

La mirada que revela. Una indagación visual de los procesos previos creativos en las escuelas de la periferia de Tegucigalpa

The revealing gaze. A visual investigation of the previous creative processes in schools on the outskirts of Tegucigalpa

Estefanía De-Haro-Martín

Universidad de Granada, España

estejuve@correo.ugr.es

<https://orcid.org/0000-0003-1778-8765>

Recibido: 11/09/2025

Revisado: 24/10/2025

Aceptado: 03/11/2025

Publicado: 01/12/2025

Rafael Marfil-Carmona

Universidad de Granada, España

rmarfil@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0001-9688-7088>

Jorge Torrado-Sánchez

Universidad de Granada, España

jtorrado@ugr.es

<https://orcid.org/0009-0009-7967-4721>

Sugerencias para citar este artículo:

De-Haro-Martín, Estefanía, Marfil-Carmona, Rafael y Torrado-Sánchez, Jorge (2025). «La mirada que revela. Una indagación visual de los previos creativos en las escuelas de la periferia de Tegucigalpa», *Tercio Creciente*, extra9, (pp. 241-264), <https://dx.doi.org/10.17561/rte.extra11.9914>

Resumen

En esta investigación se ha tratado de analizar las etapas previas a la creación artística en estudiantes de colegios de zonas marginales de Tegucigalpa (Honduras), caracterizadas por la pobreza extrema, la exclusión social y la falta de oportunidades. El estudio se enmarca dentro del proyecto Bombearte 2024 y su objetivo principal fue indagar cómo se manifiesta este proceso interno creativo en el alumnado, examinando y retratando sus respuestas físicas y emocionales durante sus fases iniciales. Para ello, se utilizó la observación participante y la imagen fotográfica para construir una prospectiva visual que representara estéticamente las huellas visibles de conductas como la expectación, la observación, la sorpresa y la iluminación creativa antes del proceso físico de creación. En este sentido, la investigación educativa a través de las artes visuales es un enfoque metodológico que permite combinar la observación prospectiva con el análisis de la imagen y su organización espacial para construir o generar una idea visual de las respuestas corporales y emocionales de los estudiantes. Entre los resultados más significativos, destaca que, si bien la fotografía logró capturar diversas respuestas emocionales y físicas relacionadas, no se pudo determinar una correlación precisa entre estas manifestaciones físicas y las fases específicas del proceso creativo. Sin embargo, sí se pudo constatar de manera visual la existencia de estas respuestas físicas, emocionales y de interacción durante la etapa previa a la creación.

Palabras clave: educación artística, procesos previos creativos, creatividad, artes visuales, fotografía

Abstract

This research sought to analyse the stages prior to artistic creation in school students from marginalised areas of Tegucigalpa (Honduras), characterised by extreme poverty, social exclusion and lack of opportunities. The study is part of the Bombearte 2024 project and its main objective was to investigate how this internal creative process manifests itself in students, examining and portraying their physical and emotional responses during its initial phases. To this end, participant observation and photographic images were used to construct a visual perspective that aesthetically represented the visible traces of behaviours such as expectation, observation, surprise and creative illumination prior to the physical process of creation. In this sense, educational research through the visual arts is a methodological approach that allows prospective observation to be combined with image analysis and spatial organisation to construct or generate a visual idea of students' bodily and emotional responses. Among the most significant results, it is noteworthy that, although photography managed to capture various related emotional and physical responses, it was not possible to determine a precise correlation between these physical manifestations and the specific phases of the creative process. However, it was possible to visually confirm the existence of these physical, emotional and interactive responses during the stage prior to creation.

Keywords: Art education, Preliminary creative processes, Creativity, Visual arts, Photography

Introducción

Aunque sabemos que existe, ya que podemos percibirlo al contemplar una obra de arte o participando en su producción, entender cómo funciona la mente de un artista durante desarrollo es posiblemente un reto bastante complejo en cualquier tipo investigación sobre procesos creativos, ya sea dentro de los campos de la neurociencia, la psicología, la educación o desde el propio ámbito de arte. Sin embargo, cuando nos referimos exclusivamente a las fases previas de indagación, de exploración o de experimentación, ya que gran parte de estos procesos son internos e imperceptibles para el ojo humano, esta dificultad se incrementa aún más al considerar cómo las condiciones externas afectan a estos momentos previos decisivos a la producción creativa. En particular, se está hablando de la fase mental previa al acto físico de creación, etapa en la cual Cabanellas y Hoyuelos (1998) señalan que cualquier influencia externa puede alterar tanto el proceso como el resultado, por ejemplo, la percepción de sentirse observado puede modificar las respuestas naturales de cualquiera, especialmente en los niños.

No obstante, como sugiere Zweig (2010), “ningún artista es capaz de observar por sí mismo su mentalidad mientras trabaja, como no es capaz el escritor de mirarse por encima del hombro mientras escribe” (p. 20), en tal caso, es indispensable una figura externa de observación que sea capaz de captar visualmente esos instantes fugaces de iluminación.



Figura 1. Autores (2025). Serie secuencia compuesta de tres fotografías de De-Haro-Martín (2024), *Niña pintando gota de tinta en vaso de agua I, II y III*

Arnold Gesell (1934; 1935), uno de los pioneros en investigaciones de este tipo, conocía bien este inconveniente y por ello, ideó y construyó su famosa cámara de análisis directo. Concretamente, la cámara de Gesell es un dispositivo de estudio a través de la observación directa utilizado por primera vez en investigaciones sobre el desarrollo y el comportamiento infantil. En principio, se ideó para observar y registrar desde un entorno controlado que permitiese a los investigadores analizar a los infantes sin que estos fueran conscientes de que estaban siendo observados. Detalle metodológico que ayudaba a obtener datos más naturales y espontáneos sobre sus interacciones o sobre su propio proceso de aprendizaje. En su origen, esta sala consistía en una habitación con un diseño especial, que incluía un espejo unidireccional el cual permitía que un observador analizar a los niños sin que éstos pudieran sentir la presencia de terceras personas, es decir, minimizando la influencia de sentirse vigilados, coaccionados o libres de distracciones similares que pudiesen modificar las respuestas o el comportamiento natural del sujeto (Gesell, 1934 y 1935).

