



Trabajo fin de Máster:

NUEVAS METODOLOGÍAS Y PRÁCTICAS INNOVADORAS EN EL AULA DE PLÁSTICA DEL SEXTO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA



AROA MEDIERO GONZÁLEZ

Dirigido por: Andrea Giráldez Hayes
Septiembre 2012

*A todos mis alumnos que formaron el grupo de 6ºA
durante el curso 2011-2012.
Gracias por el trabajo que habéis hecho en las clases de Plástica,
gracias por todos los momentos que hemos pasado juntos en el aula con estas
prácticas, nunca lo olvidaré,
y gracias por haberme enseñado a comprender
que la investigación en el aula es muy valiosa.*

*A Javier Abad por su asesoramiento y sugerencias,
por enseñarme que crear un itinerario tan personal en la investigación es posible,
pero sobre todo por enseñarme que no debía tenerle miedo.*

*A Andrea Giráldez por
ayudarme, aconsejarme y orientarme en esta apasionante travesía.
Por animarme las veces que me perdía en el camino y por alentarme cuando me
quedaba sin fuerzas para continuar hasta el final.
Gracias por confiar en mí Andrea.*

*Puede ser un día cualquiera y hasta en los lugares más inoportunos
revolotean una serie de preguntas que me voy haciendo,
a veces... tengo respuestas.
En otras ocasiones la experiencia suple la ignorancia
y lo que espero mantener viva es la pasión por hacerme preguntas,
por dudar, por encontrar soluciones
o al menos intentarlo.*

Pilar Marco Tello



RESUMEN:

El estudio que presenta este trabajo detalla una investigación centrada en la práctica del docente en la asignatura de Plástica. Se exponen una serie de prácticas llevadas a cabo con un grupo de 6º curso de Educación Primaria a lo largo del tercer trimestre del curso académico 2011/2012.

El propósito de la investigación es dar a conocer los resultados y efectos derivados de las acciones desarrolladas, puesto que se trata de prácticas novedosas basadas en una metodología innovadora para el docente que pretenden adaptarse al proceso de cambios y transformaciones que se han venido desarrollando en los últimos años.

Palabras clave: Educación Artística, Arte, Educación Plástica y Visual, Metodologías.

ABSTRACT:

The study that this work presents details an investigation focused on the practice of teaching in the subject of Plastic and Visual Arts. It describes a series of practices carried out with a group of 6th year Primary School students during the third term of the 2011/2012 academic year.

The purpose of the research is to present the results and effects of the actions which have derived from the actions carried out, given that it deals with new practices based on an innovative methodology for teaching which endeavours to adapt itself to the process of changes and transformations that have been developed in recent years.

Key words: Art Education, Art, Plastic and Visual Arts, Methodologies.



ÍNDICE GENERAL

1. <u>INTRODUCCIÓN</u>	10
1.1. MOTIVACIONES Y ORIGEN DE LA INVESTIGACIÓN	11
1.2. OBJETIVOS	12
2. <u>MARCO TEÓRICO</u>	14
2.1. EDUCACIÓN ARTÍSTICA	14
2.1.1. Principales enfoques y tendencias en la Educación Plástica	15
2.1.2. La Educación Plástica como Cultura Visual.....	16
2.1.3. ¿Educación Plástica o manualidades?.....	18
2.1.4. Marco legislativo.....	20
2.1.4.1. Currículo Educación Primaria en Castilla y León	21
2.1.5. ¿Profesor o artista?	26
2.1.6. Presencia de artistas en el aula.....	28
2.2. LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA/PLÁSTICA	29
2.2.1. Metodología Artística de Investigación.....	31
2.2.1.1. La Investigación Basada en Imágenes (IBI)	32
2.2.1.2. Narrativas personales y autoetnografía	33
2.2.1.3. Investigación Basada en las Artes (IBA)	34
2.2.1.4. Modalidades Investigación Educativa Basada en las Artes: Artes Visuales.....	36
2.2.2. Actuales líneas de investigación en Educación Artística	37
2.3. EL ARTE CONTEMPORÁNEO EN CONTEXTOS ESCOLARES	40
2.3.1. Fin de la pedagogía tóxica	40
2.3.2. El Arte Contemporáneo en el aula.....	41
2.3.3. Sorpresa y trasgresión en el aula	42
2.3.4. Manifestaciones del Arte Contemporáneo.....	42



2.3.4.1. Arte de Acción y de Participación.	43
2.3.4.2. La Instalación.....	45
3. <u>METODOLOGÍA</u>	46
3.1. MÉTODO EMPLEADO: INVESTIGACIÓN ARTÍSTICO	
NARRATIVA	46
3.2. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DE DATOS	48
3.2.1. Diarios.....	48
3.2.2. Narrativas Visuales.....	52
3.2.3. Cuestionarios	54
3.2.4. Entrevistas.....	56
3.2.5. Observación participante	57
3.3. METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS DE DATOS	58
3.4. IMPLICACIONES ÉTICO METODOLÓGICAS	60
3.5. LIMITACIONES METODOLÓGICAS	61
4. <u>NUESTRA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN</u>	63
4.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	63
4.2. PRÁCTICAS DESARROLLADAS	64
4.2.1. Huellas	65
4.2.2. <i>Words</i>	67
4.2.3. <i>Graffiti</i>	72
4.2.4. Chapas	74
5. <u>ANÁLISIS, CONCLUSIONES Y ROPUESTAS</u>	78
5.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	78
5.1.1. Docencia	79
5.1.1.1. Satisfacción del profesor con las actividades realizadas	79
5.1.1.2. Rol del profesor durante las clases	80
5.1.1.3. Innovación educativa: sorpresa y transgresión en el aula y nueva organización del espacio	81
5.1.2. Proceso de aprendizaje del alumnado.....	83



5.1.2.1. Grado de satisfacción del alumnado	83
5.1.2.2. Participación en las actividades	87
5.1.2.3. Trabajo en grupo, colaboración entre los alumnos	88
5.1.2.4. Conocimientos adquiridos, aprendizaje demostrados	91
5.1.2.5. Creatividad y libre expresión.....	92
5.1.2.6. Presencia de invitados en el aula	95
5.2. CONCLUSIONES.....	97
5.3. NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	99
5.4. REFLEXIÓN FINAL	100
6. <u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	102

ANEXOS (En CD aparte)

ANEXO 1. Narrativas visuales práctica 1: HUELLAS

ANEXO 2. Narrativas visuales práctica 2: *WORDS*

ANEXO 3. Narrativas visuales práctica 3: *GRAFFITI*

ANEXO 4. Narrativas visuales práctica 4: CHAPAS

ANEXO 5. Narrativas visuales práctica 2: *WORDS*, RECIBIMOS TRABAJOS

ANEXO 6. Narrativas visuales práctica 2: VISITA DE MARIANO AL AULA

ANEXO 7. Cuento de “Maca la tortuga”

ANEXO 8. Descripción del análisis realizado con el programa SPSS

ANEXO 9. Encuesta tipo realizada por el alumnado

ANEXO 10. Carta dirigida a los padres para la elaboración de la investigación.

ANEXO 11. Escáner de los documentos en borrador de los alumnos para el periódico del centro.

ANEXO 12. Transcripción del diario abierto del docente

ANEXO 13. Transcripción del diario estructurado del docente



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Puntos Básicos de la EACV _____	18
Tabla 2: Tabla comparativa entre el REAL DECRETO 1513/2006 y el DECRETO 40/2007 referida a los contenidos de Educación Artística del tercer ciclo de Educación Primaria _____	24
Tabla 3: Síntesis de enfoques cuantitativo, cualitativo y artístico en la investigación _____	36
Tabla 4: Ventajas e inconvenientes de los diarios de investigación _____	52
Tabla 5: Calendario de las prácticas realizadas _____	65
Tabla 6: Valores medios del grado de satisfacción según las prácticas _____	84
Tabla 7: Descriptivos de los valores medios del grado de satisfacción según las prácticas realizadas _____	84
Tabla 8: ANOVA y Valores medios del grado de satisfacción según las prácticas _	85
Tabla 9: Descriptivos del grado de satisfacción en función del sexo _____	86
Tabla 10: ANOVA referida al grado de satisfacción de las prácticas en función del sexo _____	86
Tabla 11: Descriptivos de la pregunta: Me gustaría seguir trabajando de esta manera en las clases de Plástica _____	87
Tabla 12: Valor de significación (Sig.) de ANOVA referida a la continuidad de estas prácticas en la clase de Plástica _____	87
Tabla 13: Descriptivos de la pregunta: Me he sentido bien trabajando en grupo con mis compañeros _____	90
Tabla 14: Valor de significación (Sig.) de ANOVA referida al trabajo en grupo en función del sexo _____	90
Tabla 15: Descriptivos de la pregunta: Prefiero trabajar en Plástica yo solo en vez de en grupos con otros compañeros _____	90
Tabla 16: ANOVA referida al modo de trabajar en el aula (en grupo o individual) _____	91
Tabla 17: Descriptivos de la pregunta: Con esta actividad he podido hacer libremente el mosaico que he querido _____	95



Tabla 18: ANOVA de la pregunta de grado de libre expresión según las prácticas _ 95

Tabla 19: Descriptivo de la pregunta: Me ha gustado la presencia de tantos "invitados" en mi clase _____ 96

Tabla 20: Valor de significación (Sig.) de ANOVA referida a la presencia de invitados en el aula _____ 96

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Valores medios del grado de satisfacción de las prácticas _____ 86

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Representación gráfica del círculo en el que se mueve la Educación Artística _____ 27

ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS

Fotografía 1. Plasmación colectiva de las huellas en cartulina _____ 67

Fotografía 2. Alumnos realizando el trabajo con las palabras _____ 68

Fotografía 3. Alumnos realizando el primer *graffiti* _____ 73

Fotografía 4. Pizarra cubierta con el *graffiti* _____ 74

Fotografía 5. Trabajo en el mosaico _____ 75

Fotografía 6. Mosaico dispuesto en el aula _____ 76

Fotografía 7. Alumno que dispone a tumbarse sobre el mosaico _____ 77



1. INTRODUCCIÓN

Es imprescindible que los ciudadanos del siglo XXI adquieran una serie de competencias que respondan a las demandas de la sociedad en la que nos encontramos inmersos y contribuyan a su vez a su desarrollo personal.

Para conseguir el desarrollo integral de los individuos es esencial trabajar las Competencias Básicas de una manera apropiada, sabiéndolas adaptar a los cambios y transformaciones de nuestro siglo.

Entre las Competencias Básicas, la Competencia Cultural y Artística es fundamental. La asignatura de Plástica contribuye al desarrollo y adquisición de esta competencia a pesar de no tener gran prestigio en nuestro sistema educativo. Aun hoy en día sigue estando presente esta negativa apreciación e incluso escasa utilidad en nuestras aulas por parte de la comunidad educativa.

Ante este panorama de la Plástica, la realización de estudios centrados en la asignatura contribuye a legitimar la utilidad y validez de la misma. Por ello, esta investigación se centra en el desarrollo de una serie de prácticas realizadas en las clases de esta área. Se trata de nuevas metodologías adaptadas a las demandas del actual marco legislativo educativo.

Basándonos en una serie de cambios metodológicos, tanto para el docente como para el alumno, se plantean una serie de prácticas innovadoras alejadas de las tradicionales clases de Plástica.

Empezaremos nuestro trabajo definiendo el marco teórico de nuestro objeto de estudio, estableciendo el panorama de la Educación Artística y estableciendo las diferencias conceptuales entre Plástica y Educación Artística. Asimismo, nos centraremos en la evolución y actual situación de esta área en nuestro país.

Una vez definido el marco de referencia de nuestro estudio nos centraremos en la metodología que hemos empleado para su elaboración. De esta manera



comenzaremos con la definición de nuestra propia investigación así como el modelo empleado en la elaboración del mismo. Se ha optado por una metodología artística de investigación puesto que, por el tipo de estudio elaborado, es la que mejor se adapta para conseguir los objetivos planteados. Hemos de tener en cuenta que se trata de una nueva metodología que responden a los cambios y transformaciones que se están produciendo en el panorama educativo.

Tras explicar las técnicas de recogida de datos así como el análisis empleado, se exponen una serie de cuestiones ético-metodológicas que han sido tenidas en cuenta por parte del investigador a lo largo de todo el estudio, así como las limitaciones encontradas durante el desarrollo del mismo.

Posteriormente se define el contexto educativo en el cual se han desarrollado las prácticas y se explica detalladamente en qué han consistido cada una de ellas.

A continuación se expone el análisis y los resultados del estudio partiendo de los datos obtenidos durante del desarrollo de las prácticas en el aula, valiéndonos de una categorización realizada a partir de la elaboración de la investigación.

El estudio concluye con la presentación de las conclusiones, haciendo referencia a los objetivos planteados en la investigación. Además, se exponen nuevas líneas de investigación propuestas por el investigador a partir de su práctica así como las recomendaciones y reflexiones finales surgidas una vez concluido el estudio.

Para finalizar, se mencionan las referencias bibliográficas que se han manejado en la elaboración de la presente investigación y que aparecen citadas a lo largo del estudio.

1.1. MOTIVACIONES Y ORIGEN DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación constituye nuestro Trabajo de Final de Máster (TFM). Desde los momentos previos al inicio del mismo tuvimos claro que nos inclinaríamos por una temática relacionada con la Educación Artística, y más específicamente, centrada en el ámbito de la Plástica.



La realización de este estudio constituye el comienzo de la consolidación de un proyecto personal iniciado hace años, relacionado de manera muy directa tanto con el Arte como con la Educación. La existencia de estrechos vínculos en el terreno académico y profesional con la materia de Plástica han incentivado la realización de esta investigación.

En esta evolución y desarrollo personal siempre ha existido un gran vínculo con el Arte y con el intento de acercar y aproximar este mundo al ámbito de la Educación Primaria, a las aulas y a un público no entendido en el tema. Se trata de la búsqueda de nuevas experiencias con las que se pretende que nuestros alumnos lleguen a alcanzar verdaderos aprendizajes significativos en esta área.

Desde los inicios de nuestra actividad como docentes, siempre hemos intentado seguir formándonos para mejorar la práctica en el desarrollo de nuestras clases de Plástica. El objetivo fundamental es conseguir que nuestros alumnos acaben adquiriendo y desarrollando una auténtica competencia cultural y artística además de estimular en ellos las ganas por seguir ampliando sus conocimientos y saberes en el terreno de las artes.

Con este estudio pretendemos encontrar nuevas prácticas acordes a los conocimientos y competencias que deben adquirir nuestros alumnos. Se trata de probar y evaluar nuevas metodologías, actividades inéditas en la práctica de nuestros grupos, construyendo así nuevas praxis, tanto para los alumnos como para el docente, con el único objetivo de acercar de la manera más significativa posible la Plástica a unos alumnos no especializados en la materia.

1.2. OBJETIVOS

El estudio que presenta este TFM constituye esencialmente una investigación sobre la praxis del docente en la asignatura de Plástica, centrándose en el análisis de las prácticas llevadas a cabo y en los resultados y efectos derivados de ellas.



Esta investigación, al igual que gran parte de los estudios centrados en la investigación educativa naturalista y etnográfica, según Goetz y LeCompte (1988), no parte de la formulación de una hipótesis ya que podría suponer en cierta medida dotar de rigidez al trabajo de la investigación, puesto que esto condicionaría la dirección del estudio. Basándonos en Goetz y LeCompte (1988), en nuestro estudio se “permite que sus objetivos y estrategias iniciales, a medida que la investigación avanza, puedan ser ampliados, modificados o redefinidos de múltiples maneras” (p.16).

De este modo nos planteamos una serie de cuestiones e interrogantes a los que pretendemos dar respuesta. Son los siguientes:

- Evaluar los métodos empleados en la asignatura de Plástica en 6º curso de Educación Primaria del CEIP Arcipreste de Hita
- Realizar la evaluación de una metodología propia que favorezca la comprensión de las artes en Educación Primaria.
- Valorar las actitudes y conocimientos que manifiestan nuestros alumnos como consecuencia de la prácticas realizadas
- Valorar si se produce un aprendizaje significativo en nuestros alumnos a través de la vivencia integral de las prácticas desarrolladas.
- Valorar los diseños de actividades planteados para que puedan ser empleados como recursos para otros docentes adaptándolas a su propio ámbito educativo.



2. MARCO TEÓRICO

2.1. EDUCACIÓN ARTÍSTICA

A pesar de los avances logrados, la Educación Artística se mantiene todavía en los márgenes de los sistemas educativos. Los analfabetismos estéticos se suman a los analfabetismos digitales, marcando una situación de exclusión para millones de ciudadanos.

Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2010.

Las artes están presentes en los currículos educativos de la mayoría de los países. No obstante, suelen ocupar un lugar marginal, sin llegar a formar parte del núcleo esencial de la educación (Eisner, 2004). Los vaivenes del área, y su mayor o menor reconocimiento, no responden únicamente a cuestiones administrativas, sino también a un cierto desacuerdo a la hora de definir lo que podemos entender por Educación Artística. Siendo que la Educación Artística en contextos de educación formal, y más concretamente en la etapa de Primaria, es el objeto de nuestro estudio, parece importante referirse a las diversas maneras de entender y definir el área, a los distintos enfoques y al lugar que ésta ocupa en el currículo.

¿De qué hablamos cuando hablamos de Educación Artística? La propia conceptualización del término puede resultar confusa puesto que alude a dos realidades distintas con una amplia significación. Engloba tanto la educación, como a las “artes”. El amplio significado de las “artes” puede llevarnos a equívoco puesto que tendríamos que hablar de danza, teatro, poesía, música, etc. y por supuesto, artes visuales. Comentamos esto ya que tradicionalmente la Educación Artística se ha asociado casi exclusivamente a las artes visuales, cuando en realidad, como área educativa, suele incluir dos o más formas de expresión.

Esta puntualización es importante para entender la terminología utilizada a lo largo de este estudio. Hablaremos de Educación Artística para referirnos al área que forma parte del currículo de Primaria en nuestro país y de Educación Plástica (o Plástica), para referirnos exclusivamente al ámbito en el que se centra esta investigación.



Hecha esta aclaración, nos referiremos a continuación a algunas de las principales formas de entender la Educación Plástica en los últimos años. Esta revisión es importante puesto que en cierta medida influye en el enfoque que adopta cada docente a la hora de enseñar Plástica en la escuela.

2.1.1. Principales enfoques y tendencias en la Educación Plástica

Los modelos educativos en la Educación Plástica han sido diversos a lo largo de la historia. Estas tendencias han tenido su reflejo en el currículo y, aun hoy, algunas siguen marcando el trabajo que se realiza en el aula. Centrándonos en el siglo XX, podemos mencionar algunos de los principales enfoques y tendencias.

1. El academicista.

Es del modelo clásico de enseñanza en Plástica. Se centra en la adquisición de conocimientos, en el desarrollo de habilidades técnicas y en la importancia del producto obtenido. Basado en las clásicas academias de arte, el docente (que equivaldría al artista) transmite sus conocimientos al alumno (equivalente al aprendiz).

2. La autoexpresión.

Comienza a adquirir importancia ya en la segunda mitad del siglo XX, promoviendo la libre creación del alumno frente a la instrucción del modelo anterior. El enfoque fue formulado por dos de los educadores artísticos más influyentes del siglo XX: Lowenfeld (Austria) y Herbert Read (Inglaterra). Ambos consideraban que las artes constituyen un proceso que emancipa el espíritu y ofrece una salida expresiva al impulso creativo.

3. Educación Artística como Disciplina.

Como reacción a la libre expresión, en Estados Unidos se desarrolla la Educación Artística como Disciplina (*Discipline Art Based Research* o DBAE en inglés) que, como señala Eisner (2004, p. 46) se dirige a cuatro objetivos principales: ayudar a los estudiantes a desarrollar la imaginación y adquirir las aptitudes necesarias para una ejecución artística de calidad;



aprender a observar las cualidades del arte que ven y a hablar de ellas; comprender el contexto histórico y cultural en el que se crea el arte; y abordar cuestiones relacionadas con la teoría estética a través de las cuales puedan tener su propio punto de vista sobre el significado del arte. Eisner (2004) recuerda que:

Los defensores de la EABD sostienen que es un enfoque en la Educación Artística más exhaustivo que otros métodos porque aborda las cuatro cosas que hacen las personas en relación al arte: crearlo, apreciar sus cualidades, encontrar su lugar en la cultura y en el tiempo, y exponer y justificar sus juicios acerca de su naturaleza, sus méritos y su importancia (p. 47).

No obstante, y a pesar de ser el modelo dominante en los Estados Unidos desde la década de 1990, la DBAE también tiene sus detractores, puesto que se centra demasiado en cuestiones disciplinares.

4. **Cultura visual.**

En las últimas décadas, la focalización de las artes ha ampliado su espectro hacia el conjunto de la cultura visual, dando lugar a una nueva manera de entender la Educación Artística que ha sido propuesta y defendida por autores como Freedman (2006) o Hernández (2000, 2002a). Este nuevo enfoque, al que nos referiremos con más detalle en el siguiente apartado, se centra en el uso de las artes para fomentar la comprensión de la cultura visual.

2.1.2. La Educación Plástica como cultura visual

Es evidente que la imagen ocupa un importante lugar en la cultura actual. El gran desarrollo de las tecnologías y de los medios de comunicación nos conduce a una cultura hipervisual. Por ello, la capacidad para analizar e interpretar imágenes es fundamental, y la Educación Plástica bien puede capacitar a los alumnos para la



comprensión, interpretación y visión crítica de su entorno y de la realidad que les rodea. A partir de esta idea se plantea la posibilidad de entender la Educación Plástica como desarrollo de la cultura visual del alumnado, siendo Hernández (2000, 2005) una de las personas que más ha investigado en torno a este enfoque. En sus propias palabras (Hernández, 2005): “La cultura visual como concepto y como campo de estudio ofrece una serie de marcos teóricos y metodológicos para repensar el papel de las representaciones visuales del presente y del pasado y las posiciones visualizadoras de los sujetos” (p.9).

