p>-</p> <p>Q-E6 : [>R2]: Et puis celle-là, parce que tu sais, la vie c'est un peu comme de l'eau, c'est un peu dangereux, on ne sait pas vraiment ou ça va...mais c'est quand même vraiment beau et je trouve que ça représentait vraiment bien la vie</p>
	Interpretación desde un sentimiento		
Creacion			
Valoración	Recepción subjetiva	Apreciación general	<p>Q-E2 : [>R1]: Eh bien, pour le culturel, j'ai pris une autre photo, plus moche mais ce n'est pas grave, qui me représentait.</p> <p>-</p> <p>Q-E2 : [>R1]: J'aime bien que ce soit frippé...</p> <p>[>R2]: comme vieilli en fait?</p> <p>[>R3]: On dirait que c'est fait exprès</p> <p>[>R1]: c'est exprès!</p> <p>[>R3]: Dans un sens oui, mais imagine que c'est un enfant qui fait ça</p> <p>[>R1]: un enfant qui fait ça...ce n'est pas la même affaire...moi je peux le faire</p> <p>-</p> <p>Q-E6 : [>R3]: C'est toi qui est pris en photo?</p> <p>[>R4]: Oui c'est moi</p> <p>[>Question?]: Une journée de pluie...c'est un peu triste</p> <p>[>R4]: J'aime ces journées là, la pluie c'est cool et c'est relaxant.</p>
	Valoración basada en conocimientos previos	x	<p>Q-E2 : [>R2]: Alors pourquoi vous avez choisis ces images?</p> <p>[>R1]: Parce que je trouve ça beau, c'est l'harmonie des couleurs</p>
Sentido social de las artes	Observaciones	El entorno	<p>Q-E1 : [>R1]: Aussi, j'ai choisie le poisson mort parce que...ça représente le futur...parce que dans le futur...en ce moment il y a beaucoup de pollution sur la planète. Donc plus tard dans le futur, il pourrait vraiment y avoir beaucoup de</p>

			<p>pollution, de déchets toxiques et de morts. De poissons morts...voilà.</p> <p>-</p> <p>Q-E3 : [>R2]: Ouais, alors le lien qu'on a est vraiment avec le cycle de la vie [>R1]: clairement [>R2]: Que ça tourne, que ça continue et que c'est ça l'avenir de la planète...faut la sauver, il faut planter de la nature pour en prendre soin.</p>
		La vida	<p>Q-E1 : [>R2]: Eh bien moi, j'ai décidé de prendre une photo de la salle de gym avec moi et vous monsieur parce que on passe la plus grande partie de notre vie à travailler dur pour avoir ce qu'on veut et je trouve que c'est un bon moyen de le représenter.</p> <p>-</p> <p>Q-E2 : [>R1]: Chacun à sa définition de la vie...bref c'est une belle vision de la vie, que tu essayes de voir le jour le jour. On vit trop dans le futur. [>R2]: Ben c'est ça! Moi je le dis toujours: mais si mais si mais là non...c'est juste là maintenant. [>R1]: C'est mieux voir là [>R2]: Oui, faut voir le présent pis au pire dans la vie, ça va arriver ce que arrive, tu sais on ne peut pas changer ce qui va se passer. [>R1]: C'est stressant mais c'est comme ça qu'il faut voir les choses</p>
		Mediación	
		Observaciones	
	Interacciones con el espacio museístico	Experiencia (previa) con los museos	<p>Q-E6 : [>R1]: ça c'est plus pour celle du futur et c'est genre...parce qu'il y a beaucoup de couleurs, et ça me fait penser au monde plus tard...l'univers...et aussi je trouvais ça beau. Je ne me rappelle plus si c'est une peinture dans un musée que j'ai vu ou...</p>
Conexión con la propia experiencia	Individual	Reflexión de los alumnos sobre su vida	<p>Q-E1 : [>R3]: Et le papillon que je tiens dans ma main, c'est parce que je souhaite que mon futur, que je m'épanouisse comme le cliché du papillon. [>R4]: Genre la petite chenille puis le cocon... [>R3]: Ouais, c'est ça...pas de le sens que je vis juste 8 mois mais que je puisse voler [>R4]: Et évoluer [>R3]: Oui, c'est ça...voilà</p> <p>-</p> <p>Q-E2 : [>R2]: Pour moi la vie c'est jour pour jour pis un coucher de soleil c'est ça.C'est un peu bizarre dis comme ça [>R1]: Chacun à sa définition de la vie...bref c'est une belle vision de la vie, que tu essayes de voir le jour le jour. On vit trop dans le futur.</p>

		<p>[>R2]: Ben c'est ça! Moi je le dis toujours: mais si mais si mais là non...c'est juste là maintenant.</p> <p>[>R1]: C'est mieux voir là</p> <p>[>R2]: Oui, faut voir le présent pis au pire dans la vie, ça va arriver ce que arrive, tu sais on ne peut pas changer ce qui va se passer.</p> <p>[>R1]: C'est stressant mais c'est comme ça qu'il faut voir les choses</p> <p>-</p> <p>Q-E2 : [>R3]: Bref, j'aime bien cette version que je crois avoir de l'avenir, c'est à dire que tu as un chemin tout tracé pis que tu peux juste suivre le chemin.</p> <p>[>R2]: Ben peut-être que tu a un destin tout tracé pis que tu ne le sais pas et que notre vie est déjà vécue, et on est juste en train de la revivre</p> <p>[>R3]: peut-être</p> <p>[>R1]: Au mon dieu, des fois j'ai l'impression que c'est vrai en plus...</p> <p>-</p> <p>Q-E6 : [>R1]: ça c'est plus pour celle du futur et c'est genre...parce qu'il y a beaucoup de couleurs, et ça me fait penser au monde plus tard...l'univers...et aussi je trouvais ça beau.</p>
	<p>Incertidumbre sobre su futuro</p>	<p>Q-E5 : [>R2]: Et bien voici mes photos, ma futur du futur...je n'ai pas l'impression qu'il ne va pas être très joyeux disons.</p> <p>-</p> <p>Q-E6 : [>R2]: et ça c'est mon futur et ça montre que même si je ne sais pas, je ne sais pas ce que le futur va m'apporter, m'amener...mais même à ça, je souhaite toujours d'avoir un bon futur, une belle vie...un chemin dans la nuit</p> <p>-</p> <p>Q-E6 : [>R4]: ça, c'est mon futur...en vrai, je ne suis pas trop sur de mon futur. Donc je me suis dis que j'allais m'inspirer de quelque chose que j'allais continuer à faire dans le futur et ça c'est lire</p>
	<p>Preferencias</p>	<p>Q-E2 : [>R1]: Là il y a un garage et là une maison....je pense que ce que je dis c'est que ma saison préféré c'est l'été.</p> <p>-</p> <p>Q-E3 : [>R1]: Je vais mettre la tête de mon gros chat qui représente clairement que j'adore tout ce qui est à l'entour de moi en général.</p> <p>-</p> <p>Q-E6 : [>Question?]: Et la photo du café, c'était pourquoi? Tu es accros au café?</p> <p>[>R2]: Oui!</p>
	<p>Anecdótico</p>	<p>Q-E2 : [>R1]: C'est une photo que j'avais fait l'année passée...je ne sais plus</p>

	(actividad realizada, recuerdo de la escuela, etc.)	<p>pourquoi, ah oui, c'est une photo que j'avais fait pour un reportage de vélo.</p> <p>-</p> <p>Q-E2 : [>R1]: J'allais te dire, depuis quand tu te teins les cheveux? J'ai jamais vu ça</p> <p>[>R2]: Moi ça me tente un rouge pétant mais je n'ose pas</p> <p>-</p> <p>Q-E4 : [>R2]: Tu as histoire?!</p> <p>[>R1]: Pas cette année, en secondaire 3 ! C'est mon reminder du secondaire 3.</p> <p>-</p> <p>Q-E6 : [>R1]: Oui, j'ai tout un photoshoot en ce sens...</p> <p>-</p> <p>Q-E6 : [>R1]: Je ne me rappelle plus si c'est une peinture dans un musée que j'ai vu ou...</p> <p>-</p> <p>Q-E6 : [>Question?]: Le polaroid ça fait de petites photos par contre</p> <p>[>R1]: Oui, mais c'est fun! J'en ai reçu un en secondaire 1</p>
Compartida (familia, pares, comunidad, barrio...)	Memoria/reflexión sobre un lugar	<p>Q-E1 : [>R1]: Donc en fait j'ai décidé de représenter Kremlin parce que je sens que dans l'avenir, je pourrai peut-être me rendre en Russie car c'est ma ville natale.</p> <p>[>R2]: C'est ta patrie, ta nation</p> <p>-</p> <p>Q-E2 : [>R2]: ça c'est ou?</p> <p>[>R1]: Sur une piste cyclable</p> <p>[>R2]: Ok je ne reconnais pas</p> <p>[>R1]: C'est à côté d'un pont, où il y a une traversé de l'autoroute...c'est une piste de vélo...mais c'est nouveau alors peut-être que tu n'as pas vu</p> <p>[>R2]: J'y suis peut-être déjà passé...je suis déjà passé là c'est sur mais</p> <p>-</p> <p>Q-E2 : [>R1]: ça, c'était à mon camping...je trouvais ça beau!</p> <p>-</p> <p>Q-E5 : [>R1]: Parce que dans mon futur, j'aimerais retourner dans ma ville natale, mon père habite présentement à St-Jean, donc je pense que ça représente bien mon futur.</p> <p>-</p> <p>Q-E6 : [>R1]: Et celle-là, je ne sais pas...ça représente la ville, ou que je serai plus tard.</p>