Es lógico pensar que este método de investigación fue innovador en su tiempo y, aunque ha sido cuestionado este autor por su determinismo biológico, no hay duda de que la espontaneidad y naturalidad de las manifestaciones innatas de los mismos era facilitada principalmente gracias a la construcción de un contexto sin influencias y distracciones innecesarias. Por ello, si se pretende replicar esta estrategia, uno de los condicionantes también clave de este estudio debería ser también el ser capaz de generar un entorno libre y seguro en el que se potencie la espontaneidad y naturalidad de respuestas que puedan vincularse a las expresiones físicas e interacciones típicas durante los procesos previos a la creación artística .

Por su parte, según Bruner (2004), “el arte tiene la cualidad de captar la inmensidad de un lugar común, permitiéndonos la construcción de una realidad propia” (p. 155), pero cuando se trata de realidades escolares o de contextos difíciles para la educación y la creación artística es imposible no advertir antes sobre el contexto en el que se ha realizado este estudio, dado que se llevó a cabo en tres colegios de los barrios y de entornos más pobres y discriminados de la ciudad de Tegucigalpa, la capital de Honduras. De hecho, este trabajo de investigación pretende indagar de manera visual y representar artísticamente el proceso creativo de los niños que participan en el proyecto Bombearte 2024, aunque desde una visión prospectiva y estética de las representaciones de las expresiones, emociones y demás huellas que puedan manifestarse en ellos durante las fases de creación.

Construir una idea visual sobre la curiosidad, la expectación, la motivación o la predisposición a crear de los niños, puede también convertirse en estrategia válida para poder poco a poco entender y comprender la propia naturaleza de las etapas previas a la creación o de cómo éstas se traducen y se plasman en el producto artístico final.

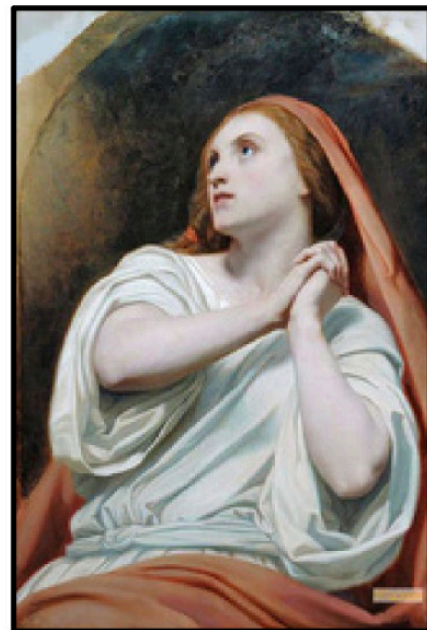
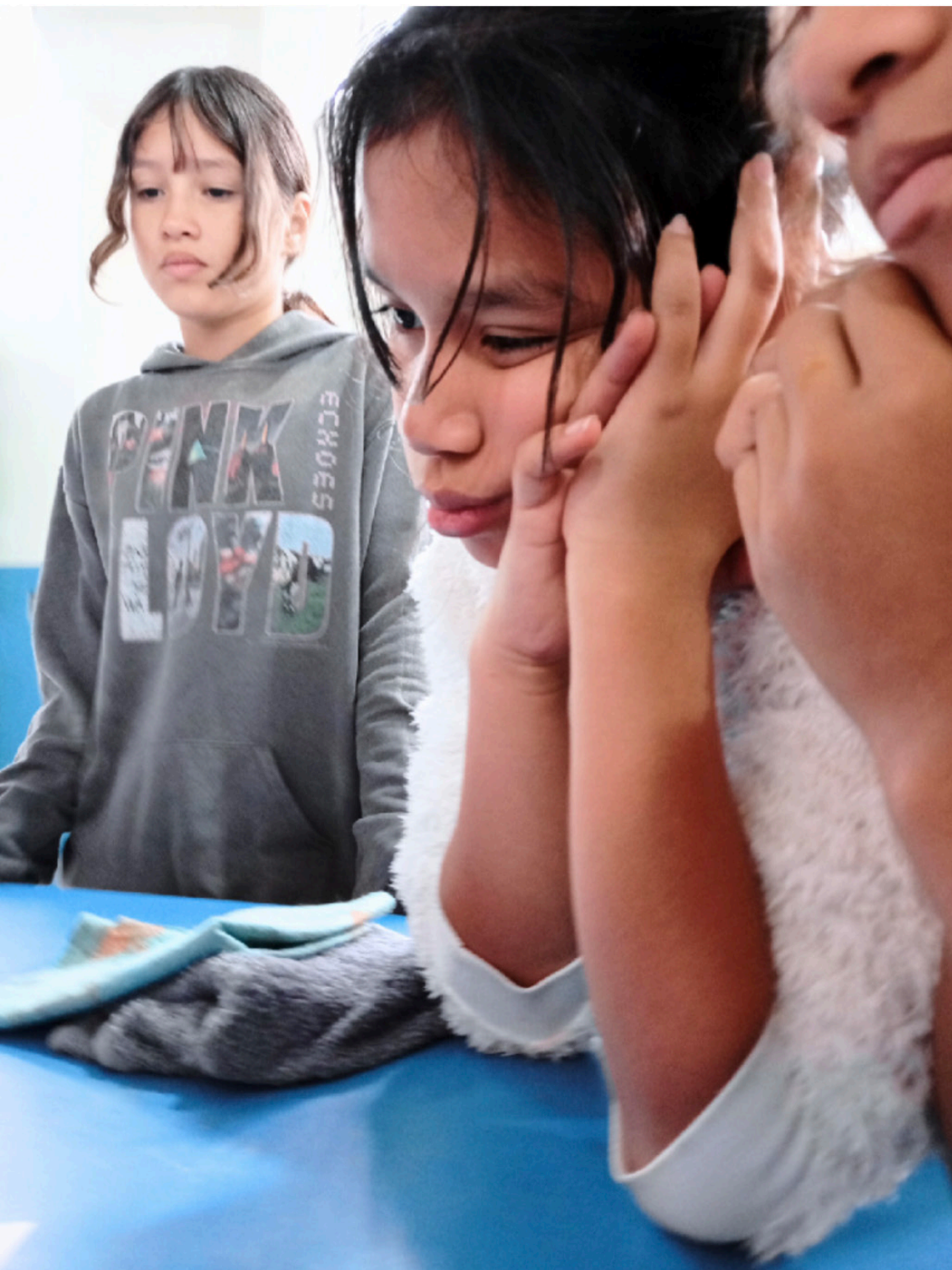