Por su parte, Acaso (2010) señala que:

[La cultura visual] es el conjunto de objetos, experiencias y representaciones a partir de los que creamos significado a través del lenguaje visual que forman parte de nuestra vida cotidiana. Son todas aquellas *cosas* que pueblan nuestra experiencia del día a día que están construidas a través del lenguaje visual y que nunca antes nadie se ocupó de estudiar [...] (p.161).

Todos estos objetos implicarían las imágenes, los videojuegos, la televisión, la prensa, los productos de ocio, Internet, etc. Todo aquello que podemos observar diariamente, que reconocemos y que supone experiencias visuales para el espectador. En su conjunto, estas imágenes ejercen una gran influencia en los individuos. Por lo tanto, esta realidad tiene que verse reflejada en la práctica educativa, lo que inevitablemente conlleva que los docentes conozcan esas culturas visuales de los alumnos con los que está trabajando.

Este nuevo enfoque cuenta con interesantes estudios (Hernández en España, 2000, 2002a y 2007; Freedman en Estado Unidos, 2006), pero haremos referencia a una tabla de Acaso donde se refleja de un modo sencillo sus implicaciones en la Educación Plástica (véase **Tabla 1**).

Este enfoque de la Educación Plástica puede estar, como veremos a continuación, muy lejos de la realidad de las aulas, en las que aun hoy se sigue confundiendo la Educación Plástica con un trabajo técnico que se desarrolla con las manos.



Tabla 1: Puntos Básicos de la EACV (Acaso, 2010, pp.169-170).

FUNDAMENTACIÓN

El principal objetivo de la EACV es romper con el concepto del ciego vidente y transformar en observadores críticos a los participantes de la Educación Artística.

CONTENIDO

- La EACV incluye como contenido base todo aquello que se encuentra dentro de la cultura visual, haciendo especial hincapié en los productos de entretenimiento, en las imágenes recreativas o lúdicas, para llegar a su deconstrucción
 - Otro de los contenidos básicos de esta tendencia es la hiperrealidad, el lugar donde se desarrolla la cultura visual. Identificarla y diferenciarla de la realidad es otro de sus temas principales.
 - La identidad es otro de los temas centrales de la EACV, de manera que se conecta el contenido curricular con la vida privada de cada estudiante
-

CURRRÍCULUM

- En contra de procesos y metodologías unidireccionales, la EACV utiliza metodologías que fomentan la interacción entre todos los componentes de la acción educativa, y no sólo entre el profesor y el estudiante, sino también entre los estudiantes entre sí.
 - La EACV recomienda procesos de evaluación más democráticos como, por ejemplo, la evaluación de grupo.
-

CONTEXTO

- El contexto donde se desarrolla la EACV es el mundo globalizado, sin fronteras, de la cultura visual. Es por lo tanto un contexto virtual, altamente tecnificado.
-

2.1.3. ¿Educación Plástica o Manualidades?¹

Nombrar a algo o a alguien es atribuirle significado, situarlo.

Lo que hace que la atribución nunca sea neutral.

Hernández (2002b, p.113).

La Educación Plástica ha recibido, a lo largo de la historia, distintas denominaciones. El nombre que reciba una asignatura parece, en principio, algo inofensivo; sin

¹ Empleamos este título haciendo una adaptación del usado por Acaso (2009) en *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*.



embargo no lo es. De hecho, como sugiere Hernández (2000) “Ni el contexto ni las finalidades de la educación en general y de la Educación Artística en particular son las mismas en cada época y bajo cada denominación” (p.32). En el caso de España, la asignatura también ha recibido distintos nombres (con sus respectivos enfoques) a lo largo de la historia (Caja, 2001, pp.10-14):

- **Trabajos manuales y Dibujo**

Así fue como se denominó esta disciplina una vez finalizada la Guerra Civil y hasta 1971. Su finalidad era trabajar unas habilidades manuales conducentes a formar nuevos artesanos y obreros que se incorporasen al mercado de trabajo. En consecuencia, el método por excelencia en esta área fue la realización de copias.

- **Expresión Plástica**

Esta fue la denominación empleada desde la promulgación de la Ley General de Educación en 1971 hasta la promulgación de la LOGSE en 1990. En este periodo convivieron las imitaciones realizadas ya en la etapa anterior, junto con una emergente importancia de la expresión personal. El producto final continuó teniendo prioridad sobre el procedimiento. “Nombres como Educación Plástica, Educación Estética o Educación Artística se simultanean, produciéndose la sustitución progresiva de la palabra expresión por educación, y la incorporación de la palabra artística” (Caja, 2001, p.11).

- **Educación Plástica (dentro del área de Educación Artística).**

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 cambió no solo la denominación de la materia, sino que la dotó de contenidos propios, valorando y potenciando tanto la creatividad como la capacidad expresiva del alumno. En esta ley, la Educación Plástica (o Plástica) forma parte de un área más amplia formada por tres disciplinas (Plástica, Música y Dramatización), mientras que en la siguiente (LOE, 2006) los ámbitos se reducen a dos: Plástica y Música.



A pesar de que la LOGSE utilizó esa denominación para el área, en algunas Comunidades Autónomas se emplearon otros nombres. Así, por ejemplo, para Educación Primaria en Madrid, Cantabria y Castilla y León se emplearía Educación Plástica; en Cataluña, Educación Visual y Plástica o Expresión Plástica en Galicia (Caja, 2001). Esta multiplicidad de nombres para la misma materia y en el mismo territorio nacional, refleja también la inexistencia de una concepción única para la definición del área.

2.1.4. Marco legislativo

Es importante establecer el marco legislativo en el cual situamos la Educación Artística en nuestro país, tanto a nivel nacional como en Castilla y León, puesto que esta es la Comunidad Autónoma en la que se desarrolla esta investigación.

En la actual Ley Orgánica de Educación (LOE), la Educación Artística integra como ya hemos explicado, dos disciplinas: Plástica y Música. Esta opción por un área integrada no es nueva (recordemos que ya existía en la LOGSE), y suele usarse para reforzar la idea de una experiencia educativa integral, en la que se combinan los distintos lenguajes. No obstante, la realidad es bastante distinta. Salvo raras excepciones, el área se imparte como dos asignaturas independientes, algo a lo que contribuye de manera decisiva el hecho de que la Música sea impartida por un especialista y la Plástica por el tutor. Paradójicamente, la evaluación sí que es conjunta.

Si observamos lo que sucede a nivel curricular, veremos que el área se plantea también como un espacio común que comparte competencias, objetivos, criterios de evaluación, etc. Nos referiremos ahora a algunos de estos elementos en el currículo de la LOE y, de manera especial, en el Real Decreto 1513/2006 que establece las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria en el territorio nacional y al Decreto 40/2007 que establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.



2.1.4.1. Currículo Educación Primaria en Castilla y León

El Decreto 40/2007, de 3 de mayo establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. Supone la concreción curricular en nuestra Comunidad Autónoma del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria en España. El Decreto 40/2007 establece que la Educación Artística es una de las áreas de conocimiento en Primaria. En el documento se expone la contribución del área a las competencias básicas, los objetivos que los alumnos deben alcanzar, los contenidos presentados por ciclos así como los criterios de evaluación. Asimismo, se establece que el Área de Educación Artística comprende tanto la Plástica como la Música.

Según el Decreto 40/2007:

La Educación Artística en este nivel educativo tiene como finalidad desarrollar competencias específicas de carácter creativo, necesarias para hacer posible el desarrollo de una personalidad armónica. Aportará los recursos necesarios para integrar la percepción y la expresión estéticas permitiendo la comprensión del sentido del Arte en una sociedad que demanda ideas e innovación (p.9862).

La utilización de materiales instrumentales diversos, entre los que las nuevas tecnologías cobran especial relevancia, así como el empleo de los mismos procedimientos que los artistas utilizan en la producción de sus obras, permitirá a los alumnos mejorar sus posibilidades expresivo-creativas de calidad artística, adquirir una serie de conceptos básicos para leer con coherencia imágenes y creaciones sonoras, y comprender el sentido y las emociones que subyacen a toda expresión artística (p.9863).

El mencionado el Decreto 40/2007 indica que los alumnos han de ponerse en “[...] situaciones artísticamente significativas: procesos de creación plástica” (p. 9863). También, al referirse a la Competencia Cultural y Artística señala que “La posibilidad de representar una idea de forma personal, valiéndose de los recursos que los lenguajes artísticos proporcionan, promueve la iniciativa, la imaginación y la creatividad, al tiempo que enseña a respetar otras formas de pensamiento y



expresión” (p.9863). Por tanto, los alumnos no solo han de percibir o comprender sino que también han de expresarse y comunicarse a través de diversos lenguajes.

Son muchas las ocasiones en las que el Decreto 40/2007 habla de expresión, creación, expresividad, situaciones artísticas, imaginación, etc. todas ellas enfocadas a la práctica de los alumnos, teniendo estos un papel protagonista. Los objetivos se plantean para todo el área, aunque en algunos casos pueda percibirse una vinculación más estrecha a la Música o a la Plástica. Son los siguientes:

1. Indagar en las posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento como elementos de representación y comunicación y utilizarlas para expresar ideas y sentimientos, contribuyendo con ello al equilibrio afectivo y a la relación con los demás.
2. Aprender a expresar y comunicar con autonomía e iniciativa emociones y vivencias a través de los procesos propios de la creación artística en su dimensión plástica y musical.
3. Explorar y conocer materiales e instrumentos diversos y adquirir códigos y técnicas específicas de los diferentes lenguajes artísticos para utilizarlos con fines expresivos y comunicativos.
4. Aplicar los conocimientos artísticos en la observación y el análisis de situaciones y objetos de la realidad cotidiana y de diferentes manifestaciones del mundo del arte y la cultura para comprenderlos mejor y formar un gusto propio.
5. Mantener una actitud de búsqueda personal y colectiva, articulando la percepción, la imaginación, la indagación y la sensibilidad y reflexionando a la hora de realizar y disfrutar de diferentes producciones artísticas.
6. Conocer algunas de las posibilidades de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación en los que intervienen la imagen y el sonido, y utilizarlos como recursos para la observación, la búsqueda de información y la elaboración de producciones propias, ya sea de forma autónoma o en combinación con otros medios y materiales.



7. Conocer y valorar diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural de Castilla y León y de otros pueblos, colaborando en la conservación y renovación de las formas de expresión de nuestra Comunidad.
8. Valorar el enriquecimiento que supone el intercambio con personas de diferentes culturas que comparten un mismo entorno.
9. Desarrollar una relación de autoconfianza con la producción artística personal, respetando las creaciones propias y las de los otros y sabiendo recibir y expresar críticas y opiniones.
10. Realizar producciones artísticas de forma cooperativa, asumiendo distintas funciones y colaborando en la resolución de los problemas que se presenten para conseguir un producto final satisfactorio.
11. Conocer algunas de las profesiones de los diferentes ámbitos artísticos, interesándose por las características del trabajo de los artistas, en particular los que realizan su trabajo en nuestra Comunidad, y disfrutando como público en la observación de sus producciones.
12. Iniciarse en la práctica de un instrumento (p.9864).

En lo que se refiere a los contenidos, el área de Educación Artística se organiza en cuatro bloques estando los dos primeros los referidos a la Plástica:

1. Observación plástica.
2. Expresión y creación plástica.
3. Escucha.
4. Interpretación y creación musical.

Resulta llamativo hacer una tabla comparativa de los contenidos referidos al tercer ciclo de Educación Primaria entre el REAL DECRETO 1513/2006 y el DECRETO 40/2007 para observar la falta de correspondencia que existe en muchas ocasiones (véase **Tabla 2**). Tal y como observamos en la **Tabla 2**, en los contenidos del currículo de Castilla y León se eliminan muchos de los verbos referidos a procedimientos, lo que lleva a pensar que se está incitando a llevar a cabo una práctica más tradicional y teórica de lo que cabe esperar, incluso, academicista. El Decreto 40/2007 anula mucha de la información del Decreto de Enseñanzas Mínimas (2006), al tiempo que se obvian términos como indagación, elaboración, expresión,



manipulación, experimentación, etc. Esto también parece invitar a una enseñanza más basada en la transmisión de conceptos, que en la práctica o acción del alumnado.

Tabla 2: Tabla comparativa entre el REAL DECRETO 1513/2006 y el DECRETO 40/2007 referida a los contenidos de Educación Artística del tercer ciclo de Educación Primaria.

REAL DECRETO 1513/2006, que establece las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.	DECRETO 40/2007, que establece el Currículo de Educación Primaria en Castilla y León
Bloque 1. Observación plástica	Bloque 1. Observación plástica.
<ul style="list-style-type: none"> -Indagación sobre las posibilidades plásticas y expresivas de elementos naturales y de las estructuras geométricas. -Elaboración de protocolos, de forma oral y escrita, para la observación de aspectos, cualidades y características notorias y sutiles de elementos naturales y artificiales. - Exploración de las características, elementos, técnicas y materiales que las obras artísticas ofrecen y sugieren para la recreación de las mismas y creación de obras nuevas. - Documentación, registro y valoración de formas artísticas y artesanales representativas de la expresión cultural de las sociedades. - Valoración y apreciación de la obra artística como instrumento de comunicación personal y de transmisión de valores culturales. - Análisis y valoración de la intención comunicativa de las imágenes en los medios y tecnologías de la información y comunicación. -Análisis de las formas de representación de volúmenes en el plano según el punto de vista o la situación en el espacio. - Comparación entre las formas que la representación del espacio adopta en diferentes áreas o ámbitos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Las estructuras geométricas y los elementos naturales. Exploración de sus posibilidades plásticas y expresivas. -Protocolos de observación de aspectos, cualidades y características de elementos naturales y artificiales en la expresión oral y escrita. -Características, elementos, técnicas y materiales de las obras artísticas como referentes para la recreación de las mismas y la creación de obras nuevas. -Manifestaciones artísticas de carácter popular. Documentación, registro y valoración. -La obra artística como instrumento de comunicación personal y de transmisión de valores culturales. -La imagen en los medios y tecnologías de la información y la comunicación. Análisis y valoración de la intención comunicativa de los nuevos códigos audiovisuales. -El volumen en el plano. Análisis de las formas de representación según el punto de vista o la situación en el espacio. -La representación de las formas en el espacio. Comparación en diferentes áreas o ámbitos. -Estudio del patrimonio artístico de Castilla y León.



Bloque 2. Expresión y creación plástica	Bloque 2. Expresión y creación plástica.
<ul style="list-style-type: none">- Experimentación de formas abiertas y cerradas y de líneas según su forma, dirección y situación espacial.- Aplicación de colores complementarios, opuestos y tonalidades de forma intencionada.- Exploración de los cambios que experimentan los volúmenes y espacios por la incidencia de la luz.- Manipulación de materiales para concretar su adecuación al contenido para el que se proponen e interés por aplicar a las representaciones plásticas los hallazgos obtenidos.- Uso de texturas para caracterizar objetos e imágenes.- Elaboración de obras utilizando técnicas mixtas.- Construcción de estructuras y transformación de espacios usando nociones métricas y de perspectiva.- Creación de ambientes para la representación teatral.- Empleo de tecnologías de la información y la comunicación para el tratamiento de imágenes, diseño y animación, y para la difusión de los trabajos elaborados.- Composición de piezas recreando aspectos de obras artísticas analizadas.- Preparación de documentos propios de la comunicación artística como carteles o guías.- Disposición a la originalidad, espontaneidad, plasmación de ideas, sentimientos y vivencias de forma personal y autónoma en la creación de una obra artística.- Constancia y exigencia progresiva en el proceso de realización aplicando estrategias creativas en la composición, asumiendo responsabilidades en el trabajo cooperativo, estableciendo momentos de revisión, respetando las aportaciones de los demás y resolviendo las discrepancias con argumentos.	<ul style="list-style-type: none">-Las formas abiertas y cerradas. La línea. Experimentación según su forma, dirección y situación espacial.-Los colores complementarios y opuestos. Aplicación de tonalidades de forma intencionada.-Cambios en los volúmenes y espacios por la incidencia de la luz.-Los materiales y sus posibilidades de manipulación. Aplicación adecuada de los resultados obtenidos en las representaciones plásticas.-Texturas para caracterizar objetos e imágenes.-Exploración en la creación plástica.-La técnica mixta en la elaboración de obras.-La construcción de estructuras y la transformación de espacios usando nociones métricas y de perspectiva-La creación de ambientes para la representación teatral.-Tecnologías de la información y la comunicación para el tratamiento de imágenes, diseño y animación, y su empleo para la difusión de los trabajos elaborados.-La cita en el arte. Composición de piezas recreando aspectos de obras artísticas analizadas.-Los documentos propios de la comunicación artística. Preparación de carteles o guías.-La obra artística. Disposición a la originalidad, espontaneidad, plasmación de ideas, sentimientos y vivencias de forma personal y autónoma en su creación.-La composición plástica y visual. Aplicación de estrategias creativas, responsabilidad en el trabajo cooperativo, establecimiento de momentos de revisión, respeto a las aportaciones de los demás y resolución de las discrepancias con argumentos.



2.1.5. ¿Profesor o Artista?

La consideración de Plástica como una asignatura “menor” dentro del currículum, a menudo identificada con una materia de carácter lúdico y con escasa utilidad, es un debate muy de actualidad pero con una larga tradición. Además, la inexistencia de un docente especialista para el área, aumenta esta pobre valoración por parte de la comunidad educativa. Todas estas cuestiones han sido ampliamente tratadas y reivindicadas por un gran número de autores en nuestro país (Acaso, 2010; Santervas, 2007; Díez del Corral, 2005; Alcaide 2003; Hernández, 2002b; Agra, 2001 o Agirre, 2000) pero también está presente fuera de nuestras fronteras.

Algunas de estas reivindicaciones las especificaremos brevemente a continuación. Fundamentalmente serían dos:

- La ausencia de especialista en Educación Artística en la etapa educativa de Educación Primaria. En la mayoría de ocasiones son maestros generalistas o de otras especialidades los que imparten la materia, algo que demuestra la poca consideración sobre la misma.
- La prácticamente nula formación inicial del profesorado que lo imparte en Primaria, puesto que son muy escasas las horas recibidas en las Escuelas de Magisterio.

Todo esto, inevitablemente repercutirá negativamente en los propios alumnos puesto que, tal y como señala Alcaide (2003), para conseguir los objetivos de Plástica, los docentes han de “Conocer y amar la materia para que sus alumnos también lo hagan. Formar desde el convencimiento y no desde la memoria” (p.75). Por ello es fundamental comenzar la formación de los propios maestros puesto que ahí es donde se inicia todo el proceso educativo. Además, según Arnheim (citado en Alcaide, 2003), “Los estudiantes captan enseguida la actitud de su profesor hacia el arte; en realidad he llegado a pensar que lo que los estudiante aprenden de sus profesores, es mayormente la actitud que está detrás de lo que enseñan” (p.74) y para poder lograrlo, es fundamental poseer una formación adecuada.

Figura 1: Representación gráfica del círculo en el que se mueve la Educación Artística (Agirre, 2000, p.22).



Cabe preguntarse qué condiciones debe reunir un profesor para hacer frente a la Educación Plástica en la escuela. Acaso *et al.* (2011) señalan que “Un profesor es un artista y un artista es un profesor” (p.9). Con esta afirmación se está legitimando la labor del maestro puesto que, como señala Agirre (2000), tradicionalmente al “[...] profesor de arte apenas se le exigía tener algo más que un poco de sentido pedagógico y psicológico” (p.232).

El momento histórico en el que nos encontramos, las recientes revisiones metodológicas que se están realizando en Educación Artística, el auge de las investigaciones en la disciplina, el desarrollo de las nuevas tecnologías, etc. hacen necesario un replanteamiento de la figura del profesor de Plástica así como una legitimización de su trabajo y de la asignatura.

El docente de Plástica va más allá de la reproducción de técnicas, la transmisión de datos o la ejecución de actividades mecánicas y repetitivas. A la hora de desarrollar su trabajo en la asignatura su propia experiencia artística resulta determinante. Pero, ¿se puede pedir a un docente que además de profesor sea artista? Si no lo es, ¿existen otras opciones que puedan contribuir al enriquecimiento de los proyectos artísticos que se desarrollan en la escuela? La respuesta a la primera pregunta no es sencilla. Quizá no se pueda pedir que el docente sea, además, artista, pero sí que tenga una



experiencia rica, como productor y como espectador, en el mundo del arte. En el caso de la segunda pregunta, una de las soluciones adoptadas en algunos proyectos y escuelas pasa por la incorporación de artistas en las aulas. A ello nos referimos en el siguiente apartado.

2.1.6. Presencia de artistas en el aula

Existe un debate sobre la necesidad o no de que haya artistas en los centros educativos. Ellos serían los encargados de hacer propuestas y presentar iniciativas que puedan ser desarrolladas por toda la comunidad educativa. De este tema han hablado, entre otros, Hernández y Aguirre (2012), Abad (2009) o Alcaide (2003).

La presencia de artistas de cualquier especialidad puede resultar una experiencia motivadora para el alumnado en su centro. Una de las propuestas pioneras en este enfoque lo encontramos en las escuelas de Reggio Emilia, en las que el arte es un aspecto fundamental que impregna todo el currículo. En estas escuelas se cuenta de forma permanente con un artista (o “atelierista”) que trabaja conjuntamente con los docentes. Además, se trata de prácticas frecuentes en países como Australia, Canadá, Nueva Zelanda o Reino Unido (Hernández y Aguirre, 2012, p.9). En nuestro país aun no es muy frecuente encontrar artistas en las aulas, aunque existen algunos programas ejemplares que deberían ser tenidos en cuenta.