			<p>[>Question?]: La vue de la ville et l'énergie de la ville?</p> <p>[>R1]: Oui c'est ça.</p> <p>-</p> <p>Q-E6 : [>R1]: Au début, quand on avait nos deux photos, on ne trouvait pas de lien parce qu'elle, ces des bâtiments alors que moi c'est un gym. Mais en regardant plus proche, j'ai remarqué que ce sont des lieux que j'aime visiter.</p> <p>-</p> <p>Q-E6 : [>R1]: Oui! C'est un lieu que je vais au camping avec mon père, parce qu'il habite dans la campagne.</p> <p>-</p> <p>Q-E6 : [>R2]: Et j'ai choisi celle là parce que c'est le ciel...quand j'étais sur le toit de ma maison, j'ai trouvé que c'était vraiment beau, je trouvais que ça décrivait...j'aimais vraiment beaucoup, ça me touchait. Et c'était sur ma maison donc je voulais faire un lien avec ou j'étais maintenant</p>
		<p>Recuerdo/reflexión con la familia</p>	<p>Q-E1 : [>R3]: Mon milieu socioculturel, c'est une piste cyclable parce que je suis souvent passé devant, quand mon père allait me chercher. Et je faisais du vélo avec lui et mon grand-père et que je viens de cette ville-là.</p> <p>-</p> <p>Q-E1 : [>R2]: (...) Puis, pour la deuxième image...je l'ai prise...je l'ai choisie parce que je trouve que... Je veux que mon futur ressemble à ça, voyez? Je veux être père de famille, avec une belle grande maison avec pleins de gens</p> <p>-</p> <p>Q- E2 : [>R1]: C'était mes arrières arrières grands-parents qui avaient ça. Pour moi, ça représente les générations suivantes</p> <p>[>R2]: Le passé...pas suivante, ah moins que tu sois avec tes arrières arrières grands-parents</p> <p>[>R1]: Passé...oui...mais dans le sens, ce truc là sera à moi à un moment donné. Je ne sais pas ce que je vais faire avec mais...c'est ça.</p> <p>[>R2]: Tu l'as photographié pour dire à quel point tes grands-parents comptaient pour toi</p> <p>[>R1]: Je ne les ai jamais connu mais...</p> <p>[>R2]: Ce n'est pas grave ça</p> <p>-</p> <p>Q-E2 : [>R3]: Ce n'est pas vrai...ici s'il y a quelque chose que j'aime beaucoup c'est la nature. Il y a quelqu'un que j'aime beaucoup ici, ma soeur, que des fois j'hais</p> <p>[>R1]: Elle est drôle ta soeur</p>

		<p>[>R3]: mais je l'apprécie beaucoup, surtout ces temps-ci</p> <p>[>R3]: c'est elle qui m'a teint les cheveux. D'ailleurs il y en avait partout. Elle les a teint en roux</p> <p>-</p> <p>Q-E6 : [>R1]: Pas trop...avant oui, ma mère avait un appareil photo, elle avait acheté un appareil photo pour prendre des souvenirs avant d'immigrer au Canada. Mais depuis que les téléphones peuvent prendre de bonnes photos, moins.</p>
	recuerdo de amigos	<p>Q-E1 : [>R2]: Eh bien moi, j'ai décidé de prendre une photo de la salle de gym avec moi et vous monsieur</p> <p>-</p> <p>Q-E2 : [>R3]: C'était qui ta meilleure amie? Sûrement quelqu'un que tu ne voit plus, je suppose?</p> <p>[>R1]: Elle s'appelait Gaelle...eh bien pourquoi je dis Gaelle au passé...J'ai plus parlé à Lucie qu'à Gaelle. Gaelle, je ne connais pas ces réseaux sociaux alors que Lucie, on se parle des fois.</p> <p>[>R2]: Mais elle est partie genre en secondaire un?</p> <p>[>R1]: Oui, elle a déménagé. La dernière fois que je lui ai parlé, c'est grâce à Lucie, justement.</p>
	Definido por su entorno	<p>Q-E6 : [>R2]: Et bien moi j'avais pris ceux-là parce que je m'étais dis que chaque cadre était quelque chose dans ma vie, comme une personne ou un événement...et pis ça faisait, définissait moi qui j'étais au complet</p> <p>-</p> <p>Q-E6 : [>R1]: Et bien moi, sur cette photo, ça représente toutes les personnes que j'aime le plus...donc ça représente mon présent.</p> <p>-</p> <p>Q-E6 : [>R1]: Et bien, ça représente plus mon temps actuel...mes amis, et toutes les affaires que j'aime faire en ce moment</p>
	Animales	<p>Q-E5 : [>R2]: C'est une photo que j'ai trouvé dans mon téléphone d'il y a 3 ans, de mon chien.</p> <p>-</p> <p>Q-E5 : [>R1]: et est-ce que ton animal est mort?</p> <p>[>R2]: Non...</p> <p>-</p> <p>Q-E5 : [>Question?]: Pourquoi le chat?</p> <p>[>R3]: Parce que je l'aime, non c'est juste que je ne sais pas...elle fait partie de ma vie, on dirait que je ne peux pas m'en séparer, c'est comme un besoin dans ma vie.</p>

		Recuerdos con sus compañeros	<p>Q-E2 : [>R2]: Est-ce qu'au primaire on était dans la même classe?</p> <p>[>R1]: Non je ne pense pas...</p> <p>[>R2]: On était en Edu ensemble</p> <p>[>R1]: oui! On a fait des trucs de gymnastique</p> <p>[>R2]: Et tu voulais me tuer...</p> <p>[>R1]: Non, ça s'était avant ça!</p> <p>[>R2]: Elle ne me connaissait même pas</p> <p>[>R1]: Je ne voulais pas la tuer, je ne l'aimais juste pas...parce qu'il paraissait qu'elle faisait du mal à ma meilleure amie.</p>
	Aspectos culturales	Referencia cultural propia por su cultura visual	<p>Televisión / música / redes sociales</p> <p>Q-E3 : [>R1]: J'ai la chanson de Bruno dans la tête!</p> <p>[>R3]: Il faut attendre que ça sèche...</p> <p>[>R1]: La chanson pogne dans la tête! Avoue qu'elle pogne tellement dans la tête.</p> <p>[>R2]: C'est vrai! Alex, tes personnages préférés dans...Encanto?</p> <p>[>R1]: J'en ai pas vraiment...je n'ai pas vraiment de préférence</p> <p>[>R2]: Et toi? Juste Mirabelle?</p> <p>[>R4]: Mirabelle, Isabella...</p> <p>[>R2]: Isabella?! Elle était au début Aouh!</p> <p>-</p> <p>Q-E3 : [>R2]: Ah, ça me fait juste penser à des tictocs que je vois souvent...</p> <p>-</p> <p>Q-E6 : [>R1]: Un aquarelle oui! En fait c'est une maison qu'il y a dans un cartoon et je l'ai refait</p> <p>[>Question?]: D'accord, et c'est un cartoon que tu aimes bien? C'est quoi?</p> <p>[>R1]: Oui, The owl house</p>
			<p>Expresiones de imagen</p> <p>Q-E1 : [>R3]: je souhaite que mon futur, que je m'épanouisse comme le cliché du papillon.</p> <p>[>R4]: Genre la petite chenille puis le cocon...</p> <p>[>R3]: Ouais, c'est ça...pas de le sens que je vis juste 8 mois mais que je puisse voler</p> <p>-</p> <p>Q-E2 : [>R1]: Je ne sais même pas comment on va assembler tout ça...</p> <p>[>R2]: On va y aller: Go with the fire</p>
			<p>Haga una conexión con una empresa conocida en Quebec (y el</p> <p>Q-E1 : [>R4]: C'est beau ce truc genre...le Circle du soleil...mais ça ne fera pas nécessairement ressortir le tout</p> <p>-</p> <p>Q-E6 : [>R1]: C'est nouveau, sur Disney plus</p> <p>-</p>

			mundo)	Q-E6 : [>R1]: ça pourrait être l'inverse aussi parce que Starbuck c'est un truc vraiment commercialisé et qu'on retrouve partout ici. C'est la consommation.
		Conocimientos previos generales y/o específicos		<p>Q-E4 : [>R1]: oui tu as raison, c'est vraiment un beau lien de causalité. En histoire on a appris ça!</p> <p>-</p> <p>Q-E6 : [>R1]: ah oui, c'est vrai et des photos de moi bébé...des photos avec, tu sais l'appareil qui était à la mode il y a genre...</p> <p>[>R2]: Le polaroid?</p> <p>-</p> <p>Q-E2 : [>R3]: On pourrait faire comme un scrapbooking</p> <p>-</p> <p>Q-E2 : [>R1]: Parce que je trouve ça beau, c'est l'harmonie des couleurs</p> <p>-</p> <p>Q-E2 : [>R1]: Pour l'oeuvre, comment vous voulez faire? Moi je pensais prendre un bloc noir et un bloc blanc pour faire des contrastes.</p>
Desarrollo del proceso	Expectativas			
	Dificultades	Dificultad en la discusión y hacer una conexión.		<p>Q-E5 : [>R1]: Il faut répondre à combien de question, parler combien de temps avant de faire les mosaïques?</p> <p>-</p> <p>Q-E6 : [>Question?]: Et quels points en commun vous avez trouvé?</p> <p>[>R2]: Ben je sais pas...on en a pas vraiment trouvé</p> <p>-</p> <p>Q-E6 : [>Question?]: avez-vous trouvé du lien avec les dessins que vous aviez faites au musée?</p> <p>[>R1]: Euh pas vraiment non...je n'avais pas vraiment réfléchi</p> <p>-</p> <p>Q-E6 : [>R2]: Je ne sais même plus ce que je voulais représenter avec ça honnêtement...</p> <p>-</p> <p>Q-E6 : [>R4]: Et pour le socioculturel...je ne sais pas trop quoi dire.</p>
		Dificultad con el equipo/logística		<p>Q-E6 : [>R1]: c'est que le fusil à colle chaude est vraiment chaude donc là en ce moment elle fait un peu n'importe quoi. Its a mind on is own! Alors, je vais juste faire avec</p> <p>-</p> <p>Q-E6 : [>Question?]: Est-ce que tu m'avais envoyé les photos?</p> <p>[>R2]: Oui par courriel</p>