Figura 2. Autores (2025). *El verdadero esfuerzo de crear*. Fotoensayo compuesto por una fotografía de De-Haro-Martín (2024), *Niña pensando*, y una Cita Visual (Scheffer, 1795-18)

Objetivos

El objetivo principal de este estudio es explicar, identificar, captar y representar visualmente cómo se manifiestan los procesos previos a la creación en alumnos de colegios hondureños. Sin embargo, los objetivos específicos serán los siguientes:

- Identificar y representar de forma visual las respuestas físicas, exteriorizaciones o las manifestaciones faciales y corporales en el alumnado escolar relacionadas con los procesos mentales previos a la acción física de crear o de participar en una experiencia artística.
- Indagar cómo y cuándo se producen y se manifiestan estas respuestas en los niños y niñas que participan en el proyecto Bombearte 2024.
- Examinar cómo le afectan o varían las exteriorizaciones, según la fase creativa, la edad, el contexto educativo y la situación sociocultural de los alumnos y alumnas participantes.
- Representar desde una visión prospectiva las manifestaciones o respuestas físicas en los estudiantes escolares antes de la acción o de la experiencia artística, así como, aquellas que puedan surgir durante y después del proceso creativo.

Marco teórico

Antecedentes y estado del arte

Desde una perspectiva científica, la indagación previa a la creación artística ha sido abordada por diversas disciplinas. Es más, desde cualquier revisión teórica se consideran hallazgos los estudios especializados tanto en educación como en psicología, así como, otro tipo de investigaciones visuales con metodologías artísticas, especialmente en el ámbito de su enseñanza y aprendizaje de las artes (Roldán y Marín-Viadel, 2012). No obstante, este estudio busca analizar este proceso mental interno a través de la observación directa y la captación fotográfica, añadiendo un lenguaje simbólico, visual y artístico.

En primer lugar, se toma como estructura inicial las etapas del proceso creativo de Wallas (1926) preparación, incubación, iluminación y verificación. Aunque, estudios más recientes del campo de la neuropsicología como los de Heilman et al. (2003) y Heilman (2016) han rebatido su aplicabilidad universal. No obstante, estas fases han sido respaldadas por grandes teóricos como; Tolman, Piaget, Ausubel, Bruner, Vygotsky, Feuerstein, Gagné, Goleman, Eisner o Gardner hasta el día de hoy en el ámbito de la educación y la psicología, ya que Köhler (1929) destacó la etapa de la “Iluminación” como comprensión repentina, y Luchins (1942) la transición súbita entre incubación e iluminación. Del mismo modo, Simon (1967) también describió la iluminación como un momento revelador al igual que investigaron las redes neuronales activas durante la creación. Estas investigaciones recientes sugieren que el pensamiento creativo depende de habilidades individuales, intereses, motivaciones e intenciones comunicativas (Jung et al., 2010; Rendón-Urbe, 2009).

Por su parte, Guilera (2011) enfatiza con la curiosidad como motor principal de la creatividad e, incluso, señala que la indagación creativa implica encontrar nuevas soluciones y pensar de manera distinta. Asimismo, desde la educación Dewey (1980) concibió la creación artística como una forma de investigación y subrayó la importancia de formar al profesorado sobre las etapas del proceso creativo y, por su parte, Lowenfeld (1958, 1961) abordó el proceso previo y su papel en el desarrollo creativo infantil. Sin embargo, aquí se mencionan modelos educativos derivados de estos planteamientos como son las *Metodologías Artísticas de Enseñanza* (MAE) y la A/R/Tografía. En este sentido, tanto una como la otra, proponen la práctica artística como experiencia vital principal de aprendizaje, con una indagación visual previa (Marín-Viadel et al., 2021). De hecho, el proyecto *Arte para Aprender* (APA), surgido en 2013, y su derivado *Bombearte* desde 2015, buscan romper esquemas tradicionales en la enseñanza de las artes, promoviendo la creatividad y la participación activa como denominadores comunes bajo el tridente de la educación, la investigación y la práctica artística. (Irwin y Cosson, 2004; Irwin et al., 2006; Irwin, 2013; Marín-Viadel y Roldán, 2017; Marín-Viadel et al., 2021).

El proceso de creación artística. Fases de desarrollo

Según De la Torre (2003), la creatividad puede entenderse como un proceso mental para generar ideas originales y útiles (pensamiento divergente y flexibilidad cognitiva) o como el resultado tangible de ese proceso (obras, soluciones innovadoras), evaluado por su originalidad y relevancia (Marín-Ibáñez, 1985). Por el contrario, Romo (1997) define el proceso creativo como una forma de pensar con resultados novedosos y valiosos, donde el proceso previo a la creación cobra un sentido innato para el desarrollo del aprendizaje del ser humano. No obstante, Wallas (1926) describe el proceso de creación artística como un recorrido complejo con etapas físicas y mentales desde la generación de ideas hasta la finalización de la obra. Para este autor, el proceso creativo sigue las siguientes etapas o fases (López-Fernández y Llamas-Salguero, 2018; Pérez-Arteaga, 2020):

- Fase de preparación:

Inicio donde se aborda el problema creativo y se recopila información de experiencias previas. Físicamente, puede manifestarse con expresiones pensativas, atención, concentración y emociones (Rendón-Uribe, 2009; Nogúe-Font, 2020).