Entre ellos cabe mencionar muy especialmente a **EnterArte**, un grupo de trabajo del Movimiento de Renovación Pedagógica “Acción Educativa” que trabaja para generar, desarrollar y gestionar proyectos artísticos innovadores y ser un lugar de encuentro y reflexión para la investigación y la creación en el ámbito educativo. El grupo vincula a artistas, investigadores, asesores de formación, profesores universitarios y otros profesionales interesados en llevar el arte a la escuela y trasladar el arte infantil al medio socio-cultural (Enter-Arte, s.f.).

Otro ejemplo, aunque de distintas características, es el Programa MUS-E (Fundación Yehudi Menuhin España, s.f.). Iniciado en Suiza en el año 1994 e implantado en más de una decena de países, el programa llegó España en 1996. Este programa se basa en el desarrollo de talleres impartidos por artistas en los centros educativos, y tiene



como misión introducir las artes en la escuela como medio para favorecer la integración social, prevenir la violencia y el racismo, fomentar la tolerancia y el encuentro entre las distintas culturas.

También cabe citar la interesante labor realizada por algunos museos e instituciones culturales que organizan talleres y otras actividades que posibilitan la toma de contacto entre los alumnos y artistas invitados. Un buen ejemplo es *Aprendiendo a través del arte*, el programa educativo del Museo Guggenheim de Bilbao (FMGB Guggenheim Bilbao, 2012) que tiene como objetivo reforzar las materias del currículo escolar de Educación Primaria a través de actividades artísticas. En el desarrollo del programa uno o más artistas trabajan directamente en colegios públicos, y en estrecha colaboración con los educadores del Museo y los profesores del centro, para desarrollar una serie de talleres que culminan en una exposición que se realiza en el propio museo.

La experiencia acumulada a través de estos y otros programas que involucran a artistas que trabajan en las aulas debe ser tomada en consideración. Es importante señalar que no se trata de una visita puntual, ya que para que los resultados sean óptimos los artistas han de comprometerse con el proyecto pedagógico del centro, proponiendo y participando activamente. Según Abad (2009):

A través del arte y del “artista residente” en la escuela, se convierte la intuición en posibilidad y los pensamientos en realidad divergente para interpretar el mundo más allá de las ideas simplificadas y a veces reduccionistas de la cultura didáctica (p.268).

2.2. LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA / PLÁSTICA

Vivimos en la actualidad una auténtica eclosión en el ámbito de las investigaciones en Educación Artística y, más concretamente, en el ámbito de la Plástica. Un momento en el que algunos de los grandes expertos trabajan por el reconocimiento de una metodología propia. Tal sería el caso, entre otros muchos, de Marín Viadel (Universidad de Granada), Hernández Hernández (Universidad de Barcelona), Ana Mae Barbosa (Universidad de Sao Paulo) o Efland (Universidad Ohio).



Se llega incluso a plantear una nueva clasificación en las metodologías de investigación tradicionales y reconocidas, proponiendo un tercer modelo que integraría a los dos ya existentes. Nos estamos refiriendo al modelo “Artístico” en investigación que se añadiría a los ya reconocidos ampliamente por la comunidad científica a nivel mundial y que no serían otros que el cualitativo y el cuantitativo.

La investigación en Educación Artística pretende comprender, entender y conocer todo aquello relacionado con la enseñanza y el aprendizaje de las artes y la cultura visual, y tal y como afirma Marín (2005):

El rasgo distintivo de la investigación en Educación Artística [Plástica] es su objetivo de estudio, no los enfoques metodológicos que utiliza. Los temas, asuntos y problemas sobre los que centra su atención la investigación en Educación Artística son los de la enseñanza y el aprendizaje de las artes y culturas visuales. Sobre este amplio territorio, que comprende el conjunto de la interrelaciones de aprendizaje entre las personas, tanto individual como colectivamente, y las imágenes, los objetos y las construcciones de cualquier tipo, especialmente las artísticas, se ponen en juego todos los métodos, los enfoques, las estrategias, las técnicas o los instrumentos de investigación que puedan ser útiles o convenientes para aclarar los problemas o resolver las preguntas que se hayan hecho, o también, para incitar a nuevas preguntas (p. 224).

Se trataría por tanto de una metodología con una identidad propia, pero se ha de tener en cuenta que aun hoy el reconocimiento de las “Ciencias de las Artes” está lejos de ser aceptado por la comunidad científica, a pesar de estar ampliamente reconocido el uso de nuevas denominaciones como “Ciencias del mar”, “Ciencias políticas” o “Ciencias del Deporte” (Marín, 2011b).

Las primeras investigaciones en Educación Plástica realizadas en el siglo XX se basaron en la tradicional corriente dualista de investigación, sin embargo, no ocurre lo mismo en los estudios presentados en este área en las dos últimas décadas puesto



que ya se fundamentan en nuevas metodologías artísticas de investigación además de trabajar nuevos temas en esta materia (Marín, 2011a).

Si nos remitimos a palabras del propio Eisner (citado en Marín, 2005, p.226):

Mi concepción de la investigación es amplia. Considero como investigación los esfuerzos reflexivos para estudiar el mundo y para crear modos de compartir lo que hemos aprendido sobre él. La investigación puede adoptar los modos que imitan las formas de las artes y humanidades o las de las ciencias naturales y sociales. Sus formas de representación de datos están abiertas a la invención. En definitiva, el valor de estas como investigación está determinado por el juicio de una comunidad crítica.

Con estas palabras contribuye a la legitimización del método artístico de investigación además de considerar la posible futura existencia de otras posibilidades que fuesen provechosas en las investigaciones.

2.2.1. Metodología artística de investigación

Conocida la existencia de una metodología emergente en el campo de la investigación artística, hemos de señalar que puede ser aplicada al ámbito educativo, por lo que pasaremos a analizar más específicamente en qué consiste y cómo se lleva a la práctica. Para ello hemos de comenzar haciendo referencia a las palabras de Marín (2005):

Lo habitual no es diferenciar tres enfoques de investigación distintos sino únicamente dos: el cualitativo y el cuantitativo. Hasta ahora, el enfoque “artístico” ha sido considerado como una sub-modalidad dentro de los enfoques cualitativos, como desarrollo natural de algunas de sus líneas más arriesgadas y extremas, presenta tal cúmulo de novedades metodológicas que, desde mi punto de vista, provocan un salto cualitativo hacia un territorio nuevo e independiente (p. 228).



El propio Eisner (1998) ya planteó y reconoció que se podían encontrar nuevas vías de investigación en el marco educativo fuera de lo que tradicionalmente se había considerado como las metodologías imperantes. Llegó incluso a manifestar que su propósito era “plantear otros modos de ver cómo puede realizarse la indagación en cuestiones educativas” (p. 283) hablando además del valor de las imágenes.

Sin embargo, la existencia de tres enfoques en investigación no ha de entenderse como compartimentos estancos, sino todo lo contrario, puesto que todos ellos están muy próximos y cercanos entre sí, pudiendo emplear estrategias o técnicas propias de algunos de ellos en la metodología artística (Marín, 2005).

Según el propio Marín (2005) se puede hablar de tres enfoques de investigación con límites dispares, que se desarrollaron conjuntamente y que acabaron confluyendo en los métodos artísticos de investigación en educación. Nos estamos refiriendo a los siguientes:

- **Métodos Visuales:** La Investigación basada en Imágenes (IBI) o *Image Based Research*.
- **Métodos Verbales:** Las Narrativas personales y la Autoetnografía
- **Métodos Artísticos:** La Investigación Basada en las Artes (IBA) o Arts Based Research

2.2.1.1. La Investigación Basada en Imágenes (IBI)

Parte del planteamiento metodológico de nuestra investigación se basa en el uso de imágenes visuales (vídeo, fotografía, performance, etc.) sobre la práctica educativa en el aula. El enfoque IBI, legitima la validez del empleo de imágenes en los estudios en Educación Artística. Las imágenes ya tenían un importante reconocimiento en los estudios de sociología y antropología. Sin embargo, no ocurre lo mismo en el ámbito educativo, donde tradicionalmente se emplearon como ilustraciones de texto o para reproducir el producto realizado. De emplearlas con tal finalidad no se podría hablar de Investigación Basada en Imágenes



Si nos valemos de las palabras de Abad (2009) donde sí se hace empleo de esta metodología, el autor afirma en su tesis que “La cámara y su objetivo han funcionado como herramienta de escritura” (p. 37), por lo tanto son las imágenes las que están presentando y revelando visualmente los hechos sucedidos. En su investigación, Abad hace uso de la metodología IBI o de “Arte-investigación” tal y como también lo denomina Marín (2005).

Abad (2009) refiriéndose a su investigación, afirma:

La investigación basada en imágenes nos pareció, en un comienzo, la más ajustada a nuestras intenciones, planteamientos e hipótesis porque a través de ella se debaten y evalúan las posibilidades de las imágenes en la actividad investigadora, ya sea como sistema de recogida de datos, análisis de situaciones, descubrimiento de nuevos temas y enfoques, y finalmente, como el formato idóneo para la presentación de ideas y conclusiones. Consideramos pues, la documentación gráfica como argumento, demostración visual y una descripción de los hechos (p. 35).

En nuestra investigación también hacemos uso de narrativas visuales para mostrar lo sucedido en las prácticas llevadas a cabo en Educación Plástica con nuestro grupo. Se trata de un recurso que ayudará a entender lo sucedido en el aula.

2.2.1.2. Narrativas personales y autoetnografía

A menudo el investigador forma parte del colectivo estudiado, pertenece al mismo y por tanto relata su propia experiencia personal. En este sentido y según Marín (2005) entraría en juego la subjetividad, puesto que se estudia por medio de ella, valiéndose, entre otros de la auto-observación, autobiografía, etno-biografía o los diarios personales. Hemos de tener en cuenta que la metodología empleada en nuestro estudio, de la que hablaremos más adelante, está relacionada con las Narrativas personales.



2.2.1.3. Investigación Basada en las Artes (IBA)

La Investigación Basada en las Artes (IBA), en inglés *Arts Based Research* (ABR) cuyo origen nos remonta a la década de los años 90, indudablemente nos conduce a hablar del giro que se produjo hace apenas unos años en los métodos de investigación. Ya entonces se comenzaron a cuestionar el uso hegemónico y exclusivo de enfoques exclusivamente cualitativos o cuantitativos. La aplicación de los mismos en los estudios validaba la atribución del calificativo de “científico” a las investigaciones que los emplearan.

En la investigación de De Miguel (2011), la autora defiende que

[...Una Investigación Basada en las Artes (IBA) es] una investigación que da valor a la propia práctica artística colocando ésta como evidencia para demostrar la producción de conocimiento en el campo de las artes, en la que creación y ciencia no son dos cosas distintas (p. 377).

Lo que caracteriza a las investigaciones IBA, según Baron y Eisner (2006), es básicamente el empleo de elementos artísticos y estéticos además de buscar otros modos de presentar lo estudiado: nuevos diseños, no solo en el formato sino también en el lenguaje. De igual forma, pretende ver el objeto de estudio de otras formas a las habituales y desde un punto de vista artístico, por ello Hernández (2008) afirma que “En cierta forma, lo que pretende la IBA es sugerir más preguntas que ofrecer respuestas” (p. 94).

Estaríamos ante una nueva forma de investigación que puede ser empleada en diferentes campos, como serían las ciencias sociales, la educación, las humanidades o el arteterapia (Hernández, 2008). Esta metodología según Marín (2005) tiene la finalidad de “Explorar formas alternativas de investigación y de presentación y representación de datos, tales como teatro leído, prosa literaria, poesía, ficción, artes visuales, música, danza, etc.” (pp. 248-249).

En relación con este enfoque, algunos autores hablan también de *Arts Based Educational Research* (ABER). Sea cual sea la denominación, lo cierto es que las



investigaciones basadas en las artes no están todavía del todo reconocidas y, como sugiere Marín (2005):

En los albores del siglo XXI es necesario seguir abriendo nuevas posibilidades a la investigación sobre problemas educativos. De modo semejante a cómo al final de la década de 1960 el surgimiento de los métodos cualitativos logró ampliar, renovar y desarrollar intensamente el paisaje de las investigaciones educativas, así también, cuarenta años después, a comienzos del nuevo milenio quizás sea conveniente proponer una expansión semejante: ¿por qué no mirar ahora hacia las artes? (p. 249).

Ha sido justamente la crisis epistemológica y metodológica producida en el marco de la investigación lo que condujo a buscar nuevos enfoques, nuevas alternativas que no se apartasen del rigor científico pero que explorasen nuevas vías. Ahí es donde aparecen estos nuevos enfoques artísticos (Hernández, 2008). Con estos novedosos planteamientos se persigue emplear estrategias, propuestas y tendencias artísticas en los estudios o investigaciones desarrollados. Indudablemente, donde mayor éxito están teniendo es en la familia de las ciencias sociales y las humanidades (Hernández y Aguirre, 2012).

Si tratamos de sintetizar algunos de los atributos de las investigaciones artísticas en educación, basándonos en Marín (2005, p. 250) y Hernández (2008, p.94) podríamos afirmar que:

- Utiliza elementos artísticos y estéticos relacionados fundamentalmente con las artes visuales, frente a los tradicionales lingüísticos o numéricos.
- Busca nuevas formas de presentar resultados puesto que pretende innovar.
- Propone nuevas formas de mirar-estudiar la experiencia.

Según el propio Marín (2011b) se pretendería que los modos artísticos no se considerasen opuestos a la actividad científica sino que ambos fuesen complementarios. Sin embargo, no hemos de olvidar que según Marín (2011a, p. 214) “Las investigaciones en Educación Artística usan todas las metodologías y



técnicas de investigación habituales en ciencias humanas y sociales”. Por tanto, aunque las investigaciones en Educación Artística se van centrando cada vez más en el uso de la metodología ABR, es indudable que se siguen empleando elementos propios de otros enfoques más tradicionales y reconocidos.

Para sintetizar aun más las diversas modalidades o tendencias metodológicas dentro de la investigación educativa basada en las artes, nos basaremos en la propuesta que hace Marín (2011b). Según este autor, cada una de ellas se centra en las diferentes especialidades artísticas: música, danza, literatura, fotografía, performances, pintura, instalaciones, etc. Puesto que nuestra investigación se realiza en el ámbito de las artes visuales, sólo nos referiremos a esta opción.

Tabla 3: Síntesis de enfoques cuantitativo, cualitativo y artístico en la investigación Educativa (Marín, 2005, p.228).

	CUANTITATIVO	CUALITATIVO	ARTÍSTICO
Núcleo básico de interés metodológico	Ciencias Naturales y Biomédicas	Ciencias Humanas y Sociales	Fotografía, danza, novela, teatro, poesía, música, diseño, etc.
Principal estrategia demostrativa	Experimento empírico	Interpretación convincente	Símbolo persuasivo
Disciplina modelo	Psicología	Etnografía	Literatura
Principal sistema de representación de datos y conclusiones	Matemáticas, Estadística	Lenguaje verbal, Narración	Cualidades estéticas de cualquier tipo de lenguaje: verbal, visual, musical, corporal, audiovisual, etc.
Períodos de vigencia	Desde mediados del s. XX hasta la actualidad	Finales de la década de 1960 hasta la actualidad	Comienzos de la década de 1990 hasta la actualidad

2.2.1.4. Modalidades Investigación Educativa Basada en las Artes: Artes Visuales

Podemos atribuir el calificativo de investigación artística basada en las artes visuales a aquellos trabajos que empleen imágenes en el mismo. Tal es el caso de nuestra investigación.



Pero el uso de imágenes, más aun si se limitan a ilustrar el texto o simplemente a reproducir productos, no es suficiente para hablar de una investigación que se adhiera a las líneas descritas anteriormente (2012a). En palabras de Hernández (2008) “[...] el desafío investigador ha de ser más ambicioso y tratar de desarrollar en paralelo narrativas autónomas (textual y visual) que se complementen, entrecrucen y permitan que surjan espacios desde los que crear nuevos significados y relaciones” (p.100). Asimismo, Marín (2005) habla de “ArteInvestigación Educativa” como un tipo metodológico propio que se basa en el uso de imágenes con naturaleza artística.

Al mismo tiempo, y desde una perspectiva performativa, toma especial importancia la narrativa autoetnográfica, muy útil en contextos educativos. En estas investigaciones, el sujeto investigador detalla su propia experiencia pero, tal y como afirma Hernández (2008, p.105), el relato pretende “Tocar al espectador, evocar emociones, y proporcionar perspectivas alternativas de ver el mundo.”

En la actualidad hemos de destacar el trabajo un grupo de investigación de la ciudad canadiense de Vancouver que está desarrollando metodologías artísticas de investigación en el ámbito de las artes visuales. El grupo ha creado una tendencia metodológica que se denomina “A/R/Tography”. El nombre se corresponde con las palabras inglesas: A de *artist*, R de *research* y T de *teacher*, además de incluir la palabra *art*. Este grupo engloba artistas-investigadores-profesores que están comprometidos con su práctica en el aula y en su rol como investigadores.

2.2.2. Actuales líneas de investigación en Educación Artística

Dentro de la corriente dualista predominante en investigación en todos los ámbitos, están emergiendo con una entidad propia las investigaciones basadas en el uso de metodologías artísticas. Sin embargo, aun hoy en día siguen conformando un territorio muy heterogéneo puesto que además se sitúan a medio camino entre las artes visuales y la educación pero con una identidad propia. Si nos centramos en nuestro país, en la actualidad existe un número mayor de investigaciones que se vinculan con la didáctica de la expresión plástica (Marín, 2011b).



Si pretendemos presentar un panorama general de los estudios existentes, no podemos eludir que las primeras investigaciones se enmarcaban en la corriente dualista imperante en investigación y se focalizaban en el tema de las capacidades artísticas y su relación con el rendimiento escolar. A mediados del siglo XX se centraron en el currículo escolar y su innovación. Ya en la última década, además de en el currículo escolar, se ampliaron a nuevos temas y se comenzó a hacer uso de metodologías artísticas de investigación, como sería el caso de las tesis doctorales presentadas en nuestro país por Marçal (2006) o Sánchez de Serdio (2007) y que tienen una perspectiva artística de investigación tal y como expone Hernández (2008).

Para conocer los temas imperantes en los estudios y las metodologías más empleadas habría que recurrir a los escasos manuales existentes en investigación en Educación Artística. Según Marín (2011b) destacarían dos:

- El de Eisner y Day (2004). Organizado por la sociedad profesional norteamericana de Educación Artística (NAEA). En él se tratan temas relacionados con la Educación Artística y que tienen que ver con el aprendizaje, el profesorado, currículum, historia, políticas o temas emergentes en esta área tales como la cultura visual.
- El de Hickman (2008), organizado por la *National Society for Education in Art and Design* en Reino Unido y donde se habla de metodologías de investigación en Educación Artística (estudios de caso, etnografía visual, etc.), la historia de la Educación Artística, la fotografía infantil o los programas de doctorado, arte y diseño basados en la práctica creativa.

En español solo se ha publicado un manual de investigación, nos estamos refiriendo a la obra de Marín Viadel (2005) que presenta una serie de capítulos que pueden organizarse en tres bloques (Marín, 2005, p.7):

1. Ideas, conceptos, teorías y debates actuales en Educación Artística
2. Enfoques estrategias y técnicas de investigación sobre el aprendizaje artístico.



3. Temas emergentes en Educación Artística.

De igual modo, tal y como expone Marín (2011b), existen numerosas organizaciones internacionales de diferentes especialidades artísticas que organizan diversos congresos, tanto nacionales como internacionales, de los que emergen temas de investigación. Tal sería el caso de *The National Society for Educators in Art and Design* en Reino Unido; la Sociedad Internacional para la Educación a través del Arte (InSEA); la Asociación Nacional de Educación Artística de los Estados Unidos de Norteamérica (NAEA) que en 2008 llegó incluso a pretender crear una agenda común de investigación en educación en el mundo de las artes visuales.

Ante este panorama hemos de contemplar la multitud de temas y cuestiones surgidas en estas convenciones y reuniones y que tienen su repercusión en el panorama de los estudios que se están realizando.

Centramos en nuestro país, podríamos hablar, entre otros, del IV Congreso de Educación Artística y Visual, celebrado en Jaén de 19 al 21 de abril del 2012, o del II Congreso Internacional "Los Museos en la Educación. De la acción a la reflexión" que se celebrará entre octubre y noviembre en el Museo Thyssen-Bornemisza de Madrid.

Asimismo y según Barriga (2011) la Educación Artística estaría buscando su propia identidad en el ámbito de la investigación en un intento de adaptarse al marco del plan de Bolonia:

Las instituciones de artes en Europa están desarrollando estrategias que retan frecuentemente el dominio del modelo científico de la investigación. Estos desarrollos también buscan abrir posibilidades para el desarrollo y las bases de la investigación artística en el contexto europeo (p.228).

Lo que es evidente, tal y como reconoce el propio Marín (2005, p. 226), es que las investigaciones que versan sobre la Educación Artística se caracterizan por una:

- Multiplicidad temática: hay una gran variedad y diversidad de temas de investigación que interesan en Educación Artística.



- Eclecticismo metodológico: cualquier estrategia, enfoque o técnica de investigación puede arrojar resultados interesantes sobre diferentes problemas.
- Pluralismo metodológico: las concepciones sobre el conocimiento están abiertas a un amplio abanico de posibilidades que pueden convivir cooperativamente.

2.3. ARTE CONTEMPORÁNEO EN CONTEXTOS ESCOLARES

Todavía hoy los docentes siguen empleando metodologías del siglo XIX, con tecnologías del siglo XX para niños del siglo XXI.

Javier Abad Molina.

Estas fueron las palabras expresadas por Abad refiriéndose a la Educación Artística en la escuela el pasado 24 de mayo de 2012 durante la mesa redonda “Tiempo, Arte y Escuela”, organizada por el grupo EnterArte en el Centro de Arte Tomás y Valiente de Madrid. Con ellas se manifiesta la necesidad de un cambio en las metodologías que se están empleando en las aulas.