		[>Question?]: Je pense qu'il y a eu un souci
	Dificultad con la tarea de fotografías.	Q-E5 : [>R2]: Et une photo de dernière minute parce que j'avais complètement oublié de faire une photo
Implementación	Proceso - dudas	Q-E1 : [>R5]: Pour de vrai, comment vous voulez représenter ça, avec un bloc noir? - Q-E2 : [>R2]: est-ce qu'il faut intégrer la photo dans l'oeuvre? - Q-E2 : [>R2]: Mais qu'est-ce qu'on fait ? - Q-E3 : [>R1]: Dans le fond, il faut juste résumer nos photos
	Dudas sobre su trabajo	Q-E1 : [>R6]: Je ne sais pas ce que je vais faire encore - Q-E2 : [>R1]: On fait ça comment? - Q-E6 : [>Question?]: Ok cool, et une idée de comment mettre ça en avant dans la création? [>R1]: En fait, on est juste comme à ce demander...si cette idée est bonne ou pas?
	Cuestionar/r eflexionar sobre la forma	Q-E2 : [>R1]: Pour l'oeuvre, comment vous voulez faire? Moi je pensais prendre un bloc noir et un bloc blanc pour faire des contrastes. [>R2]: Ouais, mais il faut qu'il y ait une signification aussi. - Q-E5 : [>R1]: Je ne suis pas sûr de comprendre...c'est un cadre pour toutes les images? Ou par image et après ça il faut les assembler - Q-E6 : [>R1]: Oui, c'est ça et comme on ne voyait pas de lien nécessairement à la base, on a décidé d'interprétation ça comme un casse-tête.
Percepción del propio desempeño	Percepción positiva	Q-E1 : [>R4]: C'est beau ce truc genre...le circle du soleil...mais ça ne fera pas nécessairement ressortir le tout [>R1]: Parfait! - Q-E2 : [>R1]: Elle était belle en plus, je n'ai même pas mis de filtre! - Q-E2 : [>R2]: J'aime le dégradé... -

		<p>Q-E2 : [>R2]: J'ai coupé à peu près droit! [>R1]: Je ne peux pas te dire que c'est droit mais presque! - Q-E4 : [>R3]: il l'a très bien fait! - Q-E1 : [>R2]: C'est idéal nous deux, tu devrais nous copier!</p>
	Percepción negativa	<p>Q-E1 : [>R5]: Mais je ne vois pas comment le lien va se faire - Q-E2 : [>R3]: Je coupe moins droit comme ça! - Q-E6 : [>R2]: C'est tout croche.... - Q-E6 : [>R2]: Ah, j'ai mal coupé!</p>
	Observaciones/consejos de forma en el mismo equipo	<p>Q-E1 : [>R3]: Je pense que tu devrais changer ça bientôt... [>R4]: Non je ne veux pas effacer [>R3]: Non, c'est surtout ça ici parce qu'en fait, avec une règle... - Q-E1 : [>R2]: C'est bon, tu peux faire un peu comme moi...faire un projet sur un carton - Q-E2 : [>R3]: Moi je pense que ça serait mieux de tout mettre sur du noir [>R2]: moi j'aime mieux le noir de base...noir ça fait plus... [>R1]:ben ça fait ressortir tout [>R2]: Pour le coucher de soleil...je ne suis pas sûr, parce que ça ne va pas vraiment ressortir. ça va faire comme deux trucs mais qui n'ont pas de lien en fait...ça sera le coucher...puis autre chose</p>
	Percepción del resultado por los otros	<p>Sobre la forma</p> <p>Q-E1 : [>R3]: Elle est belle en plus, j'aime ça...ce n'est pas tout à fait comme le miens...il y a genre des spots lumineux - Q-E1 : [>R3]: Je trouve ça beau [>R5]: Je trouve ça beau... - Q-E1 : [>R5]: Je trouve ça beau... - Q-E2 : [>R1]: ce sont des belles photos! -</p>

			<p>Q-E2 :[>R2]: Je pense que ça les met plus en valeur</p> <p>-</p> <p>Q-E4 : [>R1]: c'est vraiment beau</p> <p>-</p> <p>Q-E4 : [>R4]: ah, bravo!</p> <p>-</p> <p>Q-E6 : [>R1]: C'est hot</p> <p>-</p> <p>Q-E6 : [>R3]: c'est éblouissant ton truc!</p>
		Sobre la tecnica del otro	<p>Q-E3 : [>R1]: Ouah, ça c'est bien découpé</p> <p>-</p> <p>Q-E3 : [>R2]: Louise est bonne en colle à bâton!</p> <p>-</p> <p>Q-E6 : [>R3]: Ah, c'est bien cute...pourquoi faire une petite boite alors?</p> <p>-</p> <p>Q-E6 :[>R1]: Check, ces détails qu'elle fait sont ultra fin...c'est parce qu'elle le fait avec la pointe fine. C'ets beau.</p>
		Sobre el contenido	<p>Q-E2 : [>R2]: J'aime le fond</p> <p>[>R3]: Moi ce que j'aime, c'est qu'il y a des spots lumineux</p> <p>-</p> <p>Q-E6 :[>R3]: La vision des organes...ça rend très</p> <p>[>R1]: ça rend très évident!</p> <p>[>R2]: c'est bien!</p> <p>-</p> <p>Q-E6 :[>R3]: C'est bien votre affaire, ça fait un peu plus organique...non?</p>
Vínculos creados entre las diferentes creaciones	Puntos en comun	El entorno / la vida y sus ciclos	<p>Q-E1 : [>R3]: Madame? Nous on a trouvé comme point commun la nature</p> <p>-</p> <p>Q-E3 : [>R1]: Dans le fond, il faut juste résumé nos photos</p> <p>[>R2]: Ouais, alors le lien qu'on a est vraiment avec le cycle de la vie</p> <p>[>R1]: clairement</p> <p>[>R2]: Que ça tourne, que ça continue et que c'est ça l'avenir de la planète...faut la sauver, il faut planter de la nature pour en prendre soin.</p> <p>[>R1]: Oui et tout les cycle de la vie, genre vraiment tout...la nature, l'humain...malgré que l'humain fait parti de la nature.</p> <p>-</p> <p>Q-E6 : [>Question?]: Ah ok, donc le cycle de la journée en fait?</p>

		<p>[>R2]: Oui c'est ça</p> <p>-</p> <p>Q-E6 : [>Question?]: Donc les saisons c'est peut-être quelque chose à mettre en avant également</p> <p>[>R1]: Oui, je pense</p> <p>-</p> <p>Q-E6 : [>Question?]: Il y a aussi avec toi des fenêtres donnant sur la vie alors que toi, c'est la vie tout court, un autre lien</p> <p>[>R1]: Oui!</p> <p>-</p> <p>Q-E6 : [>R1]: Et bien on parle beaucoup du cycle de la vie et de l'avenir, que cela se renouvelle tout le temps.</p>
	Los colores y el ambiente	<p>Q-E5 : [>R1]: Les couleurs sont plutôt sombres...comme dans la mienne</p> <p>-</p> <p>Q-E6 : [>R1]: Et bien, les couleurs sont semblables</p> <p>[>R2]: Oui c'est vrai, on dirait que l'ambiance dans les images est semblable, surtout c'est deux là je trouve!</p>
	El vacío	<p>Q-E4 : [>R2]: Ok j'ai remarqué un petit lien qu'on pourrait faire, ok? Donc ici et ici, on a dit le vide</p> <p>-</p> <p>Q-E4 : [>R1]: c'est comme les petits paysages et tout! C'est comme les plantes qui sont prêtes à se faire empoter dans le vide!</p> <p>[>R2]: le vide...voilà! Pour orner le vide</p> <p>[>R1]: Pour orner le vide, ils ajoutent pleins de plantes et les plantes que j'ai pris en photo, c'est pour remplir l'espace et le vide</p>
	Los sentimientos	<p>Q-E5 : [>Question?]: Il y a donc un lien fort sentimental ici</p> <p>[>R3]: Oui</p> <p>-</p> <p>Q-E6 : [>R1]: Oui, on a trouvé un énorme lien, les couleurs de l'arc en ciel!</p> <p>[>R2]: Vu qu'on n'arrivait pas à trouver un grand lien ou plein de petit liens...le lien qu'on a trouvé c'est nous! On est tous guay et heureux!</p>
	Los animales	<p>Q-E5 : [>R3]: Voici le lien entre un animal et un autre animal</p> <p>[>R1]: Oui c'est vrai.</p>
	Relacion con la actividad en el museo	<p>Tema relacionado con la vida y</p> <p>Q-E6 : [>R2]: Et bien moi j'avais pris ceux-là parce que je m'étais dit que chaque cadre était quelque chose dans ma vie, comme une personne ou un événement...et pis ça faisait, définissait moi qui j'étais au complet. Et puis celle-là, parce que tu sais,</p>