- Fase de incubación:

Momento de desconexión y abstracción para buscar, identificar, clasificar y almacenar información con el objetivo de encontrar una idea válida u original (Nogúe-Font, 2020; López-Fernández y Llamas-Salguero, 2018).

- Fase de iluminación:

Aparición espontánea y repentina de ideas que acercan a la solución del problema, marcando el fin del proceso previo a la creación material. Se manifiesta con asombro, motivación, predisposición y felicidad (López-Fernández y Llamas-Salguero, 2018).

- Fase de verificación:

Etapa para comprobar la validez de la solución creativa y perfeccionarla para su ejecución, considerando su viabilidad y atractivo estético (López-Fernández y Llamas-Salguero, 2018).



Figura 3. Autores (2025). Fotoensayo compuesto por tres fotografías de De-Haro-Martín (2024), izquierda, *Niño pensando el dibujo*, centro, *Observando la tinta en el agua*, y derecha, *Tomando imágenes de los compañeros*

Los procesos previos al acto creativo

Por su parte, el proceso previo a la creación se puede conceptualizar como un conflicto mental que abarca las fases de preparación e incubación, culminando con la materialización física tras la iluminación. Esta perspectiva artística se plasma en una obra de arte o resultado creativo. A pesar de ello, estas fases pueden ser recurrentes durante y después del proceso creativo (Guilera, 2011; Nogúe-Font, 2020). Es importante reconocer que el proceso interno del artista siempre ha sido objeto de debate sobre su funcionamiento y características inherentes (López-Fernández y Llamas-Salguero, 2018).

Manifestaciones, gestos, expresiones e interacciones durante los procesos previos

Las manifestaciones previas a la creación artística pueden ser físicamente visibles en el creador, a menudo como respuestas emocionales involuntarias. Estas pueden relacionarse con las fases del proceso creativo, especialmente a través de miradas, expresiones, gestos, movimientos corporales y la interacción con objetos, el contexto y otros participantes (Nogúe-Font, 2020; López-Fernández y Llamas-Salguero, 2018). Aunque no existen rasgos

físicos específicos para cada momento de indagación, experimentación o exploración, la gran mayoría de las manifestaciones sugieren un trabajo mental previo. Algunas de las respuestas más comunes serían (Guilera, 2011; Pérez-Arteaga, 2020; Zinker, 1977):

- Expresiones y gestos faciales:

Pueden indicar satisfacción, asombro, sorpresa, pero también sufrimiento, miedo o apatía ante el dilema o el conflicto creativo.

- Miradas:

Pueden reflejar repulsa o atracción, una observación curiosa y atenta buscando inspiración y formulando ideas.

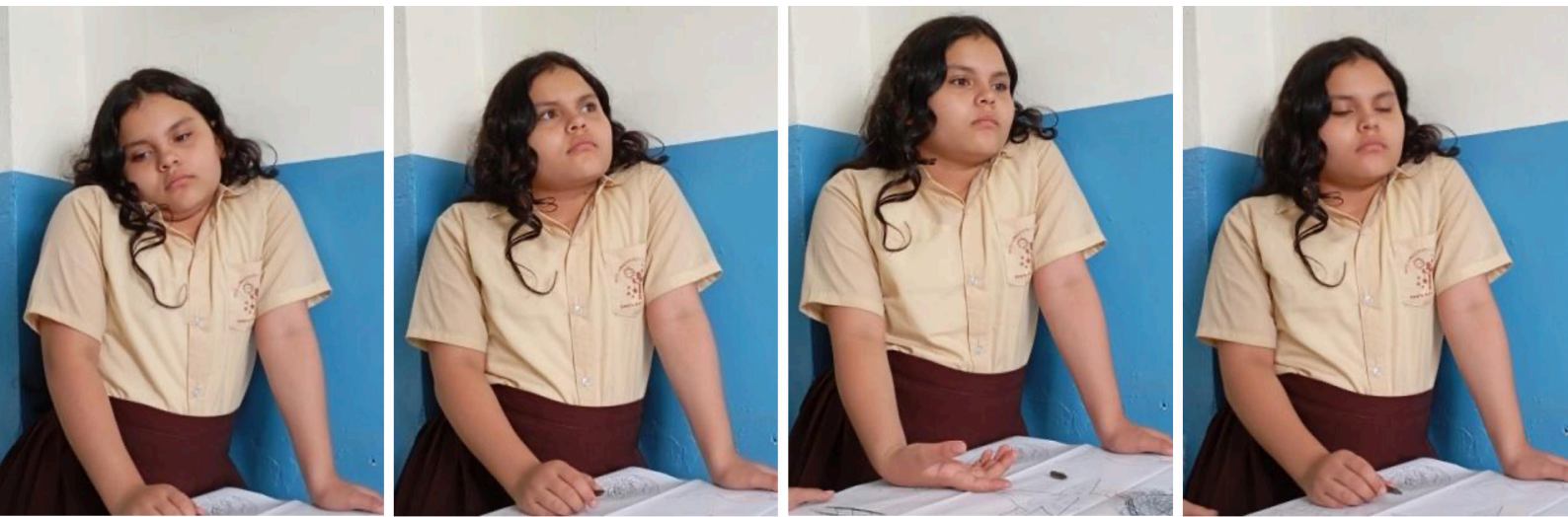


Figura 4. De-Haro-Martín (2025). Serie secuencia compuesta por cuatro fotografías, de izquierda a derecha, *Posiblemente pensando*, *Posiblemente observando*, *Posiblemente comparando* y *Posiblemente imaginando*

- Sonrisas:

Pueden denotar satisfacción por logros, pero también vergüenza o inseguridad en las fases iniciales. De hecho, Duchamp (1957) señala que:

Durante el acto de creación, el artista va de la intención a la realización, pasando por una cadena de reacciones totalmente subjetivas. La lucha hacia la realización es una serie de esfuerzos, de dolores, de satisfacciones, de rechazos, de decisiones que no pueden ni deben ser plenamente conscientes, al menos, a nivel estético (p. 188).