En este apartado veremos la indispensable necesidad de adaptarnos al trabajo con alumnos y contenidos del siglo XXI, con todo lo que esto supone.

2.3.1. Fin de la pedagogía tóxica

Hablar de la entrada de la Cultura Visual en las aulas supone el fin de una pedagogía a la que Acaso (2010) se refiere como “pedagogía tóxica”. Además, implica la irrupción en la escuela de nuevos contenidos. Nos estamos refiriendo al arte contemporáneo con las prácticas novedosas que ello conlleva.

En la mayoría de las Escuelas de Magisterio se indica a los futuros docentes la necesidad de adaptarse tanto a sus alumnos como al contexto. Sin embargo, en muchas ocasiones los maestros no se cuestionan la metodología o prácticas que



emplean en sus clases, puesto que se sigue empleando un modelo repetitivo basado en el enfoque academicista, sin reflexión ni crítica. Una formación inicial incompleta que conlleva a la inexistencia de un docente especialista de la materia de Plástica en la escuela, puede llegar provocar que no se realice ningún tipo de replanteamiento crítico en las clases de Plástica. Por ello, Acaso (2010) habla de la necesidad de terminar con esa “Pedagogía tóxica” en Educación Artística que conduce a una “Pedagogía de la Repetición”.

Es importante dejar claro que esta pedagogía se refiere tanto a la función que desempeñan los docentes como los alumnos. El desarrollo de la creatividad, de un papel activo en su educación así como el desarrollo de una visión crítica, habitualmente quedan relegados a un plano secundario. Esto habría que modificarlo en el área, más aun si tenemos en cuenta la importancia de la Cultura Visual en la sociedad en la cual nos encontramos inmersos. De ahí deriva la necesidad de introducir en los contextos escolares el Arte Contemporáneo.

Acaso (2010) afirma que “Mientras que fuera, en el mundo-imagen, las metodologías son nuevas, trepidantes, adictivas, en los contextos educativos estas siguen siendo aburridas, paralizantes, abrumadoramente adormecedoras” (p.47). Teniendo en cuenta la importancia de considerar estas últimas tendencias en la Educación Artística / Plástica, así como la necesidad de terminar con esta “Pedagogía Tóxica”, hemos diseñado las acciones y proyectos desarrollados en nuestra investigación.

2.3.2. El Arte Contemporáneo en el aula

Es fundamental que los alumnos comprendan, conozcan y entiendan la época en la cual están viviendo. Por ello, la cultura visual debe estar presente en los contextos escolares y el arte contemporáneo debe entrar en las aulas como fiel reflejo de la sociedad del momento, contribuyendo así al desarrollo humano de los alumnos.

En la actualidad el Arte contemporáneo está muy presente en la vida diaria de la sociedad: agentes culturales, acciones urbanas, talleres de ocio y salud (Arteterapia), arte en la red, acciones para el desarrollo de la creatividad en las empresas, etc. Estas prácticas también deberían estar presentes en los centros educativos de Primaria.



Son muchas las tendencias del Arte contemporáneo que se podrían introducir en las aulas: *Mínimal Art*, Dadaísmo, Arte Povera, la Instalación, *Land Art*, *Body Art*, Arte Digital, Arte de Acción y Participación (*Action Painting*, *Performance*, etc.) Por lo tanto, son muchas las opciones que se ofrecen al docente y amplias las posibilidades de trabajo o práctica que se pueden llevar a cabo.

2.3.3. Sorpresa y transgresión en el aula

Hacemos referencia a estos dos términos puesto que los hemos intentado aplicar en nuestra práctica educativa buscando una reacción, una respuesta desconcertante por parte de los alumnos que les originase y estimulase ganas por saber qué podría suceder con cada nueva acción llevada a cabo.

No solo los alumnos estaban extrañados, desconcertados o sorprendidos por el tipo de propuestas que se llevaron a la práctica en las sesiones de Plástica, sino también por la propia transgresión de los espacios habituales del aula.

Bosch, *et al.* (2002) emplean estos dos conceptos cuando se refieren a la puesta en práctica de los talleres de Plástica. Los alumnos acaban acostumbrándose a estas circunstancias y con el paso del tiempo son ellos mismos los que demandan este tipo de situaciones. Bosch, *et al.* (2002) afirman que “A veces basta con un pequeño cambio en la organización del mobiliario para motivar sorpresa o suscitar la atención, al tiempo que se potencia la concreción creativa de un trabajo” (p.71).

Además de la alteración del espacio de nuestra aula, cuando hemos desarrollado las acciones en Plástica, pedimos la colaboración de los alumnos, incitándoles a venir a clase con algún elemento original, despertándoles cierta incertidumbre que les crease apetencia por conocer qué tipo de práctica llevaríamos a cabo.

No empleamos únicamente “sorpresa y transgresión” en lo referido a la disposición del aula o a los elementos con los que los alumnos trabajarían sino que, siguiendo a Bosch *et al.* (2002), al hablar de transgresión también nos referimos al proceso creativo novedoso que llevamos a la práctica.

2.3.4. Manifestaciones del Arte Contemporáneo



Hemos querido centrar nuestras prácticas de aula en la experiencia tanto sensorial como corporal. Por tanto, los alumnos han sido partícipes de la experiencia estética, participando y beneficiándose de las posibilidades educativas que ofrece el arte contemporáneo en el aula. Específicamente nos hemos centrado en la *Performance*, el *Happening* y la Instalación, de las que hablaremos más detalladamente a continuación.

2.3.4.1. Arte de Acción y de Participación.

Habitualmente los manuales de Historia del Arte identifican diferentes tipos de arte de acción y participación, como serían el *Happening*, la *Performance* y el *Fluxus*. Nosotros nos centraremos en los dos primeros.

En cualquier tipo de arte de acción y participación, lo más importante ya no es el producto obtenido, como ocurría tradicionalmente en el ámbito artístico, sino que lo fundamental es el procedimiento, el proceso realizado, más que el producto artístico elaborado. Por tanto, el artista ya no desempeña el papel tradicional que tenía sino que el protagonismo ahora lo tiene la propia experiencia de los participantes.

A continuación trataremos de hacer un breve acercamiento a lo que supone el arte de acción y participación, intentado establecer unas características que comparten tanto el *Happening* como la *Performance* puesto que en muchas ocasiones los límites entre ambos son difusos. Según Gómez (2005):

- Todas las tendencias del arte de acción aluden a acciones del artista en el espacio ya sea con objetos, con su propio cuerpo o con otros participantes.
- En la acción se conjuga lo plástico, lo sensorial, lo acústico, lo visual y el resto de percepciones vivenciales.
- Pueden tratarse de acciones programadas ya sean colectivas o individuales y pueden representarse en espacios tradicionales (como una galería de arte) o alternativos (como el espacio urbano, o como sería nuestro caso, el propio aula del centro escolar).



- El espectador abandona su papel pasivo tradicional, pasando a ocupar una actitud más activa y participativa.
- En la acción no suele existir un argumento, aunque sí un cierto guión previo.
- En lo que respecta a la duración puede ser variable: desde varios segundos hasta incluso días (algo que ha ocurrido en nuestro espacio del aula con algunas de nuestras prácticas puesto que, en algunas ocasiones, se han desarrollado a lo largo de varios días). Lo mismo ocurre con su complejidad: puede ser desde un gesto íntimo hasta un gran espectáculo multimedia.

Por todas estas particularidades, en muchas ocasiones se asemeja con representaciones teatrales, pero según Gómez (2005):

Aunque la mayoría de los escritos y manifiestos de los propios artistas hablan de que son obras para representarse una sola vez, lo cierto es que en realidad se pueden representar una o varias veces, normalmente con variaciones, y ser una acción improvisada o ensayada: una acción, per se, es efímera: aunque se repita, debe ser diferente. Si bien es algo visible y tangible, no parece dejar huella, no puede ser ni comprado ni vendido (aunque puedan quedar testimonios en forma de objetos o documentos visuales o sonoros, como fotografías, películas o vídeos) (p.122).

Por tanto, las acciones cobran importancia y el producto ya no es el fin básico. Lo interesante es el proceso, la acción, que muchas veces incluso concluye con un proceso efímero, que no implica su continuidad en el tiempo o su perdurabilidad.

Por todos estos rasgos se suele asimilar el arte de acción y participación con el teatro además de con el azar ya que adquiere cierto componente sorprendente o inesperado. De esta manera en muchas ocasiones se equipara el arte de acción con la propia vida.

Si pretendemos establecer una característica aclaratoria entre el *Happening* y la *Performance* podríamos decir que el primero es un evento improvisado que exige la participación del espectador mientras que la *Performance* es un acto organizado en el que no interviene el espectador, sin embargo, muchas veces, estos límites están difusos.



2.3.4.2. La Instalación

Inicialmente este concepto se vinculaba a instalar, colocar, poner, ubicar una obra en un espacio para su exposición. Según el artista Kabakov (citado en Díaz-Obregón, 2003, p.123) podríamos hablar de 3 tipos de instalaciones: Pequeñas Instalaciones, Instalaciones emplazadas en la pared o Instalaciones que llenan totalmente el espacio habitable que le ha sido asignado. En las dos primeras el espectador tendría total libertad en el espacio circundante, sin embargo, en la última estará absorbido por la propia instalación, pudiendo interactuar con la misma. Los espacios en los que se pueden encontrar no tienen por qué ser únicamente museos o galería sino que pueden emplazarse en exteriores o en cualquier otro tipo de espacios.

Al referirse Díaz-Obregón (2003) a la instalación, afirma que:

No sólo supone toda una nueva comprensión del espacio, sino que también se cuestiona de una manera muy particular el aspecto temporal. La obra de arte es apreciada en un momento y en un espacio determinado y esas características van a determinar su infraestructura. El entorno, el contexto y la interacción de los elementos que configuran la obra pasan a un primer plano convirtiéndose incluso en la esencia o eje central de esta expresión. El artista quiere por todos los medios que el espectador penetre en el mundo que se le está ofreciendo creándole una dimensión espacio- temporal totalmente nueva (p.124).

En nuestro aula desarrollamos varias instalaciones. Por lo tanto, tendríamos que hablar de instalaciones en la escuela, y más concretamente en el aula. Ahí, los artistas han sido los alumnos de la clase. Los espectadores, además de los propios artistas, fueron sus familias, los docentes que acudieron a visitarlo, así como el resto de la comunidad educativa que quiso asistir y participar en la instalación de un modo libre.

Habitualmente se siente la necesidad de explorar, inspeccionar o examinar la instalación y por ello no se entiende como una obra terminada, sino que, al igual que sucedió en nuestro aula, puede evolucionar, transformarse o desarrollarse a lo largo del tiempo, tanto por parte de los artistas como por parte de los espectadores.



3. METODOLOGÍA

En los estudios de Educación Artística desarrollados en los últimos años hay una amplia diversidad de metodologías que están emergiendo, tal y como vimos ya en el apartado 2.2.1. de este estudio. Ante este amplio abanico de posibilidades, hemos seleccionado una metodología artístico narrativa, puesto que es la que mejor se adaptaba al propósito de nuestro estudio. Es importante tener en cuenta que hemos empleado una metodología de corte cualitativo cuyo objeto de estudio se centra en un aula particular y más concretamente en el área de Plástica.

El presente estudio estaría dentro del paradigma sociocrítico puesto que trabaja con la autorreflexión crítica en los procesos de conocimiento viendo a los sujetos capaces de transformar su entorno. Ligado a este paradigma está la racionalidad crítica, que tiene en cuenta tanto a los propios docentes como a los alumnos, según Álvarez Méndez (2001) “La preocupación se centra, no en lo que hacen los sujetos que aprenden, sino en cómo han adquirido aquellos conocimientos que les permiten actuar de modos diferentes en contextos nuevos no conocidos” (p.31).

En este apartado nos centraremos en la metodología que hemos empleado así como en las técnicas e instrumentos de recogida de datos que hemos manejado.

3.1. MÉTODO EMPLEADO: INVESTIGACIÓN ARTÍSTICO NARRATIVA

El proceso de cambios y transformaciones que se está desarrollando en la sociedad y en las aulas hace inevitable que nuevas metodologías sean empleadas en las actuales investigaciones. Comienzan a desarrollarse modelos que se centran en la práctica del aula y en el conocimiento práctico de los docentes. Este nuevo enfoque de investigación recupera la subjetividad y las narrativas personales como elementos válidos en las investigaciones.



El tipo de investigación que presentamos se está desarrollando ampliamente en las Ciencias Sociales en las últimas décadas, y particularmente, en el ámbito educativo (Gijón, 2010). Este modelo de investigación es coherente con la Educación Artística además de que es apropiado como herramienta de formación del profesorado puesto que, según Agra (2005):

Podremos aprender más sobre las narrativas de los profesores de Educación Artística y de nuestro propios alumnos y por medio de ellas saber más de los contextos de trabajo, de sus dificultades, de aquello que se echa en falta, de lo que sobra, de lo que piensan los alumnos (p.134).

El manejo de una metodología artístico narrativa posibilita al docente expresar su práctica, relatar los acontecimientos vivenciados en su aula. Asimismo los estudiantes participantes en las prácticas detallan también su propia experiencia. Por tanto, se trata de una metodología que reconoce a todos los sujetos participantes, ya sean docentes o alumnos, como fuentes de conocimiento por medio de sus narrativas, de sus relatos.

Este trabajo reflexivo realizado fundamentalmente por el docente acerca de su experiencia en el aula ayuda a comprender los fenómenos educativos con el propósito de promover un cambio en la práctica enfocado a la mejora de la misma. Estaría orientada a la transformación de las prácticas escolares con el fin de posibilitar el desarrollo profesional del docente (McEwan y Egan, 1998; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Agra, 2005; Gijón 2010).

Al hablar de narrativa, es importante esclarecer a qué nos referimos exactamente cuando empleamos el término, puesto que según Agra (2005) hemos de distinguir entre:

- La narrativa referida al relato ya sea oral o escrito.
- La investigación narrativa, que englobaría los diversos modos de interpretar, explicar y analizar, no solo por medio de textos sino que permite el manejo de formas artísticas de investigación.
- El uso de la narrativa como medio que posibilita el desarrollo docente.



En síntesis, esta metodología avala el manejo de relatos o narrativas personales de los docentes acerca de su propia práctica. Igualmente, se debe entender como una herramienta de investigación así como de formación docente.

También hemos de hablar de diseño emergente en nuestro estudio. Esto implica que el diseño de nuestra investigación no estaba totalmente definido, delimitado o concretado al comienzo del mismo. Por el contrario, ha sido al inicio de la práctica en el aula con las nuevas propuestas y metodologías, cuando se ha ido precisando y perfilando con más exactitud las cuestiones de la investigación así como las categorías de análisis y las hipótesis de trabajo que han ido guiando nuestro estudio.

3.2. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

En toda todas las investigaciones es fundamental el proceso de recogida de datos con el consiguiente análisis de los mismos. Por ello han de seleccionarse cuidadosamente técnicas que puedan satisfacer los objetivos de la investigación planteada. Las técnicas de recogida de datos empleadas en nuestro estudio han sido los diarios, la fotografía, encuestas y la observación participante.

3.2.1. Diarios

A pesar de la polémica que ha podido suscitar el uso de diarios en los procesos de investigación, podemos afirmar que en la actualidad está muy reconocida su utilidad como un instrumento de investigación valioso y apropiado (Latorre, 2003; Zabalza, 2004; Porlán y Martín: 1991). Aun así no podemos eludir la falta de unanimidad en cuanto a su utilidad o definición, tal y como reconoce el propio Zabalza (2004).

Asimismo, los autores se refieren a esta técnica con diferentes denominaciones tales como: diario de clase, diario personal, diario profesional, diario de campo, diario de investigación, etc. Si nos centramos en el formato, según Latorre (2003, p.60)



podemos hablar de diarios estructurados, semi-estructurados, abiertos, etc. Por tanto, hemos de considerar que existen diferentes denominaciones para referirse a estos documentos que pueden variar en función de su forma, contenido, periodicidad o función (Zabalza, 2004; Porlán y Martín, 1991).

Según Zabalza (2004) el uso de diarios en un proceso de investigación implica que se ha adoptado una metodología cualitativa que apuesta por el uso de documentos personales. El uso de este tipo de documentos posibilita la realización de trabajos de investigación además de que su reconocimiento es destacado en el ámbito de las Ciencias Sociales. Entre este tipo de documentos también se incluyen las biografías, autobiografías o historias de vida.

El valor de los diarios es ampliamente reconocido por diversos autores, como sería el caso de Elliot (1990). Pero sería apropiado comenzar haciendo una definición de lo que entendemos por diario en un proceso de investigación. Según Jurado (2011):

[El diario es una] herramienta que nos ayuda a conocer nuestras necesidades y las de aquellas personas con las que interactuamos, pues a veces sus necesidades no son expresadas o no son expuestas de modo explícito. Dar significado a estas necesidades nos ayuda a avanzar, dando lugar al compromiso e implicación social, vivenciándonos como ciudadanos y sobre todo como personas integrales y enteras, que vivimos cada momento y encuentro como una posibilidad de crecimiento y aprendizaje. Otro rasgo importante del diario es de dejar constancia de la experiencia y de la vivencia de aquellas personas que lo escriben. Así como la posibilidad de poner en común esas experiencias y contrastarlas, para hacer más comprensible todo el proceso seguido (p.175).

Se trata de una herramienta donde su autor no sólo describe o detalla lo que ha vivenciado, sino donde también anota y manifiesta sus sentimientos, observaciones, reacciones, interpretaciones, reflexiones, presentimientos, hipótesis y explicaciones (Kemmis y McTaggart 1988) del hecho observado o vivido cuyo objetivo prioritario no sería otro que el conseguir mejorar la propia práctica profesional en beneficio de



los participantes y el personal propio. Por todo, se trataría del documento en el cual quedan recogidas no solo las reacciones de los participantes sino también las sensaciones, suposiciones o creencias del propio investigador. En conclusión, y tal y como señala Santos Guerra (1993) “El diario recogería los avatares del que viaja, sus emociones y evolución personal” (p.111).

Las ventajas que podemos encontrar en su uso son diversas (Latorre, 2003, p.62):

- Es un medio efectivo para identificar aspectos de importancia para el profesorado y el alumnado.
- Sirve para generar cuestiones e hipótesis sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Es la forma más natural de investigar en el aula.
- Proporciona un registro continuo de los eventos del aula y de las reflexiones del profesorado y del alumnado.
- Posibilita a la persona investigadora el relacionar los eventos de la clase y examinar las tendencias que emergen de los diarios.
- Promueve el desarrollo de la enseñanza reflexiva.

Por lo tanto, un diario no solo constituye un herramienta en la que se refleja la descripción o planificación de nuestra actuación en el aula, como podría ser nuestro caso, sino que además permite reflejar las observaciones, sentimientos, interpretaciones, hipótesis que nos surgen a partir de nuestra práctica o de nuestras reflexiones. Una herramienta a partir de la cual podemos emprender nuestro posterior análisis con el que deducir o detectar problemas o situaciones susceptibles de mejora para acabar concluyendo con posibles intervenciones. Por ello lo emplearemos como una herramienta además de investigadora, formativa en nuestra propia práctica, a fin de que nos conduzca hacia la mejora de la práctica docente en nuestra aula siendo conscientes del qué hacemos y por qué lo hacemos.

Además de la utilidad y provecho que se puede obtener de este tipo de documento personal en la realización de investigaciones llevadas a cabo por docentes, a lo largo del tiempo ha habido críticas al uso de diarios como instrumento de



investigación (Zabalza, 2004). Mayoritariamente esto es debido a la posible simplificación de los hechos que pueden quedar recogidos, a los engaños deliberados por parte del investigador para abalar su hipótesis o a las posibles inexactitudes o imprecisiones en la memoria del que escribe y que puede conllevar la inadecuada interpretación de los hechos. También ante la posible existencia de una cierta obviedad de motivos de un modo intencionado ante la posibilidad de que estos pudieran contradecir las hipótesis de partida. Estas críticas no han de sorprendernos si tenemos en cuenta que ya en 1942 Allport (citado en Zabalza, 2004, p.42-44) daba respuesta y argumentación a toda una serie de juicios negativos que intentaban desacreditar el uso de estos documentos personales en la investigación.

Frente a estos posibles inconvenientes lo que es evidente es que se trata de un documento escrito en el que el investigador, escribe de manera regular y continuada con el objetivo de que todos esos inconvenientes que señalamos previamente no queden reflejados en el documento, constituyendo así una herramienta fiable en la investigación. Este aspecto es algo en lo que Santos (1990) hace mucho hincapié, afirmando que “Dejar la tarea de escribir para tiempos *mejores* desvirtúa la naturaleza de este instrumento de trabajo y hace perder sus mayores potencialidades. No se debe posponer el registro y se ha de trabajar en ellos de una manera periódica” (p.112). Por ello, de una manera sistemática hemos escrito en nuestros Diarios tanto antes de la acción llevada a cabo, como en el momento posterior a la realización de las prácticas en el aula.

Aunque no están establecidas unas pautas para la realización de los diarios, pueden presentar un grado diferente de estructuración que se podría clasificar según Latorre y González (1987) en tres tipos: abiertos, semiestructurados y estructurados. Hemos de puntualizar que en este estudio se han empleado dos tipos de diario: el abierto, y el semiestructurado, puesto que entendemos que estos dos tipos facilitan la labor investigadora del profesor novel, como sería nuestro caso. El diario abierto, otorga al investigador un amplio margen de libertad para relatar su experiencia. Sin embargo, con el manejo de diario estructurado el investigador dispondrá de unas categorizaciones y una sistematización que el docente tiene que completar.



Cada uno presenta sus ventajas e inconvenientes, que mostramos en la siguiente tabla:

Tabla 4: Ventajas e inconvenientes de los diarios de investigación (Latorre y González, 1987, p.23).