		el agua.	<p>la vie c'est un peu comme de l'eau, c'est un peu dangereux, on ne sait pas vraiment ou ça va...mais c'est quand même vraiment beau et je trouve que ça représentait vraiment bien la vie</p> <p>[>Question?]: C'est beau, c'est poétique...ça ressemble aussi au thème de ton dessin du musée</p> <p>[>R2]: Oui aussi!</p> <p>-</p> <p>Q-E6 : [>R1]: Et bien on parle beaucoup du cycle de la vie et de l'avenir, que cela se renouvelle tout le temps.</p> <p>[>Question?]: Pas faux, et d'ailleurs, cette image du musée ici...ça fait la vie aussi</p> <p>[>R2]: Oui c'est vrai, c'est en lien</p>
		Lugares que les gusta visitar	<p>Q-E6 : [>R1]: Au début, quand on avait nos deux photos, on ne trouvait pas de lien parce qu'elle, ces des bâtiments alors que moi c'est un gym. Mais en regardant plus proche, j'ai remarqué que ce sont des lieux que j'aime visiter.</p> <p>(...)</p> <p>[>Question?]: Et ça c'est ton dessin du musée? Est-ce que ça représente également un lieu que tu aimes aller?</p> <p>[>R1]: Oui! C'est un lieu que je vais au camping avec mon père, parce qu'il habite dans la campagne.</p>
		El vacío	<p>Q-E6 : [>Question?]: Ah mais alors, ça aussi ça représente un grand espace...vide</p> <p>[>R2]: Oui, c'est ça!</p>
	Valoración	Evaluación positiva	<p>Q-E2 : [>R2]: J'ai l'impression qu'on est au primaire et qu'on fait des petits bricolages</p> <p>[>R1]: moi aussi...tellement, mais c'est le fun</p> <p>[>R3]: J'étais en train de me dire ça, mais c'est le fun oui</p> <p>[>R1]: Oui, j'aimais ça en faire</p> <p>-</p> <p>Q-E4 : [>R3]: il l'a très bien fait!</p> <p>[>R4]: ah, bravo!</p> <p>-</p> <p>Q-E6 : [>R2]: C'est tellement une idée le fun!</p> <p>-</p> <p>Q-E6 : [>R1]: J'aime bien le résultat</p> <p>-</p> <p>Q-E6 : [>R2]: Its perfect for me!</p> <p>-</p>

			Q-E6 : [>R2]: C'est beau
		Evaluación negativa	Q-E6 : [>R3]: La conception...c'était chaud! Q-E6 : [>R4]: On dirait un projet de primaire

Interacción entre individuos y/o grupos pequeños			Citas de los alumnos
Intercambios verbales: Reflexión en pequeño grupo	Dinámicas observadas	Intercambios en relación sobre las creaciones	<p>Hay ricos intercambios personales y filosóficos gracias a las discusiones en torno a las fotos tomadas por los estudiantes. Se plantean preguntas como la definición de vida:</p> <p>Q-E2 : [>R2]: ça ici c'est parce qu'en fait, la vie, on doit faire ça jour pour jour. Pour moi la vie c'est jour pour jour pis un coucher de soleil c'est ça.C'est un peu bizarre dis comme ça [>R1]: Chacun à sa définition de la vie...bref c'est une belle vision de la vie, que tu essayes de voir le jour le jour. On vit trop dans le futur. [>R2]: Ben c'est ça! Moi je le dis toujours: mais si mais si mais là non...c'est juste là maintenant. [>R1]: C'est mieux voir là [>R2]: Oui, faut voir le présent pis au pire dans la vie, ça va arriver ce que arrive, tu sais on ne peut pas changer ce qui va se passer. [>R1]: C'est stressant mais c'est comme ça qu'il faut voir les choses [>R2]: oui c'est ça -</p> <p>QE-1 : [>R2]: Eh bien moi, j'ai décidé de prendre une photo de la salle de gym avec moi et vous monsieur parce que on passe la plus grande partie de notre vie à travailler dur pour avoir ce qu'on veut et je trouve que c'est un bon moyen de le représenter. Puis, pour la deuxième image...je l'ai prise...je l'ai choisie parce que je trouve que. Je veux que mon futur ressemble à ça, voyez? Je veux être père de famille, avec une belle grande maison avec pleins de gens</p>

Hay una buena dinámica de intercambio, los compañeros están activos en la conversación y tratan de ayudar con la interpretación/reflexión. A veces hay argumentos a favor de la parte de producción pero, en general, los estudiantes logran estar de acuerdo:

Q-E2 : [>R3]: Mon milieu socioculturel, c'est une piste cyclable parce que je suis souvent passé devant, quand mon père allait me chercher. Et je faisais du vélo avec lui et mon grand-père et que je viens de cette ville-là. Et le papillon que je tiens dans ma main, c'est parce que je souhaite que mon futur, que je m'épanouisse comme le cliché du papillon.

[>R4]: Genre la petite chenille puis le cocon...

[>R3]: Ouais, c'est ça...pas de le sens que je vis juste 8 mois mais que je puisse voler

[>R4]: Et évoluer

[>R3]: Oui, c'est ça...voilà

-

Q-E2 : [>R2]: Pour le coucher de soleil...je ne suis pas sur, parce que ça ne va pas vraiment ressortir. ça va faire comme deux truc mais qui n'ont pas de lien en fait...ça sera le couche...puis autre chose

[>R1]: je ne comprends pas ce que tu veux essayer de faire...

[>R2]: Si tu prends un coucher de soleil dans le fond mais le lien entre les photos et le coucher de soleil...tu sais , oui il y a un lien mais, quand tu vas les mettre dessus, ça va gâcher le coucher de soleil du fond et ça ne va pas faire nécessairement ressortir les photos.

[>R1]: Eh bien c'est parce que...je pense qu'on pourrait garder juste ça et mettre quelque chose dans ce coin là...un collage.

A veces encontramos, en algunos grupos, hábitos lingüísticos familiares (expresiones, palabras mezcladas de 2 idiomas:

Q-E4 : [>R1]: Pas cette année, en secondaire 3 ! C'est mon reminder du secondaire 3.

[>R2]: Girl...

[>R1]: Girl yes! ça fait longtemps!

-

Q-E2 : [>R1]: Je ne sais même pas comment on va assembler tout ça...

[>R2]: On va y aller: Go with the fire

		<p>Los alumnos se cuestionan y acuerdan la evolución del proyecto artístico</p> <p>Q-E1 : [>R4]: Moi je pense que ça serait mieux de tout mettre sur du noir [>R3]: j'aime mieux le noir de base...ça fait ressortir tout - Q-E1 : [>R3]: Je pense que tu devrais changer ça bientôt... [>R4]: Non je ne veut pas effacer [>R3]: Non, c'est surtout ça ici parce qu'en fait, avec une règle...</p> <p>Los alumnos se dan ánimos y consejos unos a otros.</p> <p>Q-E4 : [>R4]: ah, bravo! - Q-E3 : [>R1]: Ouah, ça c'est bien découpé - Q-E1 : [>R2]: C'est bon, tu peux faire un peu comme moi...faire un projet sur un carton</p>
Referencias a su propia cultura visual (media, redes sociales, etc)	Generale	<p>La cultura popular sale mucho en las conversaciones. Los alumnos utilizan en ocasiones metáforas pictóricas conocidas o incluso hablan de sus gustos musicales y televisivos durante la creación:</p> <p>Q-E1 : [>R3]: je souhaite que mon futur, que je m'épanouisse comme le cliché du papillon. [>R4]: Genre la petite chenille puis le cocon... [>R3]: Ouais, c'est ça...pas de le sens que je vis juste 8 mois mais que je puisse voler - [>R1]: Je ne sais même pas comment on va assembler tout ça... [>R2]: On va y aller: Go with the fire - Q-E3 : [>R1]: J'ai la chason de Bruno dans la tête! [>R3]: Il faut attendre que ça sèche... [>R1]: La chanson pogne dans la tête! Avoue qu'elle pogne tellement dans la tête. [>R2]: C'est vrai! Alex, tes personnages préférés dans...Encanto? [>R1]: J'en ai pas vraiment...je n'ai pas vraiment de préférence [>R2]: Et toi? Juste Mirabelle? [>R4]: Mirabelle, Isabella... -</p>

Q-E6 : [>R1]: Un aquarelle oui! En fait c'est une maison qu'il y a dans un cartoon et je l'ai refait
[>Question?]: D'accord, et c'est un cartoon que tu aimes bien? C'est quoi?
[>R1]: Oui, The owl house

Hay referencias a estas conocidas plataformas de transmisión y también, al analizar el significado de las imágenes, referencias a empresas conocidas en Quebec :

Q-E1 : [>R4]: C'est beau ce truc genre...le circle du soleil...mais ça ne fera pas nécessairement ressortir le tout

-

Q-E3 : [>R2]: Ah, ça me fait juste penser à des tictocs que je vois souvent...

-

Q-E6 : [>R1]: C'est nouveau, sur Disney plus

El teléfono parece ser usado mucho por algunos estudiantes para documentar sus vidas, tomar y guardar fotos como recuerdo:

[>R2]: Et bien voici mes photos, ma futur du futur...je n'ai pas l'impression qu'il ne va pas être très joyeux disons. Et une photo de dernière minute parce que j'avais complètement oublié de faire une photo. C'est une photo que j'ai trouvé dans mon téléphone d'il y a 3 ans, de mon chien.

-

[>R1]: Oui, j'ai tout un photoshoot en ce sens...

-

Q-E6 : [>R1]: Pas trop...avant oui, ma mère avait un appareil photo, elle avait acheté un appareil photo pour prendre des souvenirs avant d'immigrer au Canada. Mais depuis que les téléphones peuvent prendre de bonnes photos, moins.

-

Q-E6 : [>Question?]: Est-ce que vous avez beaucoup de photos imprimées chez vous ou c'est plus numérique?

[>R1]: Euh presque toutes numériques

[>R2]: Ben j'ai des albums mais c'est plus des vieilles photos

[>R1]: ah oui, c'est vrai et des photos de moi bébé...des photos avec, tu sais l'appareil qui était à la mode il y a genre...