- Gestos y movimientos corporales:

La comunicación no verbal, como asentir, fruncir el ceño o encogerse de hombros, así como la energía, el entusiasmo o la quietud, pueden comunicar la inmersión en el proceso creativo.

- Interacciones entre iguales y con el mediador:

Una actitud abierta y flexible, la colaboración y la aportación de ideas son signos de una buena disposición para el proceso creativo.

- Miedo y rechazo:

El temor a equivocarse puede paralizar la acción y llevar al abandono de ideas, ya que el proceso creativo implica enfrentarse a lo desconocido y al posible fracaso. Como propone Guiler (2011):

Si para culminar su obra el creador tiene que enfrentarse a una emoción negativa, es muy probable que sufra un bloqueo mental inconsciente que le impida ver que no tiene más remedio que pasar por ello (p. 92).

Metodología

Principalmente, en este estudio se empleó la *Investigación Educativa Basada en Artes Visuales* (IEBA) como modelo de indagación científica y de investigación en educación artística. Este modelo utiliza el lenguaje visual y artístico para identificar, explorar y comprender fenómenos educativos de forma estética (Marín-Viadel y Roldán, 2019). Los fundamentos epistemológicos de la IEBA provienen de las Ciencias Sociales y Humanas, específicamente de las *Metodologías Artísticas de Investigación* (MAI), surgiendo inicialmente como Investigación Basada en Artes (IBA) (Eisner, 2004; Roldán y Marín-Viadel, 2012). Este enfoque implica un cambio de perspectiva respecto a los métodos clásicos de investigación cualitativa tanto en artes como en educación (Barone y Eisner, 2012). La IEBA se aplica a situaciones y problemas educativos (Barone, 2006; Barone y Eisner, 2012; Cahnmann-Taylor y Siegesmund, 2008).

Del mismo modo, la fotografía juega un papel fundamental en la IEBA y en especial, en este tipo de investigaciones, permitiendo captar manifestaciones sensoriales como argumentaciones y resultados (Molinet-Medina, 2016; Mulvihill y Swaminathan, 2024). Para ello, también se han tenido en cuenta las perspectivas e influencias de otros estudios visuales sociológicos, antropológicos y etnográficos, así como, de especialistas y de referencias artísticas en fotografía como Jean René (2024) o Mara Catalán (2024). Además, otra estrategia de investigación es la observación participante, la cual es un factor clave en este tipo de estudios de campo, aunque se teniendo en cuenta los principios revelados a partir de la cámara de *Gesell* para intentar no interferir en los participantes. Aunque la cámara fotográfica puede ser un elemento a priori intimidante para cualquier niño, la fotografía nos permite retener información visual para su análisis posterior (Roldán y Marín-Viadel, 2012) y, por este motivo, se buscaron estrategias para no ser vistos al captar a los estudiantes, utilizando: elementos de distracción, refugios

improvisados, enfocando desde la distancia o, incluso, cediendo la propia cámara al alumnado para que fuera él quién tomara las imágenes.



Figura 5. Par visual compuesto por dos fotografías de Torrado Sánchez y De-Haro-Martín (2024), izquierda, *Mediadora con alumnos en la entrada*, y derecha, *Niña haciendo fotos*

Por último, es también importante destacar que la representación de resultados se realizó mediante la organización espacial, estética y simbólica de las ideas clave o de los argumentos visuales que se pretendían construir. Para ello, se utilizaron estrategias de agrupación en forma de: fotografías independientes, pares fotográficos, series visuales o foto-ensayos (Marín-Viadel y Roldán, 2017; Molinet-Medina, 2016; Whiston-Spirn et al., 2022).



Figura 6. Par visual compuesto por dos fotografías de Torrado Sánchez y De-Haro-Martín (2024), izquierda, *Silla y pizarra de los secretos*, y derecha, *Niña mirando*

Resultados

La expectación y la curiosidad

Guilera (2011) señala que la curiosidad es el motor principal de la creatividad, esencial para la búsqueda y el descubrimiento. Junto a la expectación, es clave en las fases previas a la creación artística y para el desarrollo de la creatividad, impulsando la exploración y la experimentación. De hecho, para este autor la curiosidad se relaciona intrínsecamente

con la motivación y la disposición a participar. En el proyecto Bombearte, la curiosidad y la expectación se manifestaron espontáneamente en los niños, variando según la edad, el nivel sociocultural y la fase de la actividad. Los mayores niveles se observaron antes de entrar al espacio de creación, al ingresar y durante la exposición de las obras colaborativas. La motivación, ligada a la curiosidad y la expectación, mostró patrones similares, siendo paradójicamente mayor en niños más inocentes y con mayores necesidades. Expresiones de alegría, impaciencia, interacciones positivas y una actitud curiosa evidenciaron la inmersión en la fase de preparación o la receptividad a una experiencia artística.



Figura 7. Grupo de niños observando de forma curiosa y expectante. Fuente: De-Haro-Martín (2024).

Una manifestación característica en las fases de preparación e incubación fue la fijación inusual de la mirada o una atención intensa hacia un objeto o referente visual específico (López-Fernández y Llamas-Salguero, 2018; Nogúe-Font, 2020). Las exteriorizaciones físicas vinculadas a la curiosidad, la motivación y la predisposición a crear en contextos escolares infantiles se asocian con la expectación, la novedad y el juego (Guilera, 2011; Pérez-Arteaga, 2020). La expectación fue generalmente alta en los colegios participantes antes y al entrar al taller o la exposición, generando expresiones de asombro, felicidad, sorpresa o extrañeza. El juego y la diversión potencian la motivación infantil para participar activamente en la acción artística (Pérez-Arteaga, 2020).

La observación y captación de información visual y estímulos estéticos

La capacidad de atención y concentración en los detalles o estímulos visuales (estímulo artístico, materiales, contexto) es primordial en las primeras etapas del proceso creativo. Esta capacidad, unida a la recuperación y estructuración de información en la memoria, juega un papel clave durante la fase de incubación.