TIPOS	VENTAJAS	INCONVENIENTES
Abierto	-No precisa de preparación específica. -Relata el clima del aula en general.	Suele ser subjetivo. Depende del sujeto que lo realiza.
Semiestructurado	-Se atiende a algún tipo de formato. -Identifica situaciones problemáticas concretas. -Describe la relación profesor/alumno.	El análisis de la información es laborioso.
Estructurado	- Fácil de analizar.	Dificultad de elaboración. Fragmenta la realidad. Repetitivo

3.2.2. Narrativas visuales

Debido al cuantioso empleo de fotografías en nuestro trabajo, nuestro planteamiento o metodología se enmarca dentro de una “Investigación Basada en Imágenes”. Esto es debido a que registramos los procesos a través de narrativas visuales de las acciones puestas en práctica en nuestra aula, Abad (2009, p.35).

El empleo fotografías en las investigaciones educativas o de cualquier tipo, no es una práctica original o reciente, ya que se trata de una técnica reconocida desde hace tiempo que aparece citada por autores célebres como Kemmis y McTaggart (1988) o más recientemente por el propio Latorre (2003). Lo que sí es nuevo es el valor que ha adquirido actualmente en las investigaciones relacionadas principalmente con la Educación Artística, teniendo un papel primordial en tesis como la de Abad (2009) o De Miguel (2011) puesto que su uso sería según Viadel (2011a) “Una nueva forma de diseñar, hacer, y publicar investigaciones en educación” (p.225).



Las narrativas visuales podríamos definir las, según De Miguel (2011), como aquellas que “Comprenden el mapeado de imágenes, que representan momentos congelados en la linealidad temporal durante la que acontecen, para mostrar explícitamente las diferentes acciones llevadas a cabo y referenciadas a lo largo de todo el TC (Trabajo de Campo)” (p.360).

Muchas de las nuevas metodologías empleadas con una orientación o rumbo artístico, como serían aquellas que se basan en el empleo de estas recientes metodologías, han de enfrentarse a diversos obstáculos, a diferencia de otro tipo de investigaciones que usan metodologías tradicionales y por consiguiente con una mejor aceptación por parte de la comunidad científica. En palabras de Marín (2011a) “Las metodologías artísticas de investigación se despliegan en todas las especialidades artísticas: poesía, novela, drama, danza, música, pintura, fotografía, instalaciones, vídeo, performances, etc.” (p.226). Pero toda metodología innovadora, necesita un proceso de aceptación amplio a pesar de tener un papel relevante en las investigaciones en Educación Artística.

Estaríamos ante un nuevo lenguaje que pretende ir más allá de los tradicionales datos cuantitativos o cualitativos y es que según Marín (2011b) “Las metodologías visuales de investigación, y entre ellas el uso de fotografía, cuenta con una amplia tradición en las investigaciones antropológicas y sociológicas. Las series fotográficas se utilizan fundamentalmente para documentar, transcribir y comparar” (p.282).

Por lo tanto, además del enfoque artístico que tiene el empleo de imágenes en una investigación de estas características, también es claro su uso como una técnica de obtención de información que supone “Ventanas al mundo de la escuela” (Latorre, 2003, p.80). No hemos de olvidar que además de las propias interpretaciones, explicaciones o análisis de los hechos y de lo acontecido en el aula, las imágenes muestran la certeza de que lo que se está hablando, del hecho en cuestión, de lo que tuvo lugar, además de mostrar la participación de los estudiantes en el mismo.

Como sugiere Augustowsky (2007) “Y teniendo las fotografías en mano, la posibilidad de volver una y otra vez y revisar lo visto, permite –con las herramientas conceptuales establecidas- analizar, interpretar, ampliar, repensar y restablecer un



diálogo particular con la empiria” (p.173). Es evidente el valor de los registros fotográficos en las investigaciones no únicamente relacionadas con la Educación Artística, puesto que además de legitimar y testimoniar la acción permite examinar y detallar particularidades de la acción que quizá pasaron inadvertidos para el investigador durante el proceso.

3.2.3. Cuestionarios

El cuestionario en palabras de Latorre (2003) “Es el instrumento de uso más universal en el campo de las Ciencias Sociales. Consiste en un conjunto de cuestiones o preguntas sobre un tema o problema de estudio que se contestan por escrito” (p.66).

Aparentemente se podría pensar que se trata de un técnica sencilla puesto que trataría de recoger las cuestiones planteadas por el investigador y respondidas por los sujetos que lo completan, pero como reconocen Blaxter, Hughes, y Tight (2000) refiriéndose a los cuestionarios “Las cosas están muy lejos de ser tan simples” (p.216).

Su empleo y manejo en las investigaciones implica una serie de responsabilidades o incluso lo que podríamos calificar como obstáculos para el investigador puesto que se tiene que hacer un manejo apropiado y acertado de los mismos. Nos estamos refiriendo específicamente a todo un proceso que iría desde la elaboración y preparación de los mismos, hasta su posterior análisis para su empleo en la investigación. Kemmis y McTaggart (1988, p.135) hablan de cuestionarios de un modo muy elemental puesto que únicamente hacen referencia a preguntas que implicarían repuestas de dos tipos:

- Abiertas: para aquellas en las que el sujeto que las realiza puede escribir lo que quiera en referencia a la cuestión)
- Cerradas: para las preguntas que ofrecen una serie de opciones en las que los sujetos seleccionan una opción de las ya presentadas.



Es evidente, como ya señalamos anteriormente, que no se trata de una cuestión sencilla puesto que Blaxter *et al.* (2000, p. 216-218) presentan en su obra hasta un total de siete tipos de preguntas básicas que pueden aparecer en las encuestas y cuya clasificación variaría en función del modo en que se han enunciado en el cuestionario. Serían del tipo que a continuación presentamos: categoría, cantidad o información, lista o elección múltiple, escala, clasificación, cuadrícula o tabla compleja y las que denomina de tipo final abierto.

Los cuestionarios que empleamos en nuestro trabajo presentan preguntas de dos tipos:

- Información. En las que se solicita datos de los encuestados (edad, sexo y grupo).
- Preguntas cerradas con escalas verbales-adjetivas (Desacuerdo total, En desacuerdo, bastante de acuerdo y acuerdo total)

Al tener los encuestados edades comprendidas entre los 10 y los 12 años, no han sido empleadas las preguntas de tipo abierto en los cuestionarios puesto que resulta más complejo responderlas. Además hemos seguido las sugerencias sobre la manera de formular preguntas de Blaxter *et al.* (2000) cuando afirman que “No formule demasiadas preguntas de final abierto; responderlas correctamente lleva mucho tiempo, y también analizarlas” (p.219).

Los autores que hemos citado en este apartado hablan de inconvenientes, ventajas, recomendaciones o sugerencias a la hora de elaborar, presentar y analizar este tipo de instrumentos de recogida de datos, pero indudablemente lo que hemos de reconocer es que se trata de un medio que nos ofrece respuestas directas (puesto que mayoritariamente hemos empleado preguntas cerradas) y la información que nos proporcionan es cuantificable.

Asimismo, hemos de manifestar que los cuestionarios que hemos empleado en nuestra investigación los hemos elaborado nosotros de un modo íntegro empleando una escala de 4 variables que serían las siguientes: desacuerdo total, en desacuerdo,



bastante de acuerdo, acuerdo total. Sin embargo se han tenido en cuenta los cuestionarios referidos a las acciones de la Huella de las tesis de De Miguel (2011) y los manejados en la tesis Lee Chen (2010).

3.2.4. Entrevistas

El empleo de este método en las investigaciones sociales está ampliamente difundido. Gracias a las entrevistas se pueden obtener datos subjetivos por parte de los sujetos participantes en la acción: creencias, sensaciones, sentimientos u opiniones relacionadas con la acción llevada a cabo en el aula, lo que a su vez sirve para triangular las interpretaciones o impresiones que el sujeto investigador está obteniendo a lo largo del tiempo. Por lo tanto, con ellas se tratarían de clarificar o presentar experiencias humanas individuales que podemos calificar como subjetivas.

Teniendo en cuenta la tipología de entrevistas planteada por Kemmis y McTaggart (1988) donde plantean la existencia de entrevistas no planificadas, estructuradas o planificadas pero flexibles, nos hemos inclinado por este último modelo, que es denominado por otros autores como entrevistas semiestructuradas.

Entendemos que se trata de la mejor selección para emplear con nuestros alumnos puesto que además de tener una serie de cuestiones planteadas, permite la opción de que se trate de un debate flexible, con el único propósito de obtener información relacionada con el tema.

Para llevar a cabo el registro de las mismas es habitual el uso de grabadoras con la posterior transcripción, aunque también hay quien se inclina por tomar notas, llegando a afirmar que “Tomar notas les permite en cambio un registro instantáneo de los puntos clave de la entrevista” (Blaxter *et al.*, 2000, p.211).

En nuestro estudio decidimos tomar notas y no realizar grabaciones puesto que entendemos que este hecho podría condicionar a los alumnos a la hora de expresar sus comentarios. Consideramos que la existencia de dispositivos que realicen esta labor podría inquietarles y ello les podría conducir a expresar lo que consideran que



es más adecuado en torno a la cuestión que se está tratando, ya que están manteniendo la entrevista con su maestra.

3.2.5. Observación participante

Podríamos calificar la observación como una de las técnicas fundamentales en la metodología cualitativa tal y como muchos autores reconocidos admiten.

Si tenemos en cuenta las palabras del propio Latorre (2003) podríamos afirmar que el tipo de observación empleada en nuestra investigación es de tipo participante puesto que “La observación participante es apropiada para el estudio de fenómenos que exigen que el investigador se implique y participe para obtener una comprensión del fenómeno en profundidad, como es el caso de los docentes investigadores” (p.56). Nuestra función como maestro que lleva a cabo una práctica en el área de Plástica implica esta doble vertiente: observar y reflexionar sobre la acción, además de participar en ella como un miembro que pertenece al grupo y en el que los estudiantes son conocedores de la relación existente entre ambos.

El hecho que en un estudio como el nuestro estemos hablando del uso de esta técnica podría llevar a confusión puesto que podría ser vista más que como el uso de observación participante, como una reflexión sobre la propia práctica realizada por el docente en su aula. Sin embargo, esto podría quedar aclarado si seguimos las palabras de Latorre que citamos anteriormente. Por lo tanto, el investigador desempeñaría una doble rol en su aula: investigador y participante de la acción llevada a cabo.

En un lenguaje más coloquial podríamos afirmar según Woods (1987) que “Los principales requisitos de la observación son, naturalmente, un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria” (p.56), y es que teniendo claro el contexto en el cual se va a realizar la observación y las cuestiones a observar así como el tema que se pretende analizar y contemplar, posteriormente se realizarán los oportunos registros en los diarios de los que ya hemos hablado.



En el diario abierto, el docente-investigador puede escribir con una mayor libertad sus sensaciones, reflexiones o interpretaciones de lo sucedido, para posteriormente analizarlo. Pero a su vez, y como docentes nóveles, es interesante contar con un diario muy estructurado que contenga una serie de categorías a observar. Algo con lo que se estaría facilitando la labor investigadora, puesto que en muchas ocasiones las propias notas del observador-investigador son difíciles de estructurar y archivar, y más aun si se trata de un docente sin una larga experiencia.

Asimismo, hemos de señalar que el uso de narrativas visuales en nuestra investigación puede conllevar el empleo de una técnica de observación según Woods (1987). El manejo imágenes tomadas durante la práctica, supone la plasmación de diversos momentos acaecidos durante la propia experiencia que parten de la propia observación del que está recogiendo la información y por tanto, que serían fruto de la propia observación individual del investigador.

3.3. METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

Una vez que se han recogido los datos por medio de las diferentes técnicas que ya hemos expuesto, el principal objetivo es dar sentido a esos registros en función de los objetivos de la investigación. Según Latorre y González (1987) “El análisis de los datos es la etapa de búsqueda sistemática y reflexiva de la información obtenida a través de los instrumentos de recogida de datos” (p.43).

El análisis de la práctica pretende hacer inteligible los datos obtenidos con la finalidad de esclarecer los datos de los que se disponen. En este sentido hemos de decir que la metodología de análisis en nuestro estudio es variada debido a la diversidad de técnicas de recogida de datos que hemos manejado.

En lo que respecta al análisis de los diarios y de las entrevistas, se ha procedido a la categorización y codificación de los datos con la finalidad de dar sentido a la información (Woods, 1987 y Fernández Pérez, 1988). Según Woods (1987, p.136) se ha hablar de diferentes fases en al proceso categorización, los primeros intentos



de análisis de los datos pueden estar presentes a lo largo de toda la investigación pero es fundamental llegar a establecer y formular categorías con sus correspondientes subcategorías analíticas que guíen el análisis de nuestro trabajo. No se puede hablar de una definición única de categorías de análisis puesto que de cada experiencia, observación o sesiones pueden existir registros diferentes que dependerán del sujeto investigador (Fernán Pérez 1988).

Woods (1987) afirma que “Dadas las complejidades implicadas, es improbable que un modelo completo, fuerte y original surja de un solo estudio” (p. 151). Pero lo que es evidente es que la categorización supone la focalización del estudio, la conceptualización de las regularidades temáticas que presentan los datos obtenidos.

En nuestro análisis hemos establecido categorías para analizar los diarios del docente y las entrevistas. Además, hemos de tener en cuenta que incluidos en el análisis de estas categorías aparecen otro tipo de datos que pueden haber sido obtenidos con otros medios. Nos estamos refiriendo al análisis de los cuestionarios. Para tal fin hemos manejado el Programa estadístico informático de análisis de datos SPSS, de utilidad fundamentalmente en los estudios de corte cuantitativo, pero también útil en nuestro trabajo puesto que nos permite manejar hipótesis nulas de estudio para conocer su fiabilidad.

Además, se han manejado un gran número de narrativas visuales que supone el empleo de una metodología basada en las artes visuales y que determina el componente artístico así como científico en nuestro estudio. Según Marín (2012b) podríamos hablar de hasta siete conceptos en el uso de fotografías. Las nuestras las englobaríamos dentro del grupo de Series Fotográficas y más específicamente las definiríamos como Serie Secuencia puesto que, según Marín, presentan el desarrollo de las prácticas realizadas en el aula de modo progresivo en el tiempo. Las fotografías exponen unidireccionalmente los acontecimientos sucedidos en el aula, por lo que se puede observar la evolución del proceso desde el comienzo hasta el final.

Las narrativas visuales están presentadas en los Anexos y su orden de lectura sería de izquierda a derecha y de arriba abajo.



3.4. IMPLICACIONES ÉTICO METODOLÓGICAS

El planteamiento de cuestiones éticas en los procesos de investigación es fundamental, más aun si estamos trabajando con personas menores de edad, como sería nuestro caso. Según Blaxter *et al.* (2000) “Como investigador tiene el deber ante sí mismo, ante sus colegas, ante los sujetos investigados y ante el público que leerá su trabajo, de actuar con responsabilidad durante el proceso de recolección, análisis y difusión de los datos” (p.199). Estas palabras resumen muy bien todo el proceso ético que hemos intentado mantener a lo largo de toda nuestra investigación.

Son muchos los autores que al igual que Blaxter *et al.* (2000) plantean principios éticos que deben regir las investigaciones: Woods (1987) en investigación etnográfica; Latorre (2003) en investigación acción o Stake (1998) en el estudio de casos.

El estudio que presentamos, se ha regido en todo momento por una serie de principios éticos a lo largo de todo el curso de la investigación que pasamos a detallar a continuación:

- **Negociación del acceso.**

Al estar nuestro estudio situado en un entorno escolar, el primer paso consistió en negociar el acceso con las autoridades del centro. Por ello, se solicitó el consentimiento al equipo directivo del CEIP Arcipreste de Hita en un primer momento. Una vez obtenida la aprobación se informó a la clase de 6ºA, a los alumnos que integraban el grupo, aun siendo conscientes de que esta información pudiese condicionar su comportamiento en el desarrollo de las clases. Finalmente, y una vez que las autoridades y los participantes fueron concededores, se informó por escrito a las familias (véase **Anexo 10**), solicitando su consentimiento para obtener imágenes de sus hijos durante las clases de Plástica con el fin de incluirlas en el estudio en caso de que se considerase oportuno. Asimismo, en las reuniones que tuvieron las familias con el tutor de forma individual o en gran grupo, se les hizo partícipes de los rasgos generales del estudio así como pudieron preguntar en



todo momento alguna duda o cuestión acerca del mismo. Para ello pudieron preguntar directamente a la responsable del estudio, que era la tutora de sus hijos.

- **Garantía de confidencialidad**

El trabajo con menores implica exigir una garantía para los mismos, por ello, en todo momento nos comprometimos a respaldar la confidencialidad de los datos de los alumnos así como la no utilización de las imágenes o los datos registrados fuera de la finalidad del estudio.

- **¿Sujetos u objetos?**

Cuando Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha (2006) hablan de la metodología comunicativa crítica en investigación, no se refieren a los sujetos investigados o con los que se realiza el estudio, como “objetos” investigados. Hemos querido actuar en este sentido con nuestro grupo-clase puesto que ellos en todo momento fueron conocedores del trabajo que se estaba realizando. Los estudiantes tuvieron un papel protagonista como intérpretes de sus hechos y del contexto. Tanto las personas investigadas como el investigador tuvieron capacidad de reflexión y auto reflexión. De este modo, estaríamos ante un análisis de la realidad más reflexivo e igualitario, con un planteamiento dialógico en el que los alumnos pudieron verse como agentes sociales transformadores capaces de establecer un conocimiento dialógico con su profesora.

3.5. LIMITACIONES METODOLÓGICAS

Es necesario hacer mención de las limitaciones que hemos ido encontrando a lo largo de la elaboración de nuestro estudio. Han de ser vistas como una reflexión crítica sobre nuestro propio trabajo y han de ser tomadas en consideración en futuras investigaciones relacionadas con el tema, así como en la tesis que se propone desarrollar próximamente esta doctoranda.

Somos conscientes de la restricción temporal que puede haber supuesto realizar la investigación centrada únicamente en el tercer trimestre del curso escolar.



Creemos que sería interesante realizar el estudio durante un periodo mayor de tiempo para ver cómo son los efectos y resultados en nuestros alumnos. En este sentido creemos oportuno tener la posibilidad de realizar una investigación acción, como era en un principio nuestra idea, pero que tuvimos que descartar por la falta de tiempo.

Asimismo consideramos necesario llevar a cabo este tipo de prácticas con más grupos de diversas edades para observar sus consecuencias. A su vez, sería interesante establecer un estudio longitudinal, que tenga una durabilidad mayor a la de un curso académico. De esta manera podremos alcanzar a comprender las consecuencias que de este tipo de prácticas se pueden derivar en los estudiantes.

A pesar de haber empleado una serie de técnicas de recogida de datos que consideramos de gran utilidad y validez en nuestro estudio, somos conscientes de que hubiese sido interesante haber realizado alguna entrevista en profundidad. Éstas podrían haberse ejecutado no solo con algunos de los alumnos del grupo, sino también con algunos de los familiares de los alumnos (por la implicación y predisposición que tuvieron en todo momento con nuestro estudio) así como con algunos de los docentes del centro educativo que impartieron clase en el grupo en cuestión. De esta manera estaríamos ampliando la perspectiva del estudio, además de que se estaría contribuyendo en la triangulación de los datos.

Somos conscientes de que para el análisis de los diarios se pueden emplear programas específicos que ayudan en el análisis de los datos con sus diversas categorías. Tal sería el caso del programa *Atlas ti*. Para este estudio no han sido utilizados ninguno de estos programas debido a que, aunque seamos conocedores de su existencia, no los manejamos con plena confianza y por lo tanto no consideramos oportuno su empleo, aunque sería interesante usarlos en futuras investigaciones.



4. NUESTRA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

A lo largo de este capítulo nos centraremos en las prácticas llevadas a cabo en la clase de Plástica durante el tercer trimestre del curso 2011/2012.

Todas se desarrollaron por iniciativa de la docente suponiendo éstas una nueva tipología de prácticas además del empleo de nuevas metodologías y propuestas de trabajo con el alumnado en el área de Plástica. De manera generalizada, todas las prácticas estuvieron centradas fundamentalmente en el arte de los siglos XX y XXI.

Las acciones tuvieron presente una serie de rasgos que detallamos a continuación:

- El carácter experimental-investigador de las propuestas. Se trataba de la primera ocasión en que la docente las empleaba en el aula.
- La presencia de un componente lúdico en las prácticas, que podríamos llegar a verlo como un juego de creación ya que, según Abad (2009):

Quizá, lo realmente importante es, la experiencia que tenemos cuando jugamos a “vivir” nuestra vida (como el artista que juega con el juguete que es la vida). Ya sea en el juego o en una actividad “menos seria”, si lo hacemos de manera creativa [...], experimentaremos y participaremos de las maneras de sentir la resonancia con el mundo como actitud estética y transformadora (pp.309-310).

- La posibilidad que ofrecen de obtener conocimientos culturales y sociales a los alumnos.
- La utilidad en cuanto a la expresión y comunicación personal.
- Facilitar la experiencia artística, plástica y estética de los participantes.

4.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Hemos de situar el estudio en el CEIP Arcipreste de Hita de la localidad de El Espinar, situado en la provincia de Segovia. Se trata de un centro de titularidad



pública, que está situado en un contexto rural cercano a grandes capitales, como son Madrid, Segovia o Ávila.

Al ser docentes de tercer ciclo de Educación Primaria y más específicamente del 6º curso durante el curso 2011/2012, se decidió desarrollar la investigación en este nivel, más específicamente con el grupo de 6ºA, puesto que además de ser los tutores de esta clase, fuimos los docentes de Plástica durante el curso pasado. Por ello consideramos adecuado centrar nuestro trabajo con ese grupo-clase y en una asignatura: Plástica.