[>R2]: Le polaroid?

	<p>[>R1]: Oui, c'est ça!</p> <p>-</p> <p>Q-E3 : >R2]: On a 1h, on a en masse de temps en 1h. Mais pour ça, il faut que tu lâches ton téléphone!</p> <p>[>R1]: Hey! ça prend 5 secondes! Voila</p>
<p>Referencias a contenidos de educación artística</p>	<p>Hay poca referencia al contenido artístico, más una apreciación estética de los colores y sus roles:</p> <p>Q-E2 : [>R1]: Parce que je trouve ça beau, c'est l'harmonie des couleurs</p> <p>-</p> <p>Q-E2 : [>R1]: Pour l'oeuvre, comment vous voulez faire? Moi je pensais prendre un bloc noir et un bloc blanc pour faire des contrastes.</p> <p>También hay algunas referencias a las prácticas artísticas dominantes:</p> <p>Q-E2 : [>R3]:On pourrait faire comme un scrapbooking</p> <p>-</p> <p>Q-E6 : [>R1]: ah oui, c'est vrai et des photos de moi bébé...des photos avec, tu sais l'appareil qui était à la mode il y a genre...</p> <p>[>R2]: Le polaroid?</p> <p>Una obra recuerda a algunos alumnos cosas aprendidas en clase:</p> <p>Q-E4 : [>R1]: oui tu as raison, c'est vraiment un beau lien de causalité. En histoire on a appris ça!</p>

8.4. Anexo 4: REDUCCIONES DE DATOS - TRANSCRIPCIONES - EN LA ESCUELA (CATALUÑA)

Todos los participantes:			Variables y subtemas	Citas de las transcripciones (alumnos)
Aprendizaje artístico	Interpretación (Obras – fotos – dibujos - textos)	Observaciones	Los alumnos interpretan las fotos usando historias y metáforas	<p>C-E3 : [>R1]: He escogido los pasos de la nieve porque representa muy bien la nieve. Representa muy bien cuando los animales se corren a lado y van en la nieve. Y los de los burros porque hay un buro grande que se cree mejor...pero hay un buro pequena encima de las rocas que le esta diciendo: muy grande que sea, yo me voy subir una roca mas lista. Asi que demuestra que es inteligente...</p> <p>[>R1]: Entonces el burro esta mucho mas pequeno, tiene inteligencia sufisamente para subir la roca y asi esta mejor que el y detras hay dos arboles...uno tercio detras el burro y los otros rectos que quieren indicar el burro. Entonces, piensas antes de pasar que no es porque los otros estan mas altos que estan mejores.</p> <p>-</p> <p>C-E3 : [>R2]: Yo he elegido unas casas que son cabañas, como...</p> <p>[>R2]: bungalows! Bueno, tienen varias nombres vale, y he elegido esta imagen porque me gusta mucho el bosque y los bungalows. Y a parte esta una fila pero esta enfocado uno y el resto esta como en el fundo, pero esta fila. Entonces se supone que</p> <p>[>R2]: Y esta rodeados de arboles y pinos y me da como mucha vibra de otono pero de navidad a la vez y la verdad que me encanta esta imagen de todas estas epocas</p> <p>-</p> <p>C-E3 : [>R3]: Los patos...en la imagen se puede ver unos patos, tambien se puede ver un perfecto banco y como un cartel que no pasar</p> <p>[>R1]: Esta aqui?</p> <p>[>R3]: Que pasa? Que los cuantos no pasan por el cartel, pasan por la nieve...porque puedes ver que en el rio, hay mas patos. Y estos se rebelen.</p> <p>[>R2]: Como imigrante</p>

				<p>[>R3]: Pasando y sobreviviendo por la nieve para un lugar y una vida mejor. Pero los del rio se enfadan con los patos que han tenido vida tan dura. Y eso representa los del bosque son mayores, porque echan a los patos que querian pasar por la nieve para poder tener una vida.</p> <p>[>R2]: al fondo, se puede ser seco...quieres decir que esta seco?</p> <p>[>R3]: No se si me explico, que pienses que quiero decir? Es relacionado con mi vida...que no...bueno no voy a decir.</p> <p>-</p> <p>C-E3 : [>R3]: Ah y por ultimo, tambien representa una vision muy importante, cual crees es?</p> <p>[>R2]: El patriarca?</p> <p>[>R3]: No</p> <p>[>R2]: Pues no le se...</p> <p>[>R3]: Muerte la monarquía, la Republica Patuna! Revolucion! Revolucion</p> <p>[>R3]: La paredes son los reyes de los patos y empezar a levantar el pueblo papouno y viva la democracia a tirar paredes. Punto final!</p>
			<p>Está el uso del simbolismo, de imágenes claves en la interpretación. Estas imágenes simbólicas hacen eco de un aspecto de sus vidas</p>	<p>C-E1 : [>R1]: Bueno eso, simboliza eso, todo negro, al final el tunel, pues eso...simboliza como un tunel. Y tu porque has escogido esta foto?</p> <p>-</p> <p>C-E3 : [>R3]: No se si me explico, que pienses que quiero decir? Es relacionado con mi vida...que no...bueno no voy a decir.</p> <p>-</p> <p>C-E4 : [>R2]: Vale, ahora pregunta, lo havia apuntado pero yo lo tengo super claro porque es facil...mira esa esta en el Tres Bano ni aca, la en el central, son mis amigas...la luna es yo, las estrellas otras, sol otras. Una pulse de amistad porque es el sol, la luna y las estrellas que estan en comun.</p> <p>-</p> <p>C-E5 : [>R1]: Yo escogi la ventana porque yo tampoco no tengo claro lo que voy a hacer en el futuro. Quiero estudiar pero no se que y tanpoco no se en que trabajar....no se, no lo tengo claro entonces la ventana esta abierta...entonces representa como muchas oportunidades que</p>

			<p>tengo a no tener claro pero hay oportunidades....entonces eso. La libertad de escoger y que tengo muchas opciones y es por eso que tengo la ventana abierta.</p> <p>-</p> <p>C-E7 : [>R2]: A ver como interpretar...eso representa el amistad, verdad?</p> <p>[>R1]: Si, la historia es en casa, con mi madre y la reunion de dos personas</p>
		Alumnos plantean paradojas	<p>C-E3 : [>R2]: Sabes porque? Porque es un paradoja divertida porque los arboles</p> <p>[>R1]: Porque estan muertos?</p> <p>[>R2]: No porque los arboles estan seco, sin hojas...pero estan amojado por la nieve...agua. Entonces tienes arboles seco amojado.</p> <p>[>R1]: Y que sentido tiene ese?</p> <p>[>R2]: Ninguno, por eso</p> <p>[>R1]: Entonces tienen frios pero no están secos, porque están amojados.</p> <p>-</p> <p>C-E7 : [>R2]: ay! Que bonito y el futuro? Es por quieras viajar?</p> <p>[>R1]: No, es...también es viajar pero viajar al pasado</p> <p>[>R1]: Como que el futuro será como viajar al pasado, como que todo tendrá que volver como antes... no se es lo que veo a mi</p>
	Interpretación desde un sentimiento	Alumnos comparten incertidumbres que los trabajos les traen a la atención	<p>C-E1 : [>R1]: Como un tunel, como todo se ve negro, que no sabes que hacer, muchas dudas. Yo tengo dudas sobre mi futuro y no se de eso pero al final, veo como la luz de esperanza que es como...es lo que representa la foto para mi.</p> <p>-</p> <p>C-E8 : [>R1]: No porque el mio es en el plan de mis emociones...pero emociones mas negativas y esto es emociones mas positivo</p>
	Creacion		
	Valoración	Recepción subjetiva	<p>Recuerda una apreciación personal ligada a un sentimiento</p> <p>C-E1 : [>R1]: Es que me da la idea agradable, es una foto que me gusta bastante.</p> <p>-</p> <p>C-E3 : [>R2]: Y esta rodeados de arboles y pinos y me da como mucha</p>

				vibra de otoño pero de Navidad a la vez y la verdad que me encanta esta imagen de todas estas épocas
		Valoración basada en conocimientos previos	El alumno explica su apreciación artística	<p>C-E3 : [>R2]: Y yo he elegido esta imagen porque me llamaba muchísimo la atención desde un primer momento y creo que es una imagen así muy...que puede pasar por una imagen antigua pero que está muy bien hecha, de buena calidad y todo y como muy "vintage"</p> <p>-</p> <p>C-E3 : [>R2]:Y también creo que el hecho la imagen es de blanco negro es muy importante, me gusta mucho y resalta las bicis, y esta.</p> <p>[>R1]: Esta de mierda</p> <p>[>R2]: Que?</p> <p>[>R1]: Los colores</p>
	Sentido social de las artes	Observaciones		<p>C-E3 : [>R3]: Que pasa? Que los cuantos no pasan por el cartel, pasan por la nieve...porque puedes ver que en el río, hay más patos. Y estos se rebelan.</p> <p>[>R2]: Como inmigrante</p> <p>[>R3]: Pasando y sobreviviendo por la nieve para un lugar y una vida mejor. Pero los del río se enfadan con los patos que han tenido vida tan dura. Y eso representa los del bosque son mayores, porque echan a los patos que querían pasar por la nieve para poder tener una vida.</p> <p>-</p> <p>C-E3 : [>R3]: Ah y por último, también representa una visión muy importante, ¿cual crees que es?</p> <p>[>R2]: El patriarca?</p> <p>[>R3]: No</p> <p>[>R2]: Pues no le se...</p> <p>[>R3]: Muerte la monarquía, la República Patuna! Revolución! Revolución</p> <p>[>R3]: La paredes son los reyes de los patos y empezar a levantar el pueblo papouno y viva la democracia a tirar paredes. Punto final!</p>
		Mediación		
	Interacciones con el espacio	Observaciones		
		Experiencia (previa) con los		