El estímulo artístico (referente visual, explicación del mediador, interacciones) impulsa el acto creativo. Para la manipulación de materiales, se requiere conocimiento instrumental previo o una atención especial a las explicaciones y observaciones. El contexto de creación es crucial para estimular la atención, donde un entorno bien diseñado potencia la concentración y un orden visual del espacio ayuda a focalizarse en los referentes. La transformación de un espacio conocido en algo nuevo también aumenta la predisposición a captar estímulos visuales.



Figura 8. Autores (2025). Serie secuencia compuesta de tres fotografías de De-Haro-Martín (2024), *Observa, piensa y crea*

Durante el proceso de creación

Durante el proceso de creación, se constató que las fases creativas no son lineales, sino recurrentes y a veces cíclicas (Wallas, 1926). Durante las actividades, muchas respuestas e interacciones típicas de las fases iniciales se manifestaron también en esta etapa. Expresiones faciales y gestos corporales de asombro, sorpresa, satisfacción o disconformidad surgieron al usar materiales o ver resultados iniciales, indicando una reestructuración de esquemas visuales y artísticos. Las fases previas de indagación, experimentación o incubación de la idea creativa pueden repetirse durante la creación artística. Los artistas observan, analizan y se inspiran en referentes visuales cercanos, lo que provoca cambios estéticos en la obra. La observación y captación de información visual de referentes (incluso efímeros o permanentes) se refleja en la concentración de los niños. Las interacciones sociales influyen en los cambios compositivos de las obras individuales, tendiendo a un esquema común dentro del grupo. Estas observaciones pueden interpretarse como evidencia visual de la naturaleza cíclica de las fases del proceso creativo.



Figura 9. Par visual compuesto por dos fotografías de Torrado Sánchez (2025) y De-Haro-Martín (2024), izquierda, Obra de grafito, y derecha, *Niño creando la obra*

Tras la finalización del proceso de creación

Tras la finalización del proceso de creación, la comparación visual y estética de la obra evidencia la fase de verificación (Wallas, 1926). Al contrastar la obra con referentes visuales (mentales o físicos), surgen respuestas físicas de aceptación o disconformidad con el producto. Esta comparación también se extiende a otros productos artísticos o al contexto de exposición, llevando a una reflexión estética individual y colectiva sobre la obra terminada. En el proyecto Bombearte, la satisfacción de los niños al ver sus creaciones como una exposición de arte colaborativo fue una característica común en esta fase, en el marco de la indagación en torno al proceso creativo en la infancia.



Figura 10. Autores (2025). *Apreciando lo que creamos juntas*. Fotoensayo compuesto por dos fotografías de Torrado Sánchez (2024), *Niñas observando escultura de aluminio I y II*

Discusión y conclusiones

Desde una visión prospectiva en la presentación de los resultados y apoyado en un modelo de Investigación basado en las Artes Visuales que lo permite, se ha intentado generar una serie de relatos, argumentos y de evidencias visuales que representan una respuesta física de los niños a un estímulo estético que sí se encontraba dentro del proceso. Concretamente, desde la imagen fotográfica y su organización en el espacio, lo que aquí se ha pretendido construir es una idea estética de las manifestaciones más significativas antes, durante y después del proceso creativo, es decir, se ha creado a través de la imagen fotográfica un relato visual en el que se representa metafórica y estéticamente exteriorizaciones y respuestas relacionadas con la curiosidad, la expectación, la atención o el nivel de motivación y de predisposición a crear. De hecho, una de las expresiones más características, tanto en las fases de preparación como de incubación, era la manifestación que se exterioriza por parte del artista (el niño) cuando denota físicamente una inusitada fijación de la mirada o a través de una atención casi psicótica hacia un objeto concreto o a un referente visual determinado. Según López-Fernández y Llamas-Salguero (2018), este gesto físico se manifiesta con un gesto facial de interés unido de una duración desmedida de la mirada y con movimientos sacádicos de los ojos, hacia dicho objetivo. En tal caso, para ambos, en ese preciso instante se está reflejando cambios atencionales en el individuo directamente relacionados con las operaciones mentales que se suceden en su interior (p. 118). Asimismo ocurre con las exteriorizaciones físicas vinculadas a la curiosidad, la motivación y a la predisposición a crear, las cuales, en contextos escolares o destinadas a un público infantil, están directamente conectadas con expectación, la novedad y el juego (Guilera, 2011; Pérez-Arteaga, 2020).

Por su parte, la expectación generada en cualquiera de los tres colegios antes y justo después de entrar, ya sea al taller de creación o durante la visita a la sala de exposición final, era mayoritariamente elevada entre el colectivo participante. Por lo tanto, este hecho también favorecía la aparición de expresiones faciales de asombro, felicidad o de sorpresa o, también, de extrañeza o desconfianza ante la novedad, propiciando, en cualquier caso, la captación fotográfica de rostros y de semblantes curiosos en los niños que participaban, especialmente, en los más pequeños. Además, según Pérez-Arteaga (2020), el juego y la diversión son elementos fundamentales que potencian en los niños la motivación. En este caso, para ser agentes activos de la acción artística. Durante esta edición del proyecto Bombearte, este principio pedagógico siempre ha estado presente. Un fundamento de actuación que también se ha notado no solo en la predisposición para la participación, sino en la propia empatía o buena sintonía mostrada por todos los estudiantes hacia nuestros mediadores y hacia nuestras propuestas.



Figura 11. *Grupo de niñas reflexionando sobre su exposición.* Fuente: De-Haro-Martín (2024).