El grupo estaba compuesto por un total de 26 alumnos, de los cuales 13 eran chicas y 13 chicos. Entre ellos tenemos que destacar que no tenían, al comienzo de curso (tal y como queda reflejado en las Programaciones de Aula del tutor) gran sentimiento de grupo, aun habiendo existido la misma agrupación durante el curso pasado. Además, las relaciones entre ellos no eran muy fluidas, sino que más bien existían diversos grupos en la clase, sin que existiese ningún sentimiento de grupo por parte de los integrantes. Todo ello supuso un gran trabajo por parte del equipo docente con esta clase, encaminado a fomentar esta sensibilización de grupo, además de mejorar los vínculos y nexos de unión existentes entre ellos.

Asimismo, el grupo contaba con cinco alumnos con necesidades educativas especiales así como con ocho alumnos pertenecientes a familias de inmigrantes. Señalamos estos aspectos, puesto que todos estos alumnos encontraron más difícil su integración con el resto del grupo de 6ªA.

4.2. PRÁCTICAS DESARROLLADAS

A lo largo del tercer trimestre del curso 2011/2012, en la clase de Plástica se llevaron a cabo varias prácticas que están incluidas en nuestro estudio.

Comenzaremos señalando un calendario de actuación en el aula para luego pasar a desarrollarlas y explicarlas de modo individual.



Se ha de puntualizar que se han llevado a cabo en el aula de modo progresivo y una vez a la semana. Sin embargo, al ser tutores, dependiendo de la necesidad del tiempo para cada una de las prácticas, se pudo trabajar un día específico en que las limitaciones del tiempo no condicionasen el ejercicio.

Tabla 5: Calendario de las prácticas realizadas.

20 Abril	Huellas
11 Mayo	<i>Words</i>
18 Mayo	<i>Graffiti</i>
23 Mayo	Chapas
31 Mayo	Recibimos los trabajos de la práctica <i>Words</i>
7 Junio	<i>Words</i> : visita de Mariano al aula de 6ºA

4.2.1. Huellas

Para comprender mejor la práctica se debe prestar atención a la narrativa visual que presentamos en el **Anexo 1**.

En la tesis de De Miguel (2011) se confirma su hipótesis de partida en la que afirma que por medio de la plasmación de la huella corporal se logra un proceso de creación plástica en el que todos los individuos se manifiestan en igualdad de condiciones, al margen de los conocimientos sobre la técnica, consiguiendo así un espacio de creación lúdico-artístico.

Nos planteamos la realización de una práctica basada en sus investigaciones y en sus propuestas para proyecciones futuras en las que sugiere:

- Ampliar la gama cromática en las prácticas (no solo el blanco y el negro).
- Favorecer la interrelación personal, el respeto y la colaboración entre los participantes incluyendo otros modelos de acción que no se bases únicamente en la estampación de la huella corporal.



Basándonos en su trabajo nos planteamos realizar una práctica en la que los alumnos estamparan las huellas de su cuerpo posibilitándoles el manejo de una amplia gama cromática.

La práctica comenzó poniendo la clase en una nueva disposición: retirada de mesas, colocación de cartulinas de colores y papel corrido blanco en el suelo. Además, todos los sujetos, incluidos la docente, debían estar descalzos y sentados formando un círculo sobre el suelo. El taller empezó con un cuento motivacional “Maca la tortuga” (véase **Anexo 7**), sin que los alumnos conociesen lo que iba a realizarse en la clase. Con la historia se intentó motivar a los alumnos en la práctica de plasmación de la huella, así como que entendiesen en qué consistía el trabajo a realizar: estampación libre de la huella de su cuerpo.

Motivado por el cuento, contamos en la clase con la presencia de tres tortugas que supusieron la personificación de la historia que narramos. Todas ellas dejaron su huella acuática para, posteriormente, plasmar su huella cromática, puesto que les pintamos las patas para que nos estampasen también su huella. Por lo tanto, las tortugas realizaron el mismo trabajo que los propios alumnos.

Se inició la actividad de la acción con una acción performativa dinamizadora en la que la maestra estampó su huella en el papel causando el desconcierto o confusión en los alumnos, puesto que se trataba de su pie.

A los alumnos se les pidió que se pusieran una bolsa a modo de “caparazón”, como “Maca la tortuga”, antes de trabajar. Constó de dos partes diferenciadas:

1. Plasmación Individual

Los estudiantes eligieron libremente tanto el color como la parte del cuerpo que estamparon en el papel corrido blanco del suelo. En un primer momento, todos los registros se basaban en las manos/dedos de los sujetos, puesto que los alumnos se mostraban tímidos, hasta que poco a poco se fueron mostrando más atrevidos y decididos con el trabajo y empezaron a estampar los labios, codos, mejillas, etc.

2. Plasmación Colectiva

Las manifestaciones pictóricas grupales se realizaron en las cartulinas dividiendo la clase en 4 grupos (dos de 7 alumnos y dos de 6). Al igual que sucedió en la parte individual, en un primer momento se mostraron tímidos en la realización de su trabajo hasta que fueron ganando confianza.

Fotografía 1. Plasmación colectiva de las huellas en cartulina.



La actividad concluyó con una evaluación realizada por los alumnos que tuvieron que definir en “una sola palabra” cómo calificarían la actividad realizada. Para ello, escribieron en una cartulina la palabra que les evocaba la práctica y con la que calificarían la misma.

4.2.2. Words

Existen innumerables proyectos artísticos basados en las palabras, entre ellos, y debido a la influencia que han tenido en nuestro trabajo en el aula, destacaremos una práctica elaborada en el CEIP Toscal-Longuera (Tenerife) y cuya presentación de los objetivos así como el planteamiento de la misma, se puede ver en el blog LITTLE MOON <<http://littlemoonadventures.blogspot.com.es/>>. Además, destacamos “La ciudad de las Palabras”, una experiencia artística llevada a cabo en el Barrio del Raval de Barcelona en 1998, promovida por dos artistas que contaban con la participación de los vecinos (Bosch, 2009).

El objetivo fundamental de este trabajo trata de establecer una colaboración entre personas de diferentes edades. Tanto niños como personas de la tercera edad y



residentes en la misma provincia, Segovia, realizaron el intercambio de sus producciones que habían sido elaboradas de modo individual por los participantes.

En esta acción contamos con la colaboración de Mariano González, educador de adultos en la provincia de Segovia, que en un primer momento elaboró la parte con la cual comenzó el trabajo en la clase. Las mujeres mayores con las cuales trabaja Mariano escribieron de modo libre una palabra en un folio en blanco. Se trataba de dejar escrita una palabra que fuese importante o significativa para ellas por algún motivo. Una vez que tuvimos este trabajo comenzó la elaboración en nuestro aula, habiendo varias fases realizadas en diversos días puesto que la primera fase se realizó durante una sesión completa del 11 de mayo.

- **1ªFASE (11de mayo)**

Para entender esta fase de la práctica se debe prestar atención a la narrativa visual que presentamos en el **Anexo 2**.

Una vez que la docente estuvo en posesión de las palabras, éstas fueron distribuidas entre los alumnos de la clase para que creasen una oración con afecto en la que se incluyera esa palabra. Además, tuvieron que decorar el papel como considerasen más adecuado y sabiendo que su trabajo iba a ser entregado a la persona que nos lo había hecho llegar (sin que los alumnos supiesen quiénes eran, la edad, el origen, etc.).

Fotografía 2. Alumnos realizando el trabajo con las palabras.





Las palabras que los alumnos recibieron fueron:

CUADRO	ZANCADO	JARDÍN
CAMINO	PATIO	EMOCIÓN
JARDÍN	PASEO	SIMPATÍA
HIJOS	FIDELIDAD	LIBERTAD
CABALLOS	PIANO	FAMILIA
GUAPA	HERMANOS	AMISTAD
HACER	PASEO	HIJAS
CALLE	FAMILIA	CAMA

Había un total de 24 palabras, cada una en un folio en blanco. Se ha de tener en cuenta que eran un total de 26 alumnos, al faltar ese día uno de ellos y al ser un total de 25 sujetos en el aula, dos alumnos compartieron una palabra.

Los estudiantes inventaron y crearon a partir de esas palabras lo siguiente:

Mañana tenemos mucho CAMINO por hacer.

La EMOCIÓN de una aventura nunca acaba para una persona como tú.

Estar contigo es como ver un CUADRO pintado maravillosamente.

El JARDÍN bonito.

Tus HIJOS son más hermosos que el corazón.

Los CABALLOS son bellos como la vida.

Mi madre es GUAPA como tú. Mi madre es guapa como tú de joven.

Hay que HACER cosas en la vida.

En la CALLE podrás hacer amigos.

Si estás ZANCADO en tu vida sigue adelante.

PATIO. En el patio te diviertes con tus amigos.

PASEO: pasear me alegra el corazón.

La FIDELIDAD es bondad.

El sonido de un PIANO suena tan dulce como tu voz.

Los HERMANOS siempre se ayudan.



La vida es un largo PASEO lleno de experiencias.
Tener una FAMILIA es una maravilla.
En el JARDÍN puedes jugar con tus mejores amigos.
Con SIMPATÍA la gente te querrá.
Tú siempre tendrás LIBERTAD como una mariposa.
La FAMILIA = el corazón.
La AMISTAD es bonita.
Tener HIJAS contigo es un sueño cumplido.
En la CAMA sueñas con un nuevo día.

- **2ª FASE**

Esas “palabras” pusieron rumbo a unos destinatarios que los alumnos aun no conocían. Cuando las mujeres lo recibieron, escribieron por detrás un pequeño relato que les había sugerido la oración creada por los alumnos, de un modo totalmente libre. Además, anotaron una vocal o consonante, y los alumnos deberían descubrir el por qué de esas letras.

- **3ª FASE (31 de mayo)**

A la vez que se lee en qué consistió esta fase de la práctica se debe prestar atención a la narrativa visual que se presenta como **Anexo 5**.

En esta etapa recibimos en el aula las producciones de las señoras. Se optó, de manera espontánea, por entregar cada producción a los alumnos sobre el mosaico que constituye la tercera sesión. Para ello, cada estudiante que recogía el trabajo llamaba a otro compañero para entregarle el suyo, y así sucesivamente.

Una vez repartidas las producciones a cada destinatario y leídos en voz alta los relatos escritos por la señoras, se formó, con las letras que aparecían por detrás, la frase “Nuestras historias de vida...”. Este fue el mensaje que nos enviaron las señoras mayores.

Todo este proceso fue surgiendo a lo largo de la práctica puesto que los alumnos en un primer momento no entendían el motivo de la existencia de las



letras en la parte trasera del trabajo, algo que fue provocando el debate y las hipótesis en los alumnos hasta encontrar el motivo que lo había ocasionado.

Cuando los estudiantes dedujeron que podían ser letras que formasen palabras constituyendo de esta manera un mensaje que nos habían enviado intencionadamente de manera oculta, la maestra, que era conocedora de la finalidad, puso todas las letras en diferentes papeles de colores en una ventana para que los alumnos descubriesen la frase “Nuestras historias de vida...”. Los alumnos acabaron formando la frase y esto acabó desembocando en un debate en clase haciendo referencia también a las historias de vida que las propias señoras contaban en sus relatos a los alumnos.

Se trató de un trabajo cooperativo que se había producido entre dos generaciones diferentes y que estaba relacionado con su propia vida y su experiencia personal.

- **4ªFASE (7 de junio)**

Se puede observar la narrativa visual que aparece en el **Anexo 6** y que refleja en qué consistió esta fase de la práctica.

Visita de Mariano, docente del grupo de personas adultas a nuestro aula.

Allí nos habló de la experiencia que habíamos vivido de modo conjunto y nos presentó, por medio de imágenes, las destinatarias de nuestros trabajos. Asimismo, se comentaron las impresiones, emociones y sensaciones de las señoras durante el proceso de la actividad, así como al recibir el trabajo de los alumnos. De esta manera, los alumnos conocieron a las personas que habían recibido su trabajo.

De igual modo, los alumnos pudieron preguntar cualquier tipo de cuestión, inquietud o duda que les interesase en torno a la práctica realizada.



4.2.3. Graffiti

Con las narrativas visuales que aparecen en el **Anexo 3** de este estudio se puede comprender mejor la práctica que vamos a relatar a continuación.

En esta práctica se comenzó pidiendo a los alumnos que para la actividad que se realizaría ese día debían asistir a clase con una camiseta ancha así como con una gorra, sin que estos conociesen el motivo por el cual debían ir así. Tras poner la disposición habitual del aula para las prácticas realizadas en Plástica, retirando las mesas y sillas y tras habernos puesto todos la gorra y la camiseta, comenzamos hablando sobre el arte del *Graffiti*. Se debatió sobre si es un arte o se trata de vandalismo.

Seguidamente visualizamos un vídeo de uno de los artistas más reconocidos en nuestro país que realiza *graffitis*, éste es Suso 33. La entrevista que visualizamos puede verse en <http://www.rtve.es/television/20120418/suso-33-aerosol-para-proyeccion-cuerpo/517029.shtml>.

Tras haber visto en qué consiste el trabajo de Suso 33 estuvimos observando una de sus obras: *Pintura orgánica en proceso* que se acompaña por el tema musical titulado *Los Elegidos* de Nach <http://www.suso33.com/index.php?sc=video&lang=en>. Se trata de un plano secuencia sin arrepentimientos. Una pieza autónoma y un ejercicio de videocreación en la que el registro del proceso es la obra en sí misma.

Tras haber reflexionado y meditado sobre el arte del *Graffiti*, realizamos la parte práctica en la que los alumnos serían los protagonistas. Previo a los vídeos se dispusieron en la entrada del colegio, situado al aire libre, tres láminas de papel blanco corrido en el suelo. Se realizaron 3 *Graffitis*:

- ***Graffiti 1.***

Se consensuó poner “CON P ARTE” haciendo referencia a las palabras compartir, arte y a la expresión “con arte”. Compartir, puesto que íbamos a

compartir nuestro trabajo con el resto de la comunidad educativa. Además se incluye la palabra ARTE, puesto que lo hicimos “con mucho arte” o al menos eso pretendimos, además de que nuestro trabajo no era un acto vandálico sino un trabajo intencionado, con una función estética.

Fotografía 3. Alumnos realizando el primer *graffiti*.



▪ ***Graffiti 2.***

De manera individual tenían que representar al compañero con el cual se sentaban en la clase (puesto que hasta el momento se colocaban en parejas en el aula).

▪ ***Graffiti 3.***

De modo individual pero en una obra colectiva hicieron un *Graffiti* libre en el que podían representar o hacer lo que considerasen oportuno. Tuvieron total libertad creativa para la realización del mismo, pero teniendo en cuenta que su trabajo formaba parte de una obra colectiva con sus compañeros. Ellos mismos fueron los que se las ingenieron de manera grupal para realizar el trabajo.

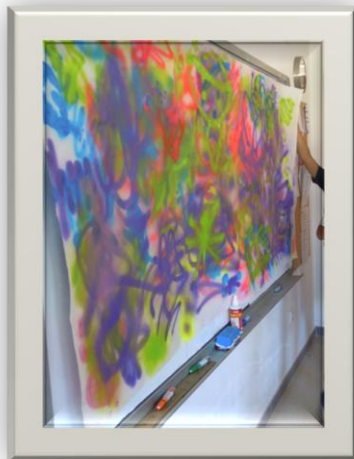
Cuando se finalizó era la hora del recreo, por lo que se dejaron los trabajos durante ese tiempo hasta que estuvieran listos para trasladarlos a la clase. Llegado ese momento y por iniciativa propia de los alumnos, se dispusieron a trasladar sus

trabajos de manera conjunta con total normalidad, algo que sorprendió a la docente puesto que se trataba de la primera vez que sucedía algo de estas características entre los integrantes del grupo.

Una vez dispuestos los *graffiti* en el suelo del aula, la maestra solicitó la evaluación de la actividad a los integrantes del grupo. Para ello tenían que elegir un *post-it* del color y forma que considerasen oportuno y que estaba dispuesto en el suelo del aula, para escribir su palabra o frase y colocarlo en la puerta del aula.

Una vez finalizado nuestro trabajo colocamos las dos primeras obras en las ventanas. De esta manera intentábamos señalar que ese trabajo salía de nuestro aula y que pretendíamos compartirlo con el resto de la comunidad educativa. Terminado el *graffiti*, en el que tuvieron plena libertad creativa, acordaron a iniciativa propia ponerlo ocupando-tapando toda la pizarra del aula de 6ºA. Esta iniciativa se mantuvo hasta el penúltimo día de curso en que lo quitamos, puesto que en el aula contábamos con una pizarra digital interactiva (PDI) que nos posibilitaba mantener el *graffiti* de manera continuada en el tiempo.

Fotografía 4. Pizarra cubierta con el *graffiti*.



4.2.4. Chapas

Para comprender mejor la práctica se debe prestar atención a la narrativa visual que presentamos como **Anexo 4**.

En esta acción se pidió a la clase que ir con una camiseta que hiciese propaganda de algún producto además de llevar la gorra de grafiteros de la actividad anterior. Tras

tener la indumentaria que hemos citado y una vez dispuesta la clase del modo habitual para el horario de Plástica (separación de mesas y sillas dejando un amplio espacio libre en el centro del aula) comenzamos la actividad sin saber todavía los alumnos qué íbamos a hacer.

Primeramente la profesora mostró una presentación de *Power Point* con la que los alumnos aprendieron qué es el *Pop Art*, haciéndoles ver lo fundamental que es en este movimiento el dar valor artístico a objetos cotidianos que son reconocidos por la masa popular.

Tras la presentación fue fundamental la presencia de miles de chapas de metal de botellas de bebidas no alcohólicas. Tras tenerlas en clase, se pidió a los alumnos realizar una obra colectiva con estas chapas pero sin dar ningún tipo de directriz, para ver que proponían los sujetos. Tras debatir las diversas posibilidades llegaron al consenso de “pintar” en el suelo con las chapas, de hacer un mosaico de chapas en el que iban a poner “*Pop Art*”. De modo espontáneo y tras haber puesto lo que decidieron, un grupo de alumnas empezó a realizar un ojo al que posteriormente dieron significado: ver lo bien que había quedado el trabajo, además, en días posteriores se añadió una lágrima, significando esta la tristeza que les suponía el terminar la escuela primaria.

Fotografía 5. Trabajo en el mosaico.



Este trabajo realizado en el aula supuso la alteración positiva de diversas orientaciones en el ritmo habitual de la clase, que pasaremos a detallar:

- Se decidió de modo unánime dejar el mosaico en el lugar en el cual había sido elaborado, por lo que a partir de ese momento, y hasta el último día de clase, la disposición del aula cambió radicalmente ya que los alumnos comenzaron a sentarse en forma de “U” alrededor del mosaico.

Fotografía 6. Mosaico dispuesto en el aula.

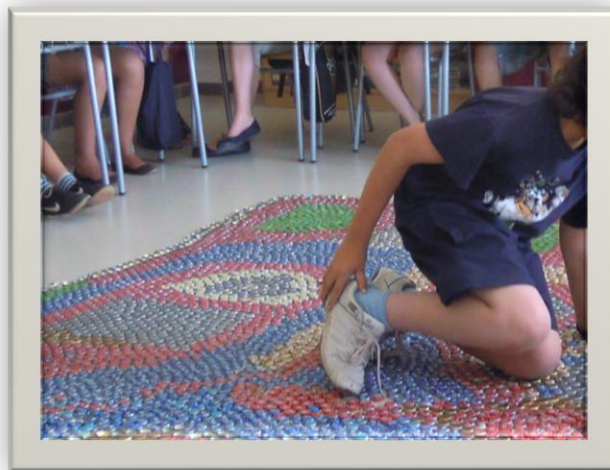


- Al ser realizado el trabajo durante la primera semana internacional del Arte en la Educación promovido por la UNESCO (del 21 al 27 de mayo), decidimos invitar a nuestro aula a todos aquellos que quisiesen pasar por nuestra clase y a los que explicaríamos en qué habían consistido nuestros trabajos (*Huellas*, *Graffitis*, mosaico de chapas y *Words*). Tras esta invitación fueron muchas las clases que vinieron junto con su tutor a visitarnos y a las que los alumnos de 6ºA contaron en qué habían consistido las prácticas que habíamos realizado.
- Todo aquel que nos visitó, a partir de ese momento, debía poner su “Chapita de metal” (haciendo alusión a la expresión “pon tu granito de arena”) en el mosaico como considerase más oportuno y de manera totalmente libre. Una

vez que cada uno de los invitados al aula habían colocado su chapa, de manera espontánea, los alumnos aplaudían de modo unánime y esto acabó convirtiéndose en un hábito en el aula.

- El mosaico elaborado tenía, a diario, remodelaciones, ampliaciones o modificaciones por parte de los alumnos. El grupo comprendió muy bien en qué consistía el arte efímero, el arte que tiene una vida o función perecedera ya desde la práctica de los *graffitis* y ellos mismos lo usaban habitualmente en su lenguaje artístico siendo conscientes de que estas remodelaciones-ampliaciones eran posibles en el mosaico del aula.
- Cada día suponía novedosas experiencias, originales vivencias sensoriales para los alumnos e inéditas experiencias artísticas para los sujetos. Comenzaron a andar sobre el mosaico, a tocarlo, aprendieron a verlo de diferentes modos dependiendo de la luz del día o de la posición en la clase. Supuso para ellos experimentar con sensaciones lúdicas, estéticas y plásticas en su propio aula.

Fotografía 7. Alumno que dispone a tumbarse sobre el mosaico.





5. ANÁLISIS, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

En este apartado vamos a presentar los resultados que hemos ido obteniendo durante todo el proceso de investigación con el propósito de dar respuesta a los objetivos planteados en nuestro estudio. Como ya comentamos anteriormente, nos hemos basado en una serie de categorías y subcategorías de análisis que exponemos a continuación. Como observamos, hay dos categorías principales, las referidas al proceso docente y aquellas que se centran en el proceso de aprendizaje del alumno:

DOCENCIA

- Satisfacción del profesor con las actividades realizadas.
- Rol del profesor durante las clases.
- Innovación educativa: sorpresa y transgresión en el aula y nueva organización del espacio.