	museístico	museos	
Conexión con la propia experiencia	Individual	Los alumnos comparten sus dudas e inquietudes	<p>C-E1 : [>R1]: Bueno porque representa....mi futuro, como esta de negro,</p> <p>-</p> <p>C-E1 : [>R2]: lo siento...lo veo un poco oscuro mi futuro.</p> <p>-</p> <p>C-E1 : [>R1]: Como un tunel, como todo se veo negro, que no sabes que hacer, muchas dudas. Yo tengo dudas sobre mi futuro y no se de eso pero al final, veo como la luz de esperanza que es como...es lo que representa la foto para mi.</p> <p>-</p> <p>C-E2 : [>R2]: la otra foto pues representa las dudas que yo tengo sobre mi futuro.</p> <p>-</p> <p>C-E3 : [>R3]: No se si me explico, que pienses que quiero decir? Es relacionado con mi vida...que no...bueno no voy a decir.</p> <p>-</p> <p>C-E3 : [>R2]: Y me gusta mucho...yo creo que tengo problemas con las filas porque todo lo que he dijo son filas. Todo los que he dijo son filas y creo que eso es un problema personal...lo que pasa es que eso...no lo se, lo dejo para el psicólogo.</p> <p>-</p> <p>C-E5 : >R2]: De mi futuro...es el futuro cercano porque todavía no tengo claro mi futuro más lejano. ¿Qué voy hacer después de estudiar? He puesto los estudios porque son mi futuro, no es algo a lo que me sienta obligada, sino que de verdad quiero estudiar en el futuro y estudiar mucho porque me gusta.</p> <p>-</p> <p>C-E5 : [>R1]: Yo escogi la ventana porque yo tampoco no tengo claro lo que voy a hacer en el futuro. Quiero estudiar pero no se que y tanpoco no se en que trabajar....no se,</p>
		Alumnos comparten sus sueños	<p>C-E2 : [>R2]: me gusta mucho esquiar y me gustaria en el futuro, pues poder ir a la nieve, esquiar y vivir ahi porque la montana esta un poco lejos.</p> <p>-</p> <p>C-E3 : [>R2]: Y pues me gusta la estructura de la bici, siempre me gusta</p>

		<p>mucha la estructura de las bicis. Querria una bici desde pequena, nadie me la compro</p> <p>[>R1]: Es drama</p> <p>[>R2]: Espera, me lo ha comprado o no me lo ha comprado...no me recuerdo. Pero bueno usé la bicicleta de mi amiga, todos mis problemas por eso.</p> <p>-</p> <p>C-E4 : [>R1]: Vale, la prima con los manos, es el del contexto sociocultural y representa la vista de como mi toma de gente y la siguiente, la de mi futuro, he cogido esta foto porque representa lo que me da ganas y representa como viaja...</p> <p>-</p> <p>C-E4 : [>R2]: Y la secunda es mi entorno sociocultural que es mi futuro, que me gustaria hacer dibujo, pintura o algo con las obras</p>
<p>Compartida (familia, pares, comunidad, barrio...)</p>	<p>Es una reminiscencia de un evento con un ser querido</p>	<p>C-E1 : [>R1]: Bueno, la playa, lo havia recogido porque siempre voy a la playa con mis amigos y familia. Es como algo muy de Tarragona, muy de aqui</p> <p>-</p> <p>C-E2 : [>R1]: Con mis amigos. Pues bueno es una foto de las bambas que todos llevamos puestas y he elegido esta foto porque este es mi entorno, estos son mis amigos. Esta es mi vida. Y es una foto que demuestra perfectamente lo que quiero decir porque lo pasamos muy bien y esta es la foto.</p> <p>-</p> <p>C-E2 : [>R2]: Y el futuro, hice una foto de dos amigos esquiando porque a mi me encanta la nieve,</p> <p>-</p> <p>CE-4 : [>R2]: Vale, ahora pregunta, lo havia apuntado pero yo lo tengo super claro porque es facil...mira esa esta en el Tres Bano ni aca, la en el central, son mis amigas...la luna es yo, las estrellas otras, sol otras. Una pulse de amistad porque es el sol, la luna y las estrellas que estan en comun.</p> <p>-</p> <p>C-E5 : [>R1]: Porque basicamente no havia mucho tiempo para hacer fotos y eso es el parque a lado de mi casa, con el rio y fue un dia que fue a pasear en verano, una anecondota maravillosa. Se pasa con una</p>

		<p>amiga y cuando volviamos y gustaba hacer una foto pero era feliz y bueno, me gace recuerda a mi amiga que esta viviendo fuera entonces viene en el verano...entonces, por eso.</p> <p>-</p> <p>C-E5 : [>R2]: Yo, mi entorno...porque he escogido un entorno en el que..pues siempre es que patino, que nos pasamos... cuando es la tarde de la semana, juntos y a mi me hace muy comodo esta persona porque a parte de que hace lo que a mi me gusta de verdad. A mi tambien lo hace pero tambien le... esta passion esta tema. Y a partir de eso...</p> <p>[>R2]: es un momento para estar los dos juntos comodis y hacemos los que nos gusta y son tardes que me pasa muy bien</p>
	Recuerda la ciudad / barrio	<p>C-E1 : [>R1]: Es cuando estoy a la playa, me recuerdo de este sitio porque podiamos cuando hemos ido a la costa, en verano, pues siempre pues vamos a la playa. Es como que me da mucho recuerdos y es algo muy de Tarragona, muy de aqui, sabes?</p> <p>-</p> <p>C-E3 : [>R2]: Tio, me estrelle con una forma de...pero escucha bien, yo bajo por mi parque y era como...havia una callase. Entonces, yo vi embarcados y de repente una camioneta que siempre salia bastante y yo me la peque contra la camioneta. Y la bicicleta no es la mia, es de mi amiga cmia que esta como en el plan: que pasa a la cabeza</p> <p>-</p> <p>C-E1 : [>R2]: Yo escogido la foto de las palmeras y donde se puede ver tambien palomas y la terraza super bonita porque basicamente todas la mañana veo esta imagen et querria hacer una foto porque me da nostalgia y no se...como el giro de su mirada de la atmósfera me transmite calma y tranquilidad</p> <p>-</p> <p>C-E8 : [>R1]: Parece bien, quiero ir a Galicia</p>
	Recuerda a la casa	<p>C-E1 : [>R2]: Lo he recogido estas fotos porque basicamento la veo todos lo dias asi cuando me levanto porque tengo el balcon...</p> <p>-</p> <p>C-E1 : [>R2]: Esta foto porque basicamente, cada vez que salgo de casa para ir a la clase, la veo y no se...me recuerda a mi casa.</p> <p>[>R1]: Te da nostalgia</p> <p>[>R2]: Si, me da nostalgia..de comunidad y pues nada.</p>

			<p>-</p> <p>C-E7 : [>R1]: Si, la historia es en casa, con mi madre y la reunion de dos personas</p> <p>-</p> <p>C-E9 : [>R1]: Es como el rosa, es como en mi casa y el azul, el suyo tambien...</p>
	Aspectos culturales	Referencia cultural propia por su cultura visual	<p>C-E3 : [>R2]: Yo he elegido unas casas que son cabañas, como... [>R3]: bungalows? [>R2]: Bungalows ! Bueno tienen varios nombres</p> <p>-</p> <p>C-E3 : [>R1]: No voy al psicólogo, no tengo dinero....es caro...es como 75 euro por session [>R2]: En serio? 75? [>R1]: La primera fuera, porque era 75 [>R2]: Que dices [>R1]: Que rara [>R2]: No pensaba que costaba tanto</p> <p>-</p> <p>C-E3 : [>R2]: y creo que es una imagen así muy...que puede pasar por una imagen antigua pero que está muy bien hecha, de buena calidad y todo y como muy "vintage"</p> <p>-</p> <p>C-E3 : [>R1]: Guardalo! Que mono, no? Parece de una película</p> <p>-</p> <p>C-E6 : [>R1]: .estas dos...como el estadio olímpico [>R2]: como el estadio olímpico [>R2]: y los próximos son en París, los podemos juntar</p>
		Conocimientos previos generales y/o específicos	
Desarrollo del proceso	Expectativas		
	Dificultades	Dificultades en el proceso	<p>C-E4 : [>R1]: Pero te recuerda que somos personas diferentes?</p> <p>-</p> <p>C-E9 : [>R2]: Se debe poner todas las fotos obligatoriamente? [>Question?]: Porque? Quieres no poner una de las fotos</p>