Otro síntoma característico previo a la acción que también debía tenerse en cuenta, era la comparación visual mediante la observación y la interacción con el referente o con la obra del compañero. Durante la recogida de información visual, este fenómeno también se examinó, teniendo en cuenta la diferencia entre actividades individuales o de carácter colectivo y grupal. Sin embargo, todas las propuestas educativas relacionadas con las artes visuales terminaban siendo una expresión material colectiva o performativa de arte colaborativo infantil. Por lo tanto, desde una autoría compartida, se evitaban las comparaciones y valoraciones individuales sobre la calidad estética o técnica, en pro de la diversidad que representa o del sentido de pertenencia a la comunidad que lo hizo posible. Ellos mismos. Además, también quedaba representar la fase o el momento de iluminación que precede a la acción. Ese momento repentino en el que se grita *¡eureka!* o *¡ajá!*, unido con una cara de placer y satisfacción (López-Fernández y Llamas-Salguero, 2018, p. 120). Posiblemente, esta respuesta emocional del proceso creativo haya sido la más difícil de construir visualmente, en especial, con los adolescentes que intentaban reprimir sus emociones y sus sentimientos delante de su clase, a veces, con desconfianza, rechazo y burla a sus compañeros, mediadores y docentes. Por supuesto, con los más pequeños y predispuestos era más sencillo retratarlos con una cara de asombro o de sorpresa.

En resumidas cuentas, en este análisis se resaltan varios aspectos clave sobre el impacto de las experiencias didácticas en los estudiantes. En primer lugar, se enfatiza que la curiosidad, la motivación y la atención son motores fundamentales durante el proceso previo a crear. Los resultados visuales indican que, al participar en actividades artísticas, los estudiantes experimentan un aumento en su curiosidad y disposición para experimentar y explorar, lo que potencia su capacidad creativa. No obstante, este fenómeno está influenciado por factores como la edad o el contexto sociocultural de los alumnos. Segundo, como estrategia de investigación a través de la imagen, también destaca la importancia de crear un entorno seguro y estimulante que facilite la espontaneidad en las respuestas de los niños. Una cámara de Gesell sin distracciones, la cual permitiese al estudiante expresarse libremente y participar activamente en el proceso creativo.

En relación a esto, si bien no se pudo materialmente construir una sala de observación de esta índole, sí que se tuvieron en cuenta los principios de actuación y se establecieron una serie de estrategias para que la cámara pasase desapercibida entre los estudiantes. Por ejemplo, captar la instantánea cuando estuviesen concentrados en las explicaciones del mediador o en los referentes visuales, fotografiar desde una distancia prudencial o, simplemente, dejarles que ellos mismos se hiciesen unos a otros las fotografías y, por último, en los resultados también se abordan y se exponen implícitamente de forma visual los desafíos enfrentados, la falta de recursos o el contexto socioeconómico de los participantes, de los colegios y del barrio. Algo que puede que haya influido en las construcciones y representaciones estéticas y metafóricas del proceso y de las manifestaciones relacionadas. No obstante, nunca hubo la intencionalidad inicial científica, comunicativa y artística de comparar este contexto o estos participantes con ningún otro. Simplemente, están ahí y son parte del paisaje visual de la experiencia observada.

Respecto a los objetivos de investigación, si bien se ha logrado representar de forma visual algunas de las respuestas físicas, huellas visibles o las manifestaciones corporales en el alumnado escolar relacionadas con los procesos mentales previos, no se ha podido demostrar científicamente a qué fase debía vincularse cada una de ellas. Sin embargo, sí que se ha podido comprobar cómo y cuándo se producen, identificando en qué lugares o situaciones del proyecto podrían darse más y también, se ha examinado cómo afectan o varían tales exteriorizaciones, respecto a la edad, el contexto educativo y la situación sociocultural de los alumnos y alumnas participantes, diferenciando la situación geográfica y estratégica de los tres colegios. Sobre los objetivos docentes, también se ha analizado y comparado teórica y empíricamente el modelo didáctico-pedagógico, contrastando su influencia y su aporte didáctico al proceso de creación similar a la perspectiva metodológica del aprendizaje por indagación y de los modelos de enseñanza basados en los procesos de creación artística. Además, se ha constatado su contribución social desde una perspectiva a/r/tográfica, tal y como, proponen Marín-Viadel y Roldán (2021).

En relación al objetivo artístico, creemos que se ha conseguido generar un informe de investigación educativa de carácter prospectivo basado en las experiencias creativas de los niños. Concretamente, a través de la organización estética y simbólica de imágenes fotográficas extraídas en el proyecto Bombearte. En este sentido, aunque sea la construcción visual y artificial de una idea, en este caso el de una emoción exteriorizada, es importante indicar que una visión prospectiva es también una perspectiva artística anticipada de las posibilidades y oportunidades de investigación como docentes en este ámbito en concreto. Aunque, como valoración final, por el momento solo con la observación y con la imagen no podemos determinar con exactitud y con rigurosidad que pasa por la cabeza del artista durante el proceso creativo, en nuestro caso del niño mientras produce una obra de carácter artístico.

A pesar de tener esta dificultad, sí que se ha constatado que en el proyecto Bombearte se le da un valor pedagógico elevado a las experiencias estéticas previas, las cuales son fundamentales como antesala para el principio material de la creación, es decir, se enfatiza precisamente en incitar la curiosidad estética, motivación artística y la atención visual como catalizadores del proceso artístico. De hecho, es posible que este principio de actuación, al iniciar todas las actividades con un referente visual, haya propiciado también la manifestación de las respuestas físicas deseadas. Además, a través de la práctica colaborativa y de la indagación estética del referente, no solo se busca generar productos creativos, sino también fomentar el diálogo, la inclusión y el desarrollo comunitario entre iguales. Por consiguiente, este enfoque también trasciende los modelos tradicionales de enseñanza de las artes y en general de la educación artística, dado que propone un espacio de enseñanza donde la creación artística y la experiencia estética sea también un vehículo para la justicia social y donde, a su vez, éste se enriquezca también de la experiencia educativa y cultural de los participantes en un contexto de aprendizaje del arte.



Figura 12. Alumnado del colegio Virgen de Suyapa debatiendo la próxima exposición colaborativa. Fuente: De-Haro-Martín (2024).