PROCESO DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO

- Grado de satisfacción del alumnado.
- Participación en las actividades.
- Trabajo en grupo, colaboración entre los alumnos.
- Conocimientos adquiridos, aprendizaje demostrado.
- Imaginación, creatividad.
- Presencia de invitados en el aula.

5.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

En este apartado iremos analizando de modo individual cada una de las categorías de análisis que hemos establecido en función de las técnicas de recogida de datos que hemos manejado. No están incluidas las narrativas visuales puesto que éstas se presentan en los **Anexos 1, 2, 3, 4, 5, y 6** para una mayor comodidad en la lectura.



Las mismas deberían ser visualizadas para poder verificar y confirmar el análisis de la información.

Gracias a las imágenes incluidas en las narrativas visuales se pudo conocer y comprender de un modo completo cada una de las prácticas realizadas en el aula, así como comprobar por medio de estas ilustraciones cada una de las categorías apuntadas como grado de satisfacción de los alumnos, innovación educativa, participación en las actividades de los sujetos, trabajo en grupo y colaboración entre los alumnos, la imaginación y creatividad que muestran los niños en cada una de las acciones, así como la presencia de los invitados (individuos ajenos a la clase que están presentes en el aula).

No hemos de concluir sin hacer referencia a que hemos de exceptuar del análisis de las narrativas visuales la categoría referida al grado de satisfacción del profesor puesto que éste no aparece casi en ningún momento ya que era el encargado de captar las imágenes para no interrumpir el ritmo de la clase.

5.1.1. Docencia

5.1.1.1. Satisfacción del profesor con las actividades realizadas

Diario no estructurado

Centrándonos en este documento del docente, podemos ver que el grado de satisfacción del maestro es elevado no solo en el momento de planificación de las actividades sino inmediatamente después a la realización de las mismas. De este modo, cuando se está planificando la segunda actividad (*Words*), la maestra señala “Creo que están expectantes ante lo que pueda pasar o puedan hacer ellos mañana y eso me gusta a mí y creo que a ellos... Ya veremos mañana... TENGO GANAS²” y cuando la docente escribe sobre cómo ha ido la tarea en el aula señala “¡¡GUAU!! ¡¡QUÉ SORPRESA!! ¡¡CÓMO HAN ESCRITO!! NO ME LO ESPERABA ¡QUÉ BIEN HAN TRABAJADO!... CON GANAS DE SEGUIR.” De estas palabras

² Cuando aparecen anotaciones del diario en mayúsculas se quiere poner mayor énfasis o hacer más hincapié en las palabras recogidas en el documento. Por ello son muchas las ocasiones en que se emplea escritura en mayúscula a lo largo de los Diarios del docente.



concluimos que el grado de satisfacción es elevado por parte de la docente encargada de las actividades de Plástica.

Asimismo en el momento de planificar la actividad para el día del *graffiti*, la maestra señala “I’M SO EXCITED” haciendo referencia a las ganas y expectación que tiene con respecto a la actividad que realizarían al día siguiente.

Si nos centramos en el momento de valoración de la actividad, la maestra señala que “yo misma lo disfruto más”.

Diario estructurado

En los detalles referidos ya a la primera actividad, en el análisis de la misma queda reflejado en lo referido a cómo ha ido el día que la maestra estaba encantada “casi más que nunca antes de hacer una actividad, creo que es porque era algo nuevo para mí y era algo nuevo para el grupo [...] Pero muy contenta en lo previo por lo que iba hacer, por cómo saldría”.

Además, ya en la segunda práctica manifiesta que “sin duda lo que más me vale son sus caras, el verles trabajar, disfrutar y sentirlo ¡ME GUSTA! Y creo que a ellos también”.

Ya en el desarrollo de la tercera práctica, la del *graffiti*, fueron dos las ocasiones en las que el grupo aplaudió de modo espontáneo una vez finalizada la actividad y posteriormente cuando se colgó su trabajo por la ventana y en la pizarra, llegando el docente a reconocer que “A MÍ ESTO ME HA PILLADO DE ALGUNA MANERA DESPREVENIDA... COMO QUE NO LO ESPERABA... y en el fondo me ha gustado, me ha encantado y casi hasta me ha emocionado”.

5.1.1.2. Rol del profesor durante las clases

Durante el desarrollo de las acciones y al pretender fomentar la creatividad e imaginación en nuestros alumnos, el rol que adopte el profesor durante el desarrollo de las mismas es fundamental.



Diario no estructurado

La maestra, señala ya refiriéndose a la primera acción de las huellas que “YO EN NINGÚN MOMENTO LES DIJE QUÉ O CÓMO lo tenían que hacer: LIBERTAD TOTAL” o refiriéndose a la actividad del *graffiti* señala que “YO NO HE DICHO PRACTICAMENTE NADA EN NINGÚN MOMENTO, me ha sorprendido” haciendo referencia en las dos ocasiones al mero papel de orientador o guía de la actividad pero en las que la realización de la actividad es totalmente libre para el alumnado.

Diario estructurado

Haciendo referencia a hechos observados que han llamado la atención, expresa que al trasladar los *graffitis* desde el lugar de su realización hasta el aula, los alumnos transportaron su trabajo hasta la clase de modo conjunto, señalando la maestra que “yo no he dicho nada de cómo” haciendo hincapié en ese papel conductor u orientador del profesor de Plástica.

5.1.1.3. Innovación educativa: sorpresa y transgresión en el aula y nueva organización del espacio

A lo largo de todas las prácticas se ha intentado innovar no solo en la disposición del espacio en el aula sino en la indumentaria de los alumnos para las clases de Plástica así como en el nuevo tipo de propuestas originales e innovadoras realizadas.

Diario no estructurado

Al hablar del primer taller de las huellas la docente comienza comentando la disposición del espacio en el aula, puesto que se trataba de la primera vez que se desarrollaba un trabajo de esta manera:

Esta vez comenzaré por la disposición del espacio en la clase, por lo RARO que ha sido para ellos pero también para mí, pero creo que ha “funcionado” bien. Considero que cambiar o reformar el espacio de la clase ha funcionado y



les ha intrigado de alguna manera, creo que ha contribuido a dar mayor significación a la actividad.

De igual modo, al estar planificando la actividad que se iba a realizar para el taller de palabras, la maestra señala que en ese día previo a la realización de la actividad de Plástica, donde se les pidió que trajesen para la clase del día siguiente lo que considerasen necesario para decorar “algo” de lo que todavía no tenían conocimiento de lo que era, la docente señala en su diario que notaba que los alumno:

Se ponían contentos porque sabían que era algo “desconocido” y creo que ese efecto sorpresa les gusta.

Me han preguntado que si había que “ponerse otra ropa” porque en la huella nos pusimos la bolsa “caparazón” a lo que les he dicho que pueden hacer lo que les apetezca... que se pongan sus ROPAS-ATUENDOS de artista.

Además y en lo referido a las notas de la práctica del *graffiti* queda recogido en el diario no estructurado que “Les he dicho que se pusiesen su indumentaria de artistas: hoy ya más que el otro día han traído camisetas y muchos la gorra: veo que se meten cada vez más en el papel y que de algún modo sienten que esto de hacer cosas nuevas va en serio” por lo que se ve la mayor implicación por parte del grupo en las actividades.

Diario estructurado

Referida a la práctica del *graffiti* surgió un diálogo en clase al finalizar la actividad y en la que, tal y como queda reflejado en este documento:

Casi todos han empezado a hablar de que nunca antes habían hecho estas cosas y que incluso en esa área de Plástica otros años hacían provecho de otras asignaturas (Cono, ...). De hecho, un niño nuevo de Madrid que ha venido este año al cole ha dicho que él nunca daba Plástica (que daba Inglés) y que estaba un poco ALUCINADO porque le gustaba...[...] como ellos dicen: AHORA SIENTEN QUE ESTO SÍ QUE ES PLÁSTICA.



5.1.2. Proceso de aprendizaje del alumnado

5.1.2.1. Grado de satisfacción del alumnado

En el proceso de aprendizaje del alumno no solo es importante que alcancen los objetivos planteados y asuman los contenidos trabajados sino que es esencial que ellos disfruten durante el proceso, durante las acciones realizadas en Plástica.

Diario no estructurado

En este sentido, en el diario no estructurado, la docente recoge en lo referido a la actividad de las palabras que “En general les gusta, es mi sensación, les veo mejor y que disfrutan más. DISFRUTAN creo que sería la palabra”. Además continúa señalando que “Disfrutan, se ríen más con su trabajo, creo que lo viven, se implican, lo ven como algo muy suyo, muy personal”.

Además, en la valoración de la práctica del *graffiti* se pidió a los alumnos que resumiesen en una palabra su evaluación de la actividad y lo pusiesen en la puerta. Algunas de las palabras fueron: guay, extradivertida, divertidísima, emocionante, chulo, súper o atrevida y molona. De ellas deducimos que están contentos con el trabajo realizado.

Algo elocuente de su elevado grado de satisfacción también sería el hecho de que comenzaron a subir a clase con los padres una vez finalizado el día lectivo para enseñarles su trabajo y la clase. De igual modo todos querían las fotos que la docente obtenía de las clases y algunos de ellos comenzaron a llevarse su cámara para tirar fotos en el aula. Evidentemente esto son muestras y manifestaciones de lo encantados que estaban con las clases de Plástica y con sus producciones.

De igual modo, en una entrevista grupal que hicimos en voz alta una vez finalizada la práctica de las palabras, la mayoría reconoció, tal y como queda recogido en el diario del profesor, que disfrutaban durante las clases “Nos lo pasamos mejor, es más divertido” o “Hacemos más cosas”.

Diario estructurado



En una de las veces que realizamos debate oral sobre las nuevas clases de Plástica, casi de modo unánime, los alumnos establecieron comparativas con sus clases en esta asignatura en años anteriores para destacar las acciones de este año con lo que “esto me demuestra a su vez que están contentos y que de algún modo, aunque sea de modo inconsciente, sienten que están CREANDO Y QUE ESTÁN DISFRUTANDO y que están PASÁNDOLO BIEN CON SUS PROPIAS MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS”.

Además, queda recogido en el Diario que, de modo espontáneo, fueron dos las ocasiones en que la clase aplaudió de modo unánime cuando terminamos la actividad del *Graffiti* y nos dispusimos a salir al recreo y posteriormente cuando los colgamos por la ventana y en la pizarra y con esto “me han demostrado con sinceridad que les ha gustado y que han disfrutado”.

Análisis encuestas

Por medio del programa SPSS pretendimos conocer los valores medios que se habían obtenido en función de cada práctica (véase **Tabla 6**). A continuación mostramos una serie de tablas que nos ofrece el programa SPSS cuando solicitamos el comando de análisis de medias en función de la práctica.

Tabla 6: Valores medios del grado de satisfacción según las prácticas.

Tipo de juego	Media	N
Grado de satisfacción con la actividad del <i>Graffiti</i>	31,35	26
Grado de satisfacción con la actividad de las Chapas	31,79	24
Grado de satisfacción con la actividad de <i>Words</i>	27,92	24
Total	30,38	74

Si nos fijamos en los valores que nos proporciona la **Tabla 6**, vemos que los valores medios en cuanto al grado de satisfacción son elevados y que no hay amplias diferencias significativas puesto que los valores son muy próximos entre sí. Fijándonos en estos datos, podríamos deducir que el mayor grado de satisfacción lo estaría en la práctica de las Chapas, seguida por el *Graffiti* y finalmente por la de *Words*. Sin embargo, al tratarse el SPSS de un programa estadístico, podemos



deducir que estas diferencias no serían significativas puesto que a nivel estadístico no existiría tal diferencia.

No obstante, pretendemos concluir si esta diferencia es significativa o no y para ello nos basamos en el valor de ANOVA de un factor, empleando como variable dependiente el grado de satisfacción y como Factor, el tipo de juego. Los datos que nos proporciona el SPSS en el visor de resultados son los siguientes:

Tabla 7: Descriptivos de los valores medios del grado de satisfacción según las prácticas realizadas.

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
<i>Graffiti</i>	26	31,35	2,244	,440	30,44	32,25	26	33
Chapas	24	31,79	1,444	,295	31,18	32,40	28	33
<i>Words</i>	24	27,92	4,085	,834	26,19	29,64	12	30
Total	74	30,38	3,259	,379	29,62	31,13	12	33

Tabla 8: ANOVA y Valores medios del grado de satisfacción según las prácticas.

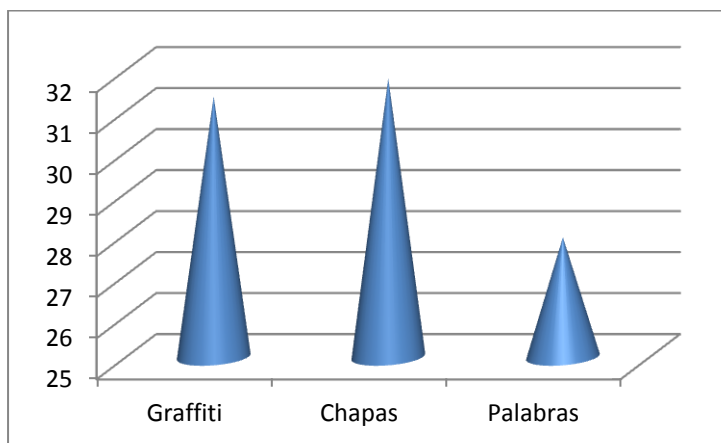
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	217,729	2	108,865	13,860	,000
Intra-grupos	557,676	71	7,855		
Total	775,405	73			

Fijándonos en el valor de Sig. de la **Tabla 8**, vemos que éste es menor que 0,05 . Cuando estamos trabajando con el valor de Anova, y el Sig. es mayor de 0,05 podemos concluir que nuestra hipótesis nula de partida no es significativa.

En este caso, quisimos saber si existía diferencia significativa entre el grado de satisfacción de las diversas prácticas. Como el valor de Sig. es menor de 0,05 podemos concluir que sí que existe una diferencia significativa entre las acciones realizadas y que por tanto, aunque todos los sujetos estuvieron satisfechos con las acciones, disfrutaron más con la de las chapas, seguida por los *graffitis* y finalmente con la de *Words*.

A continuación hemos realizado un gráfico empleando los valores que aparecen en la **Tabla 6** donde se observa las diferencias entre el grado de satisfacción con las prácticas.

Gráfico 1: Valores medios del grado de satisfacción de las prácticas.



Comparando las medias entre el Grado de satisfacción de los alumnos en función del sexo, al estar el valor de **Sig.** por debajo de 0,05 (Véase **Tabla 10**) hemos de afirmar que no existe una diferencia significativa por cuestión de sexo entre la satisfacción de los participantes y que por tanto, tanto chicos como chicas están satisfechos con las prácticas realizadas.

Tabla 9: Descriptivos del grado de satisfacción en función del sexo.

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior
Chico	38	29,87	3,871	,628	28,60	31,14	12	33
Chica	36	30,92	2,395	,399	30,11	31,73	21	33
Total	74	30,38	3,259	,379	29,62	31,13	12	33

Tabla 10: ANOVA referida al grado de satisfacción de las prácticas en función del sexo.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	20,313	1	20,313	1,937	,168
Intra-grupos	755,092	72	10,487		
Total	775,405	73			



Si en otra ocasión elegimos como variable dependiente la pregunta 8 y como factor el sexo, vemos que al estar el valor de **Sig.** por encima de 0,05 (Véase **Tabla 12**) no hay diferencia significativa entre chicos y chicas a la hora de querer seguir trabajando de este modo en las clases de Plástica, además de que, en general, al ser el valor de la Media casi de 3, todos quieren seguir trabajando con este tipo de prácticas de un modo mayoritario (véase **Tabla 11**) por lo que entendemos que su grado de satisfacción con respecto a las prácticas es bastante elevado.

Tabla 11: Descriptivos de la pregunta: Me gustaría seguir trabajando de esta manera en las clases de Plástica.

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior
Chico	38	2,95	,324	,053	2,84	3,05	1	3
Chica	36	2,97	,167	,028	2,92	3,03	2	3
Total	74	2,96	,259	,030	2,90	3,02	1	3

Tabla 12: Valor de significación (Sig.) de ANOVA referida a la continuidad de estas prácticas en la clase de Plástica.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	,011	1	,011	,169	,682
Intra-grupos	4,867	72	,068		
Total	4,878	73			

5.1.2.2. Participación en las actividades

La acción y la participación de los alumnos en las actividades planteadas en Plástica son fundamentales si tenemos en cuenta que en la actualidad lo importante en esta materia no es el producto artístico obtenido sino el proceso, el camino recorrido por los estudiantes, en el que su participación es imprescindible.

Diario no estructurado



En la actividad de las palabras (*Words*) se narra que “SE HAN IMPLICADO MUCHO EN LAS FRASES Y EN LA DECORACIÓN Y HAN TRABAJADO MUY BIEN, VIVENCIÁNDOLO MUCHO, SINTIÉNDOLO Y HACIÉNDOLO LO MEJOR POSIBLE” pero además se señala que “Esta implicación, repito, no me lo esperaba que fuese de un grado tan elevado”.

Diario estructurado

Centrándonos en la práctica de las palabras y referido a la ejecución del trabajo queda recogido que “Se han implicado mucho: no solo en decorar la hoja, sino en escribir la frase, además entre ellos se han ayudado”.

En la acción de los *graffitis* queda reflejado en el diario en lo referido a la actitud de los alumnos que ha sido “Muy buena, muy participativos, responsables, colaborando entre ellos”.

5.1.2.3. Trabajo en grupo, colaboración entre los alumnos

Es interesante observar la evolución que ha tenido el grupo de 6ºA debido en gran medida a las prácticas desarrolladas en la clase de Plástica puesto que éstas han contribuido a fomentar los lazos del grupo así como a promover su capacidad de trabajo en equipo

Diario no estructurado

Hay una cita en este documento que recoge muy bien lo que acabamos de señalar que dice refiriéndose a la actividad del *Graffiti*:

Han empezado libremente, se iban pasando los botes unos a otros sin ningún problema... ¡¡INCREIBLE PENSAR ESTO ANTES!! De algún modo me enorgullece porque esto hace unos meses nunca lo hubiese pensado puesto que la relación entre ellos no era especialmente buena... por lo que me gusta.

Diario estructurado



Son muchas las ocasiones en las que se habla en este documento sobre el trabajo en grupo y sobre la evolución del mismo. Evidentemente, se observa el progreso en el grupo de 6ºA en la realización de trabajo grupal. Si nos centramos en la primera actividad realizada, hay una anotación expresa de que hay que mejorar este tipo de trabajo puesto que “Se acaban descontrolando en el trabajo en grupo” además de que “Creo que no están acostumbrados a trabajar así y se desbordan” llegando a plantear la maestra que “quizá sea cuestión de tiempo, de que se acostumbren a hacer este tipo de actividad de clase”.

Ya cuando se realizó la tercera práctica, la del *graffiti*, al transportar sus obras desde la entrada del colegio hasta la clase, sin dar ningún tipo de directriz por parte del docente, fueron los propios alumnos los que cogieron su trabajo, lo pusieron sobre sus cabezas y de un modo colaborativo y conjunto lo llevaron hasta la clase de un modo muy lúdico y disfrutándolo. Esto queda reflejado en el diario como algo anecdótico pero cargado de significado para el docente puesto que “se trata de una clase que desde el año pasado y principio de curso sé que no se llevaban muy bien y por eso me sorprende que ellos solos hagan eso...”.

Incluso en la realización de la última práctica, la maestra señala con respecto a la valoración global de la actividad que “trabajan mejor en grupo” llegando incluso a afirmar que “tienen sentimiento de grupo”, algo totalmente impensable a principio de curso tanto por parte de los alumnos como por parte del docente implicado en las tareas de Plástica.

Análisis encuestas

A continuación hemos decidido comparar la variable dependiente que sería la pregunta 7 de la encuesta realizada por los alumnos, en función del sexo con el objetivo de conocer cómo se han sentido los sujetos al trabajar en gran grupo.

Al estar el valor de Sig. por debajo de 0,05 (véase **Tabla 14**) hemos de señalar que sí que existe diferencia significativa entre los chicos y las chicas y que por tanto, de manera mayoritaria, las chicas se han sentido mejor trabajando en grupo que los chicos.



Tabla 13: Descriptivos de la pregunta: Me he sentido bien trabajando en grupo con mis compañeros.

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior
Chico	38	2,76	,590	,096	2,57	2,96	0	3
Chica	36	2,97	,167	,028	2,92	3,03	2	3
Total	74	2,86	,448	,052	2,76	2,97	0	3

Tabla 14: Valor de significación (Sig.) de ANOVA referida al trabajo en grupo en función del sexo.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	,808	1	,808	4,203	,044
Intra-grupos	13,841	72	,192		
Total	14,649	73			

Centrándonos en la cuestión 11 de la encuesta, hemos de tener en cuenta que se trata de una de las preguntas que está recodificada por lo que tenemos que entender que su formulación sería “Prefiero trabajar en Plástica en grupo en vez de yo solo”. Al ser el valor de Sig- de 0,402 (véase **Tabla 16**) hemos de señalar que al igual que nos sucedía con la pregunta 7, donde ya vimos que las chicas se sienten mejor trabajando en grupo que los chicos, en la pregunta 11 al estar el valor de Sig. por debajo de 0,05 (véase **Tabla 16**) no existe una diferencia significativa entre chicos y chicas puesto que todos prefieren trabajar en grupo aunque se sientan más cómodas las chicas..

Tabla 15: Descriptivos de la pregunta: Prefiero trabajar en Plástica yo solo en vez de en grupos con otros compañeros.