			<p>[>R2]: Es que una que no caja tanto</p> <p>-</p> <p>C-E9 : [>R2]: Esa...como estas son del cielo y esta es como mas...diferente. No encuentran tanpoco ninguna relacion.</p>
		Dificultades técnicas/logísticas encontradas	<p>C-E8 : [>R1]: Pues he enviado fotos pero no les tengo</p> <p>[>Question?]: Has enviado las fotos a mi?</p> <p>[>R1]: a la profe y no las tengo, no lo ha trajo</p> <p>[>Question?]: ah vale, pues si quieres, tengo fotos extra</p> <p>[>R1]: Si!</p> <p>-</p> <p>C-E9 : [>R1]: Hay unos que no venieron el otro dia. Lo ententaremos de agrupar con otro grupo...</p> <p>[>Question?]: Si mejor</p>
		Dificultad en la producción	<p>C-E9 : [>R3]: Nosotros queriamos hacerlo con esto pero cuesta muchissimo</p>
	Implementación	Cuestionando el proceso – los pasos de la actividad	<p>C-E4 : [>R2]: Que tenemos que hacer?</p> <p>[>R1]: Ahora, hay que relacionarlas</p> <p>-</p> <p>C-E8 : [>R3]: Y aqui tenemos que hablar de la relacion entre nosotros?</p> <p>-</p> <p>C-E8 : [>R3]: Vamos, tenemos que decir porque hemos hecho eso, vale?</p>
		Dudas sobre los puntos en común	<p>C-E8 : [>R2]: Si no puede relacionar de una manera ?</p> <p>[>Question?]: pues pueden quizas poner en frente las diferencias si no hay punto en comun, las diferencia pueden ser interesantes</p> <p>[>R3]: Vale!</p> <p>[>R2]: Porque el futuro y esto estan en el mismo plano, no?</p> <p>[>R3]: Es que si no es similario, es mas dificil no</p> <p>[>Question?]: A si, claro, es mas dificil...es como construir otro</p>
	Percepción del propio desempeño	Percepción positiva de su propio trabajo	<p>C-E6 : [>R2]: Esta genial asi...pues sale bien asi!</p> <p>[>R1]: Si, lo pasamos bien!</p> <p>-</p> <p>C-E6 : [>R1]: Queda mono!</p> <p>[>R2]: A mi me gusta</p> <p>[>R1]: no te gusta?</p> <p>[>R2]: Me gusta!</p>

		<p>[>R3]: Si a mi tambien...se queda claro</p> <p>[>R1]: Si y hay algun relacion, levanta algo</p> <p>-</p> <p>C-E9 : [>R1]: Si todo esta conectado</p> <p>-</p> <p>C-E9 : [>R1]: Perfecto!</p>
	Compartiendo la experiencia creativa	<p>CE-4 : [>R2]: Me cuestaba porque se caya los pinceles, no se vean todos los lapices pero bueno</p> <p>-</p> <p>C-E9 : [>R1]: Sera mas facil claro pero me complica la vida</p> <p>-</p> <p>C-E9 : [>R1]: Recta no esta pero es algo que hago!</p>
	Dudas	<p>C-E1 : [>R1]: Cada vez no se si me expresa bien</p> <p>-</p> <p>C-E7 : >R2]: Creo que el mio es bastante obvio...a ver si</p> <p>-</p> <p>C-E9 : [>R1]: Perdona, a ver, es que sale bien aqui?...</p>
	Percepción negativa de su propio trabajo	<p>C-E9 : [>R1]: queda fatal</p> <p>-</p> <p>C-E9 : [>R2]: Es que una que no caja tanto</p>
	Percepción del resultado por los otros	<p>Comentarios positivos</p> <p>C-E1 : [>R2]: Vale, ah que chulo este trabajo!</p> <p>-</p> <p>C-E1 : [>R1]: Que chulo! Guardalo! Que mono, no? Parece de una pelicula</p> <p>-</p> <p>[>R2]: Expresas muy bien</p> <p>-</p> <p>C-E4 : [>R3]: Que bonita!</p> <p>-</p> <p>C-E4 : [>R1]: Oh, me encanta! Es super chula!</p> <p>-</p> <p>C-E6 : [>R2]: Que buena es</p> <p>-</p> <p>C-E7 : [>R2]: ay! Que bonito</p> <p>-</p> <p>C-E7 : [>R1]: que chulo</p>

			<p>- C-E7 : [>R3]: Genial!</p> <p>- C-E7 : [>R1]: Claro, si...es super maravilloso</p> <p>- C-E9 : [>R2]: Si, porque sale muy bien</p> <p>- C-E1 : [>R1]: Bonita!</p> <p>- C-E3 : [>R2]: Y me gusta mucho</p>
		Comentarios constructivos	<p>C-E1 : [>R1]: Vamos con el dibujo este</p> <p>[>R2]: Este me gusta mucho, solo que muy depresivo parece</p> <p>- C-E7 : [>R1]: Lo que salga salga !</p>
		Comentarios negativos	<p>C-E3 : [>R1]: Se caye, seguro!</p>
Vínculos creados entre las diferentes creaciones	Puntos en comun	Los lugares	<p>C-E6 : [>R1]: Como nosotros tenemos fotos con personas...y sitios...paisajes. Como el es de Paris y el del deporte...estas dos...como el estadio olímpico</p> <p>[>R2]: como el estadio olímpico y los proximos son en Paris, los podemos juntar</p> <p>- C-E6 : [>R1]: Y despues esa, porque es mucho el paisaje... el cielo y el mar,pues podemos hacer algo tipo con el mar. Con unas olas, o con azules</p> <p>[>R2]: Si porque igual los dos son de...Si...estan igual</p>
		Los amigos	<p>C-E2 : [>R1]: Y creemos que la... alguna razon de porque tenemos estas fotos, la suya es la de presente, la de ahora y es porque somo del mismo grupo de amigos y hemos los dos puesto una fotos de nuestro amigos</p> <p>- C-E8 : [>R3]: Somos del mismo grupo de amigos</p> <p>- C-E9 : [>R2]: Bien! Vamos hacer como esto es un viaje (...)</p> <p>[>Question?]: Y porque hacer un viaje?</p>

			[>R2]: Es como...habiamos pensado como el viaje de la amistad y va subiendo cosas
		Simbolismo / ciclo de vida	<p>C-E7 : [>R3]: Hay como una transicion entre ellos</p> <p>-</p> <p>C-E7 : [>R3]: Si como la parte del dia y despues mas los dibujos, sentimientos</p> <p>[>R4]: Son como los espacios de la hora, del presente</p> <p>-</p> <p>C-E8 [>R1]: Bueno si! Pero ahora la dificultad es con las otras</p> <p>[>R3]: Puede ser el presente de ella con tu futuro con el espacio de trabajo...no se, digo lo</p> <p>[>R1]: Si</p> <p>[>R2]: Si!</p> <p>-</p> <p>C-E8 : [>R3]: O tambien el entorno urbano, manana, tarde, noche</p> <p>[>R1]: Si verdad</p> <p>[>Question?]: Como el ciclo del dia y despues la parte mas sobre el dibujo y los sentimientos</p> <p>[>R1]: Vale si</p> <p>-</p> <p>C-E9 : [>Question?]: Vale entonces: tranquilidad, deporte, amistad y estudio...si pero hay que demostrar con e arte, la conexion</p>
		El viaje	<p>C-E8 : [>Question?]: Si y al final, hais visto un punto en comun entre vosotros? O no tanto?</p> <p>[>R1]: Es mas de...como ella su foto es de su profesion, lo que ella quiere hacer. Y mi foto de mi foto es mas como...yo quiero viajar</p> <p>[>Question?]: Vale entonces tu, es mas serio como el trabajo y la construction de vida</p> <p>[>R1]: Si</p> <p>[>R2]: Yo quiero viajar tambien con el trabajo</p> <p>[>Question?]: A vale, entonces el viaje es un punto en comun</p> <p>[>R2]: Si!</p>
		La variedad de opciones	<p>C-E8 : [>Question?]: Encontrais conexion?</p> <p>[>R1]: Si, maso menos!</p> <p>[>R1]: Si sabemos como queremos poner las obras con esto!</p> <p>[>R2]: Lo vemos muy claro en enlace de los dos futuros...por ejemplo</p>

		<p>es como...no se como decirlo</p> <p>[>R1]: Ella quiere ir estudiando pero ne sabe bien bien en que, por eso la variedad de eleccion.</p> <p>[>R2]: Por eso, esta variedad...y por ejemplo, ella ha hecho la ventana que esta abierta a diferentes posibilidades, por eso.</p> <p>[>Question?]: Pues, entonces, la variedad de las posibilidades es el punto en comun, non?</p> <p>[>R1]: Si!</p> <p>-</p> <p>C-E9 : [>Question?]: Hais visto unos puntos en comun entre vosotras o no?</p> <p>[>R2]: Si! Estas dos van juntas porque con las dos representa lo que no tenemos muy bien claro lo que queremos hacer en el futuro. Tenemos la variedad de los estudios y como la ventana abierta. Y estos dos...asi que le recuerda a una amiga, amiga suya y eso son mis amigos.</p> <p>[>Question?]: Pues entonces, la amistad y tener las posibilidades abiertas, eso es</p> <p>[>R1]: si!</p>
	Expresarse a través del dibujo.	<p>C-E7 : [>R3]: mas los dibujos, sentimientos</p> <p>-</p> <p>C-E8 : [>Question?]: Entonces, te gusta expressarte por el dibujo, no?</p> <p>[>R1]: Si!</p> <p>[>Question?]: Y es algo que tu tambien te gusta hacer, expressarte por el dibujo?</p> <p>[>R2]: Si tambien!</p>
	Relacion con la actividad en el museo	<p>El dibujo</p> <p>[>Question?]: Y es algo que tu tambien te gusta hacer, expressarte por el dibujo?</p> <p>[>R2]: Si tambien!</p> <p>C-E8 : [>Question?]: Pues quiza podria ser algo interesante no? De la expresion...no se...para el mosaico, pueden dibujar en el cuadro... y hacer una conxion entre los dos asi con el dibujo</p> <p>[>R3]: Se puede hacer una conexion de una manera o otra con el museo...del primer dia, no se</p>