Referencias

- Barone, T. & Eisner, E.W. (2012). *Arts Based Research*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781452230627>
- Barone, T. (2006). Arts-based educational research then, now, and later. *Studies in Art Education*, 48(1), 4-8. <https://doi.org/10.1080/00393541.2006.11650495>
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia* (Vol. 5). Gedisa.
- Cabanellas, I., y Hoyuelos, A. (1998). *Momentos. Cantos entre balbuceos*. Universidad Pública de Navarra.
- Cahnmann-Taylor, M., & Siegesmund, R. (2008). *Arts-based Research in Education: Foundations for Practice*. Routledge.
- Catalán, M. (2024). Página web del artista. Consultado en: <https://www.maracatalan.com/>
- De La Torre, S. (2003). *Dialogando con la creatividad: de la identificación a la creatividad paradójica*. Octaedro.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. The Berkley Publishing Group.
- Duchamp, M. (1957). *El proceso creativo*. Texto de una intervención en una reunión de la Federación Americana de las Artes en Houston (Texas, EEUU). Consultado en <https://testaferro.blogspot.com/2011/06/el-proceso-creativo-1957.html>
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Gesell, A. (1934). *Atlas del comportamiento infantil: una delineación sistemática de las formas y el crecimiento temprano de los patrones de comportamiento humano*. Yale University Press.
- Gesell, A. (1935). Infant behaviour research. *Yale Journal of Biology and Medicine*, 7(5), 453-457. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21433652/>
- Guilera, L. (2020). *Anatomía de la creatividad*. Marge Books.
- Heilman, K. M., Nadeau, S. E., & Beversdorf, D. O. (2003). Creative innovation: possible brain mechanisms. *Neurocase*, 9(5), 369-379. <https://doi.org/10.1076/neur.9.5.369.16553>
- Heilman, K. M. (2016). Possible Brain Mechanism of Creativity. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 31, 285-296. <https://doi.org/10.1093/arclin/acw009>
- Irwin, R. & Cosson, A. (2004). *A/r/tography. Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*. Pacific Educational Press.
- Irwin, R., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G., & Bickel, B. (2006). The rhizomatic relations of a/r/tography. *Studies in art education*, 48(1), 70-88. <https://doi.org/10.1080/00393541.2006.11650500>
- Irwin, R. (2013). La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía*, 25(65-66), 106-113. <https://bit.ly/2Z4y9ah>

- Jung, R. E., Segall, J. M., Bockholt, H. J., Flores, R. A., Smith, S. M., Chávez, R. S. & Haier, R. J. (2010). Neuroanatomy of creativity. *Human Brain Mapping*, 31(3), 398-409. <https://doi.org/10.1002/hbm.20874>
- López-Fernández, V., y Llamas-Salguero, F. (2018). Neuropsicología del proceso creativo. Un enfoque educativo. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 113-127. <https://doi.org/10.5209/RCED.52103>
- Lowenfeld, V. (1958). *El niño y su arte*. Kapelusz.
- Lowenfeld, V. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Primera parte. Kapelusz.
- Marín-Ibáñez, R. (1985). Pedagogía Universitaria de la creatividad. *Revista española de pedagogía*, 43, 455-471. <https://www.jstor.org/stable/23764398>
<https://doi.org/10.22550/2174-0909.1820>
- Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2010). Photo-essays and photographs in visual arts-based educational research. *International Journal of Education through Art*, 6(1), 7-23. https://doi.org/10.1386/eta.6.1.7_1
- Marín-Viadel, R., y Roldán, J. (2014). 4 instrumentos cuantitativos y 3 instrumentos cualitativos en investigación educativa basada en las artes visuales. *Estrategias, técnicas e instrumentos en Investigación basada en Artes e Investigación Artística*, 71-114.
- Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (Eds). (2017). *Ideas visuales. Investigación Basada en Artes e investigación artística*. Universidad de Granada.
- Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, individuo y sociedad*, 31(4), 881-895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>
- Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2021). A/r/tografía Social y Educación Artística para la Justicia Social: Proyecto BombeArte. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*, 10(2), 91-102. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.2.006>
- Marín-Viadel, R. Roldán, J. y Cáliz Vallecillo, L. (2021). *La enseñanza de las Artes Visuales en contextos de riesgo de exclusión social*. Editorial Universidad Nacional Autónoma de Honduras.
- Molinet-Medina, X. (2016). *El retrato fotográfico como estrategia para la construcción de identidades visuales: Una investigación educativa basada en las artes visuales*. [Tesis doctoral. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Granada].
- Mulvihill, T.M. y Swaminathan, R. (2024). *Investigación educativa basada en las artes*. Morata.
- Nogúe-Font, À. (2020). Indagaciones sobre los Procesos de Creación Artística desde la Práctica. *Arte, individuo y sociedad*, 32(2), 535-552. <https://doi.org/10.5209/aris.66018>
- Pérez-Arteaga, M. Á. (2020). *Creatividad: curiosidad, motivación y juego* (Vol. 11).

Prensas de la Universidad de Zaragoza.

René, J. (Ed.) (2024). *Página web del artista JR*. Consultado en: <https://www.jr-art.net/projects>

Rendón-Urbe, M. A. (2009). Creatividad y cerebro: bases neurológicas de la creatividad. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 15, 117-135.

Roldán, J. y Marín-Viadel, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Aljibe.

Roldán, J., Lara-Osuna, R., & González-Torre, A. (2019). The Project ‘Art for Learning Art’ in Contemporary Art Museums. *International Journal of Arts and Design Education*, 38(3), 572-582. <https://doi.org/10.1111/jade.12245>

Romo, M. (1997). *Psicología de la creatividad*. Paidós.

Scheffer, A. (1795-1858). *La Magdalena en éxtasis*. [Pintura]. Simonis & Buunk Art Gallery, The Netherlands.

Wallas, G. (1926). *The art of thought*. Franklin Watts.

Whiston-Spirn, A., Marín-Viadel, R., y Roldán, J. (2022). *Pares fotográficos. Imágenes, arte e investigación*. Comares.

Zinker, J. (1977). *El proceso creativo en la terapia gestáltica*. Paidós.

Zweig, S. (2010). *El misterio de la creación artística*. Ediciones Sequitur.