			<p>[>R1]: La mio era el cuadro de...Carlo que tenia muchos papeles de viajes, de dibujos</p> <p>[>Question?]: Ah! Con esto tambien, vale!</p> <p>[>R1]: Entonces, eso se podria relacionar con esta</p> <p>[>R3]: Si! Y con esta igualmente porque tiene un espacio de trabajo como este</p> <p>[>Question?]: Eso es...esta guay!</p> <p>[>R1]: Si!</p> <p>[>R3]: Con algunas flechas para relacionar los dos</p>
		Los emociones	<p>C-E8 : [>R1]: No porque el mio es en el plan de mis emociones...pero emociones mas negativas y esto es emociones mas positivo</p> <p>[>Question?]: Pues podria ser, con emociones, que el viaje te permite ayudar a abrir tu menta</p> <p>[>R1]: Si!</p>
		La familia	<p>C-E9 : [>Question?]: Vale entonces teneis dos temas y teneis cosas del museo tambien?</p> <p>[>R2]: Si! Hablo cosas de familia y ella tambien.</p> <p>[>R1]: Uno de los escrito que hemos hecho sobre la obra era sobre el tema de la familia.</p>
		Reutilisacion del texto - de unas palabras claves	<p>C-E9 : [>R2]: Para poner los del museus...escribiremos algo sobre esto</p>
		En relacion con una obra del museo	<p>C-E9 : [>R2]: Una obra del museo que no se llama</p> <p>[>Question?]: Que?</p> <p>[>R2]: Una obra que se escribe como se llama...azul</p>
	Valoración		<p>C-E9 : [>R1]: Si todo bien, esta tambien nos gusta</p>

Interacción entre individuos y/o grupos pequeños			
Intercambios verbales: Reflexión en pequeño grupo	Dinámicas observadas	Intercambios en relación sobre las creaciones	<p>La mayoría de los grupos parecen haber encontrado puntos en común entre las fotos y algunos pudieron establecer conexiones interesantes entre las imágenes y los dibujos/textos realizados en el museo. Reaccionan positivamente al trabajo de los demás y completan sus reflexiones juntos sobre los resultados.</p> <p>[>R1]: Cada vez no se si me expresa bien [>R2]: Expresas muy bien - C-E1 : [>R1]: Porque has cogido estas fotos? [>R2]: Lo he recogido estas fotos porque basicamento la veo todos lo dias asi cuando me levanto porque tengo el balcon... [>R1]: Que bonito! Y bueno...esta fotos, la mia, el de antes, es tambien por eso pero viene bastante. - C-E1 : [>R1]: Vamos con el dibujo este [>R2]: Este me gusta mucho, solo que muy depresivo parece [>R1]: Ya - C-E2 : [>R1]: Y creemos que la... alguna razon de porque tenemos estas fotos, la suya es la de presente, la de ahora y es porque somo del mismo grupo de amigos y hemos los dos puesto una fotos de nuestro amigos - C-E9 : [>Question?]: Vale entonces teneis dos temas y teneis cosas del museo tambien? [>R2]: Si! Hablo cosas de familia y ella tambien. [>R1]: Uno de los escrito que hemos hecho sobre la obra era sobre el tema de la familia.</p>

-

C-E6 : [>R1]: Como nosotros tenemos fotos con personas...y sitios...paisajes. Como el es de Paris y el del deporte...estas dos...como el estadio olímpico

[>R2]: como el estadio olímpico y los proximos son en Paris, los podemos juntar

A lo largo de la actividad, los alumnos se preguntan la opinión de los demás y tambien a veces, cuando tienen dudas, con los orador/docentes. Esto les permite avanzar en los pasos y acordar la evolución del proyecto. Hay debate para alimentar la reflexión.

C-E7 : [>R2]: Quieres que pegas mas con esta cosa

[>R1]: Si, vale lo puesto

-

C-E7 : [>R1]: Es fuerte no? Lo digo porque la bandera tiene tantas colores...no me acaba eh

[>R2]: Hum... pero la bandera solo es en el plan, en la ligna

[>R1]: Ya, no me acaba bien

[>R2]: Yo tanpoco, a ver, rojo..majon, si no?

[>R1]: Hum...no, no me acaba

[>R3]: Amarilla, podria!

[>R1]: Es verdad! Y esta !

-

C-E7 : [>R3]: Aqui estan las fotos

[>R1]: Si pero no se, a si ahora si...eso me gusta!

[>R2]: Lo podemos asi?

[>R1]: Si!

[>R3]: Genial!

[>R1]: Vamos a poner eso...cosas hechas!

-

C-E8[>Question?]: Pues quiza podria ser algo interesante no? De la expresion...no se...para el mosaico, pueden dibujar en el cuadro... y hacer una conxion entre los dos asi con el dibujo

[>R3]: Podeis hacer una conexion de una manera o otra con el museo...del primer dia, no se

[>R1]: La mio era el cuadro de...Carlo que tenia muchos papeles de viajes, de dibujos

[>Question?]: Ah! Con esto tambien, vale!

[>R1]: Entonces, eso se podria relacionar con esta

C-E9 [>R1]: Perdona, a ver, es que sale bien aqui?...Yo hice un reloj, como eso es en el pasado...un viaje en el pasado y aqui es el mismo como, en teoria es como pasa pagina

Los alumnos se motivan unos a otros para alimentar la reflexión haciendo preguntas y dando pistas de interpretacion, Tambien, se hace a veces metáforas y lecciones de vida a partir de su interpretación

C-E3 : [>R2]: al fondo, se puede ser seco...quieres decir que esta seco?

[>R3]: No se si me explico, que pienses que quiero decir? Es relacianado con mi vida...que no...bueno no voy a decir.

[>R2]: Sabes porque? Porque es un paradoja divertida porque los arboles

[>R1]: Porque estan muertos?

[>R2]: No porque los arboles estan seco, sin hojas...pero estan amojado por la nieve...agua. Entonces tienes arboles seco amojado.

[>R1]: Y que sentido tiene ese?

[>R2]: Ninguno, por eso

-

C-E3 : [>R3]: Ah y por ultimo, tambien representa una vision muy importante, cual crees que es?

[>R2]: El patriarca?

[>R3]: No

[>R2]: Pues no le se...

[>R3]: Muerte la monarquía, la Republica Patuna! Revolucion! Revolucion

[>R3]: La paredes son los reyes de los patos y empezar a levantar el pueblo papouno y viva la democracia a tirar paredes.

-

C-E3 : [>R1]: Entonces el burro esta mucho mas pequeno, tiene inteligencia sufisamente para subir la roca y asi esta mejor que el y detras hay dos arboles...uno tercio detras el burro y los otros rectos que quieren indicar el burro. Entonces, piensas antes de pasar que no es porque los otros estan mas altos que estan mejores.

[>R2]: Vaya, es interesante informacion!

-

C-E4 :>R1]: he cogido esta foto porque representa lo que me da ganas y representa como viaja...

[>R2]: Quieres viajar !

[>R1]: Quiero viajar...no se que voy a hacer

[>R2]: Quieres ir al internacional

[>R1]: si!

-

C-E7 :>R2]: Creo que el mio es bastante obvio...a ver si

[>R1]: Este es tu sociocultural...y basicamente es una foto...es una biblioteca?

[>R2]: Hum...era como una libreria basicamente

[>R1]: Y te veas asi... y esto, el futuro...pues

[>R2]: Es un viaje

[>R1]: Literalmente

[>R2]: Es un viaje alrededor del mundo y las cosas que te pasa en el viaje, cosas que tu conoces, cosas que descubres

[>R1]: Ostia que dices, que chulo!

Los grupos son muy activos y los alumnos hacen muchas propuestas para encontrar las mejores formas de lograr su objetivo común. En varias ocasiones, hay ánimos

C-E6 :>R3]: Vamos por el amarillo, no?

[>R1]: Si para pintarlo...

[>R2]: Pero no se como va a quedar igual

[>R1]: Sino, hacemos rosa y amarillo

[>R2]: Pero hay colores? Levantate para ver esto

[>R1]: Hay rojo y amarillo...podemos mezclarlo el rojo como el amarillo

[>R2]: Lo podemos poner uno encima y el otro

[>R3]: Claro

[>R2]: Vale, primero vemos como queda un pocito.

[>R1]: A ver tanpoco...un poco de negra aqui

[>R2]: Esta genial asi...pues sale bien asi!

[>R1]: Si, lo pasamos bien!

-

C-E6 : [>R2]: Esta genial asi...pues sale bien asi!

-

		<p>C-E6 : [>R1]: Una grande asi, cortas asi...para que esta mas bonito, sabes? [>R3]: y esto? [>R1]: Esto, tenemos que recortar esto</p> <p>Varios grupos se cuentan los recuerdos que van ligados a las fotos y los alumnos reaccionan al recuerdo de su compañero.</p> <p>C-E5 : [>R2]: es un momento para estar los dos juntos comodis y hacemos los que nos gusta y son tardes que me pasa muy bien. [>R1]: Que bonito! -</p> <p>C-E3 : [>R2]: La imagen de la bicicleta, que se puede decir esta imagen la verdad? [>R1]: Puede ser una imagen desde pequeno [>R2]: Tio, me estrellé con una forma de...pero escucha bien, yo bajo por mi parque y era como...habia una callase. Entonces, yo vi embarcados y de repente una camioneta que siempre salia bastante y yo me la peque contra la camioneta. Y la bicicleta no es la mia, es de mi amiga cmia que esta como en el plan: que pasa a la cabeza</p>
Referencias a su propia cultura visual (media, redes sociales, etc)	Generale	<p>A veces se hacen referencias visuales a partir de un cliché visual durante la creación:</p> <p>C-E3 : [>R2]: y creo que es una imagen asi muy...que puede pasar por una imagen antigua pero que esta muy bien hecha, de buena cualidad y todo y como muy "vintage" -</p> <p>C-E6 : [>R1]: .estas dos...como el estadio olímpico [>R2]: como el estadio olímpico</p> <p>Hay una referencia a una pelicula :</p> <p>C-E3 :[>R1]: Guardalo! Que mono, no? Parece de una pelicula</p>
Referencias a contenidos de educación artística		