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior
Chico	37	2,81	,569	,094	2,62	3,00	1	3
Chica	36	2,92	,500	,083	2,75	3,09	0	3
Total	73	2,86	,535	,063	2,74	2,99	0	3



También referido al *Graffiti*, queda recogido en el Diario con respecto al aprendizaje demostrado que se considera que “han aprendido-asumido lo de Arte o Vandalismo” puesto que estuvimos reflexionando si los *Graffitis* habían de ser considerados un arte o un tipo de vandalismo.

Documentos del aula

En el **Anexo 11** está recogidos dos documentos de clase elaborados por los alumnos la última semana de clase del mes de junio, más concretamente el 19 de junio del curso pasado. Se trata de dos escritos elaborados por los estudiantes para ser incluidos en la revista que el colegio realiza de manera trimestral

Cuando se propuso al grupo de 6ºA qué les gustaría presentar para la última edición del curso de esta publicación, casi de modo unánime pretendieron elaborar redacciones en las que se hablase de las prácticas realizadas en Plástica.

De modo libre y en grupos, se repartieron las acciones y comenzaron sus borradores para tal fin. Estos borradores son los incluidos en el **Anexo 11**, puesto que en ellos se pueden comprobar los conocimientos que han adquirido cuando dicen por ejemplo “Los *graffiti* podían ser vandalismo o una forma de expresión” además de observar que “Estos grafitis dijimos que era arte [e]fímero (que no es para toda la vida y que si se rompe no pasa nada)”. Asimismo en el **Anexo 11** se manifiesta que “Cada día el mosaico ha sido retocado ya que es arte [e]fímero, que no dura para toda la vida”. Por lo tanto conceptos fundamentales trabajados en clase, fueron asumidos por los alumnos y los incorporaron en su lenguaje habitual.

5.1.2.5. Creatividad y libre expresión

La creatividad tradicionalmente se ha ligado al área de Educación Artística.

Sin embargo Giráldez (2007), al referirse tanto a la creatividad como a la expresividad afirma que son “habilidades que pueden y deben desarrollarse a través de actividades convenientemente diseñadas en todas las áreas del currículo” (p.48) y no sólo a través de la Plástica.



Algunos autores reconocen cuatro indicadores para valorar la presencia de la creatividad. En este sentido según Maeso (2003, pp.130-131) la creatividad engloba:

- **Originalidad.** Sería algo único e irrepetible. Es el rasgo más característico de la creatividad.
- **Flexibilidad.** Supone la capacidad de dar respuestas a un problema planteado.
- **Productividad o fluidez.** Presenta respuestas a problemas de la manera más rápida posible.
- **Elaboración.** Relacionada con la capacidad para producir obras o resolver problemas de una forma minuciosa, con detalle.

Diario no estructurado

Existe una parte en la que la docente manifiesta una vez que ya ha realizado tres de las cuatro prácticas presentadas lo siguiente

A pesar de ser “los mayores” del colegio, no dejan de ser niños, y esa creatividad les sigue fluyendo a borbotones, lo he podido sentir con estas tres acciones. Reconozco que me han sorprendido más de lo que esperaba y creo que tienen una creatividad y unas ganas de manifestarla que a medida que van teniendo más años y que van pasando de curso, en muchas ocasiones somos los propios docentes los que nos encargamos de “apaciguar” o “tranquilizar” esa creatividad [...] y no nos damos cuenta que ellos tienen que seguir expresando libremente, tienen ganas y casi que lo están pidiendo.[...] creo que de un modo incorrecto este tipo de actividades se hacen más con infantil, pero en mi 6º de primaria con esta acción y con las dos anteriores, creo que lo piden, que lo quieren hacer así y que lo disfrutan mucho más.

En la propia evaluación de la práctica del *Graffiti* realizada por los alumnos, algunos ya escribieron palabras para definirla como: Creativa, Imaginación, Libre o Creatividad. Lo que nos está indicando que los propios niños reconocen que están expresándose libremente.



Asimismo en la entrevista grupal realizada en voz alta en la cual la maestra tomó notas en su diario, uno de los alumnos dijo que “Al principio de curso hacíamos cuadros y ahora desarrollamos nuestra imaginación”. Por lo que ellos mismos son conscientes de este hecho y no tienen ninguna desconfianza en verbalizarlo.

Diario estructurado

A lo largo de este documento se observa una evolución en los alumnos en cuanto al desarrollo de su imaginación y creatividad que pasamos a detallar:

- **1ª práctica.**

“Les falta creatividad o soltura, pero creo que es pronto, es la primera.”

- **2ª práctica.**

“Tenían total libertad en decorar y escribir y lo han “utilizado” además “Me da la sensación de que manera inconsciente ESTÁN PIDIENDO MÁS LIBERTAD, PODER EXPRESARSE, SENTIR, VIVENCIAR, HACER, TRANSMITIR...”.

- **3ª práctica.**

Al preguntar dónde situar los *graffitis* para que fuese una propuesta original y diferente a las tradicionales, fueron muchas las sugerencias que los alumnos hicieron por lo que:

Siento que de algún modo no les da miedo decir lo que les apetece sin que sientan que eso “está mal visto” o que es una barbaridad [...] y eso me gusta porque siento que se ven MÁS LIBRES y MÁS CREATIVOS, SIN CENSURAS y SIN MIEDOS a expresar.

- **4ª práctica.**

Referido a la Creatividad en el proceso de aprendizaje del alumno, se señala que “Han hecho hasta un juego con las chapas y las han dado la vuelta incluso...” cuando lo esperado hubiese sido que las empleasen para hacer el mosaico mostrando la cara de la misma hacia arriba.



Análisis encuestas

Centrándonos en la pregunta 9 de la encuesta, podremos conocer si existe una diferencia significativa entre la práctica realizada y el grado de expresión libre en las prácticas llevadas a cabo. Para ello emplearemos la ANOVA.

Al estar el valor de **Sig.** por encima de 0,05 (véase **Tabla 18**) no existe una diferencia significativa entre el tipo de acciones llevadas a cabo y el grado de libre expresión, o creación que tuvieron los sujetos. Por tanto, todos los alumnos son conscientes de que pudieron hacer o expresarse libremente, independientemente del trabajo realizado.

Tabla 17: Descriptivos de la pregunta: Con esta actividad he podido hacer libremente el mosaico que he querido.

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
<i>Graffiti</i>	26	2,69	,549	,108	2,47	2,91	1	3
<i>Chapas</i>	24	2,54	,658	,134	2,26	2,82	1	3
<i>Words</i>	24	2,58	,717	,146	2,28	2,89	0	3
Total	74	2,61	,637	,074	2,46	2,76	0	3

Tabla 18: ANOVA de la pregunta de grado de libre expresión según las prácticas.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	,305	2	,153	,369	,693
Intra-grupos	29,330	71	,413		
Total	29,635	73			

5.1.2.6. Presencia de invitados en el aula.

El hecho de que individuos ajenos a la clase entren a la misma es algo que se ha intentado fomentar en todas las prácticas. Desde las tortugas, pasando por Suso 33, las señoras de las palabras, Mariano, hasta las propias chapas. Ante la imposibilidad



de que artistas acudieran a nuestro aula, intentamos suplir su presencia con otro tipo de visitantes-artistas.

Diario no estructurado

Ya durante el desarrollo de la segunda práctica, una vez que hubimos trabajado con las tortugas, el día previo a la realización de la misma fueron los propios estudiantes los que preguntaron si iba a ir alguien a clase, tal y como queda recogido en el diario “LES GUSTA, SIENTO QUE LES LLAMA LA ATENCIÓN LA ENTRADA DE INVITADOS A CLASE”.

Análisis de encuestas

La cuestión 10 plantea la presencia de invitados en el aula. Eligiendo como variables dependiente la pregunta 10 y como Factor el tipo de actividad, el valor de Sig. (véase **Tabla 20**) es mayor de 0,05 por lo que no existe diferencia significativa y por tanto, en todas las actividades les ha gustado la presencia de invitados.

Tabla 19: Descriptivo de la pregunta: Me ha gustado la presencia de tantos "invitados" en mi clase.

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior
<i>Graffiti</i>	26	2,65	,846	,166	2,31	3,00	0	3
<i>Chapas</i>	24	2,96	,204	,042	2,87	3,04	2	3
<i>Words</i>	24	2,88	,612	,125	2,62	3,13	0	3
Total	74	2,82	,627	,073	2,68	2,97	0	3

Tabla 20: Valor de significación (Sig.) de ANOVA referida a la presencia de invitados en el aula.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	1,248	2	,624	1,613	,206
Intra-grupos	27,468	71	,387		
Total	28,716	73			



5.2. CONCLUSIONES

Al plantear los objetivos de nuestro estudio expusimos una serie de propósitos a los que nos planteábamos dar respuesta tras la elaboración de nuestra investigación. Por ello, al presentar las conclusiones lo haremos exponiendo en un primer momento los objetivos de nuestra investigación para poder así responder a los mismos. Son los siguientes:

- Evaluar los métodos empleados en la asignatura de Plástica en 6º curso de Educación Primaria del CEIP Arcipreste de Hita.

Una vez elaborado el análisis de nuestro trabajo se concluye que tanto por parte del docente, como por los propios sujetos partícipes en las prácticas, el grado de satisfacción es elevado. Es importante que todas las partes integrantes en los procesos de estos nuevos métodos estén satisfechas con las prácticas, por lo que se puede concluir que la evaluación es positiva.

Sin embargo, no sería adecuado concluir la validez de una metodología basándonos simplemente en el grado de satisfacción de los implicados, puesto que hay más metas y finalidades que deben abarcarse.

- Realizar una evaluación de una metodología propia que favorezca la comprensión de las artes en Educación Primaria.

Hemos intentado seguir una metodología propia basándonos en algunas de las nuevas propuestas o recomendaciones de Antúnez (2008) donde plantea para el área de Plástica que el docente sea un “agitador” y el “uso del detonante”. Con esto se refiere a que no solo el docente debe trabajar como un mero transmisor de conocimientos sino que, tal y como hemos pretendido hacer por medio de nuestra metodología, debe intentar despertar las ganas, el deseo de trabajar en Plástica haciendo nuevas propuestas totalmente inesperadas e innovadoras para los alumnos y fomentar así el interés en el desarrollo de las clases. No se trata simplemente de acciones inesperadas o novedosas, sino de que siempre estuvieron presentes



elementos totalmente inesperados por parte del docente hacia los alumnos y por parte de los alumnos hacia el docente.

Además, de modo mayoritario, tal y como hemos visto con el análisis del SPSS, a los estudiantes les gustaría seguir participando en este tipo de prácticas.

- Valorar las actitudes y conocimientos que manifiestan nuestros alumnos como consecuencia de las prácticas realizadas.
- Valorar si se produce un aprendizaje significativo en nuestros alumnos a través de la vivencia integral de las prácticas desarrolladas.

El objetivo de las prácticas que hemos llevado a cabo en las clases de Plásticas es generar conocimiento en nuestros alumnos, propiciar una competencia artística y cultural en los sujetos y que éstos alcancen saberes del modo más significativo posible. Por ello, en todo momento se pretendió que los alumnos fuesen sujetos activos durante las prácticas para lograr alcanzar así estos objetivos.

Tanto por el grado de satisfacción del alumno, la participación de los sujetos en las actividades, la atención demostrada en las clases y los conocimientos demostrados que hemos analizado, es evidente que han adquirido un aprendizaje significativo con respecto a los contenidos trabajados y las prácticas realizadas.

Además de los conocimientos, las actitudes que se han derivado en ellos tras la realización de estas prácticas han sido muy beneficiosas para los estudiantes tanto a nivel individual, como con la clase:

- Las capacidades comunicativas como colaborativas las manifestaron y desarrollaron progresivamente a lo largo de las prácticas.
- El trabajo en grupo y el sentimiento de grupo que surgió entre la clase. El tipo de trabajo realizado en las prácticas fue fundamental para desarrollar estas capacidades.
- La manifestación de su creatividad contribuyó a aumentar la autoconfianza con sus producciones valorando a su vez del trabajo de sus compañeros así como la confianza y seguridad en sus acciones y decisiones.



- Valorar los diseños de actividades planteados para que puedan ser empleados como recursos para otros docentes adaptándolas a su propio ámbito educativo.

Tanto por el conocimiento adquirido así como por las consecuencias que este tipo de trabajo ha estimulado en el grupo, puesto que ha aumentado sus lazos de unión, ha mejorado su capacidad de trabajo cooperativo y en grupo, la colaboración entre compañeros, además de fomentar la creatividad e imaginación en los sujetos (algo tan fundamental según señalaba Giráldez 2007), consideramos oportuno y necesario seguir empleando este tipo de actividades en las clases de Plástica, puesto que además de la competencia artística y cultural, se han desarrollado otras como la Social y Ciudadana, la de Autonomía Personal u otra tan fundamental como la de Aprender a Aprender.

Asimismo, además de los objetivos que nos plantemos, no podemos obviar los que plantea el Decreto 40/2007 por el que se establece el currículo de Educación Primaria en Castilla y León. En él se habla de expresión, creación, expresividad, situaciones artísticas, imaginación, explorar, valorar, conocer, etc. Y tal y como ya hemos analizado, es lo que hemos hecho en todo momento a lo largo de nuestras prácticas. Si nos fijamos en los objetivos del Decreto 40/2007 por el que se establece el currículo de Educación Primaria en Castilla y León, consideramos que hemos trabajado por medio de nuestras acciones prácticamente cada uno de los objetivos presentados en este marco legislativo.

5.3. NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Para concluir, y tras haber presentado nuestro estudio donde se han expuesto diversas actividades que suponen, además de un nuevo diseño en las mismas, una nueva metodología de trabajo para el docente de Plástica, no podemos dejar de plantear futuras líneas de investigación en función de las observaciones y consideraciones que



nos han ido surgiendo a lo largo de la elaboración de nuestro trabajo. Son las que indicamos a continuación.

- Al trabajar con imágenes como una técnica de recogida de datos (siempre desde la perspectiva del docente) y siendo avalada esta práctica por la metodología artística de investigación, no podemos dejar de plantearnos usar esta técnica pero dando la oportunidad a los propio alumnos, a los sujetos que participan en las prácticas a que sean ellos los encargados de registrar las imágenes. De esta manera podremos también conocer el punto de vista de los alumnos o averiguar qué es lo que a ellos les llama la atención o en lo que se fijan.
- Es evidente que son necesarias e imprescindibles nuevas metodologías de enseñanza para aplicar en la vida del aula de Plástica. Nosotros lo hemos aplicado a 6º curso de Educación Primaria, pero también sería inexcusable comenzar a aplicarlas a otros ciclos o niveles de educación formal tal y como, por ejemplo, Abad (2009) ya hizo en Educación Infantil. Por lo tanto, sería interesante extrapolar las prácticas a otros niveles educativos.
- Las nuevas tecnologías están muy presentes en la vida diaria de nuestros alumnos. Por ello, se debería de integrar plenamente el manejo de estos recursos en Plástica. Por ello sería necesario diseñar las actividades o talleres oportunos valorando las posibilidades que nos ofrecen para alcanzar los objetivos del área.
- Además de las actividades o prácticas proyectadas, no se ha de olvidar la necesidad de realizar la evaluación oportuna en Educación Artística del modo más adecuado posible. Por ellos sería interesante elaborar un estudio que también recogiese y presentase la evaluación oportuna de las prácticas

5.4. REFLEXIÓN FINAL

Pretendemos que este Trabajo Fin de Máster sea el punto de partida de la futura elaboración de nuestra Tesis Doctoral. Debido a este motivo ha sido fundamental la



realización de este estudio en nuestra carrera profesional para poder así darnos cuenta de que son muchos los docentes que al igual que nosotros tienen inquietudes en cuanto a la valoración de la asignatura de Plástica en la etapa de Educación Primaria. Además, debido a la escasa valoración de la asignatura se hace necesario la ejecución de estudios centrados en la Educación Plástica y Visual para dotar de un mayor prestigio, respeto y consideración al área de Educación Artística en las aulas y por parte de la comunidad educativa. En este sentido, la temática de nuestra futura tesis estará vinculada con la Educación Artística y más específicamente con el área de Plástica y su praxis en el aula.

Gracias a la elaboración de este estudio hemos sido plenamente conscientes de que los alumnos, independientemente de su edad, están deseando innovar, crear e inventar. Lo único que debemos hacer es proponer prácticas innovadoras para desarrollar en el aula de Plástica e impulsar, de esta manera, unas praxis en la que ellos mismos sean los auténticos protagonistas.



5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad Molina, J (2009). *Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense, Madrid. Recuperada de <http://eprints.ucm.es/9161/1/T30966.pdf>
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Acaso, M. et al. (2011). *Didáctica de las artes y la cultura visual*. Madrid: Akal.
- Agra, M.J. (2005). El vuelo de la mariposa: la investigación artístico-narrativa como herramienta de formación. En R. Marín (Coord.), *Investigación en Educación Artística. Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* (pp.126-150). Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Antúnez del Cerro, N. (2008). *Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en primaria y secundaria en contextos museísticos en Madrid capital* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense, Madrid. Recuperada de <http://eprints.ucm.es/8265/1/T30587.pdf>
- Agirre, I. (2000). *Teorías y prácticas en educación artística: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Alcaide, C. (2003). *Expresión plástica y visual para educadores*. Madrid: ICEE.
- Álvarez Méndez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Augustowsky, G. (2007). El Registro fotográfico en investigación educativa. En I. Sverdlick, (Comp.), *La Investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp.147-177). Buenos Aires: Novedades Educativas de México.
- Barone, T. y Eisner, E. (2006). Arts-Based Educational Research. En J. Green, C. Grego y P. Belmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Educational Research*. (pp.95-109). Mahwah, New Jersey: AERA.
- Barriga Monroy, M.L. (2011). Estado del arte y definición de términos sobre el tema "La investigación en educación artística" *El artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas*, 8, 224-241. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=87420931015>
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.



- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Bosch, E., Cols, C., Nicolás, M., Vallvé, Ll., Vila, G. y Sans, S. (2002). *Hacer plástica: un proceso de diálogos y situaciones*. Barcelona: Octaedro.
- Bosch, E. (2009). *Un lugar llamado escuela*. Barcelona: Graó.
- Caja, J. (Coord.) et al. (2001). *La educación visual y plástica hoy: Educar la mirada, la mano y el pensamiento*. Barcelona: Graó.
- De Luna, P. (s.f.) *Little Moon*. [Blog] Recuperado de <http://littlemoonadventures.blogspot.com.es/>
- De Miguel Álvarez, L. (2011). *La huella, la tela, el blanco y el negro en la manifestación de ser: modelo de confección autoidentitaria del artista-investigador-educador* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense, Madrid.
- Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León nº 89, de 9 de mayo de 2007, pp.9852-9896.
- Díez del Corral, P. (2006). *Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense, Madrid. Recuperada de <http://eprints.ucm.es/tesis/bba/ucm-t28786.pdf>
- Díaz-Obregón, R. (2006). *Arte contemporáneo y educación artística los valores potencialmente educativos de la instalación* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense, Madrid. Recuperada de <http://eprints.ucm.es/tesis/bba/ucm-t26912.pdf>
- Efland, A., Freedman, K y Sthur, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. y Day, M. D. (Eds.) (2004), *Handbook of research and policy in art education*. Nahwah, New Jersey: National Art Education Association y Lawrence Erlbaum.
- Enter-Arte (s.f.). *Enter-Arte: Aprender creando y crear aprendiendo*. Recuperado de <http://www.enterarte.es/somos.html>
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- Fernández Pérez, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española.



- FMGB Guggenheim Bilbao (2012). Aprendiendo a través del arte. *Museo Guggenheim Bilbao*. Recuperado de http://www.guggenheim-bilbao.es/secciones/aprendiendo_arte/introduccion.php?idioma=es
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Fundación Yehudi Menuhin España (s.f.). Programa MUS-E. *Fundación Yehudi Menuhin España*. Recuperado de <http://www.fundacionmenuhin.org/programas/musel.html>
- Gijón Puerta, J. (2010). Aprendiendo de la experiencia: Relatos de vida de centros y profesorado. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14, 3. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev143ed.pdf>
- Giráldez, A. (2007). *La competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez Arcos, J.R. (2005). Posibilidades educativas de la performance en la enseñanza secundaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 115-132.
- Gómez, J., Latorre A., Sánchez, M., Flecha, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure.
- Latorre, A. y González, R. (1987). *El maestro investigador: la investigación en el aula*. Barcelona: Graó.
- Hernández Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández Hernández, F. (2002a). Educación y cultura visual: repensar la educación de las artes visuales. *Aula de innovación educativa*, 116, 6-9.
- Hernández Hernández, F. (2002b). El Área de «Didáctica de la Expresión Plástica»: entre la búsqueda de reconocimiento, la diversidad de intereses y la necesidad de afrontar nuevos desafíos. *Revista de educación*, 328, 111-136. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre228/re3280710861.pdf?documentId=0901e72b81259407>
- Hernández Hernández, F. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de Cultura Visual? *Revista Educaçao & Realidade*, 30, 2. Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12413>
- Hernández Hernández, F. (2007). *Espigadores de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensarla investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118. Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/01820083002551.pdf>



- Hernández, F. y Aguirre, I. (Comps.) (2012). *Investigación en las Artes y la Cultura Visual*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/22162>
- Hickman, R. (Ed.) (2008). *Research in art & design education. Issues and exemplars*. Bristol: Intellect.
- Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. (Coords.) (2011). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: Fundación Santillana y Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Jurado Jiménez, D. (2011). El diario como un instrumento de autoformación e investigación. *Qurrriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 24, 173-200. Recuperado de <http://webpages.ull.es/users/revistaq/ANTERIORES/numero24/jurado.pdf>
- Kemmis, S. y McTaggart, R (1988). *Cómo planificar la investigación – acción*. Barcelona: Laertes.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lee-Chen, C. (2010). *El diálogo entre los niños y las obras artísticas en los museos de arte en Valladolid: Estudio de los programas educativos de la visita guiada destinados a los grupos de educación primaria e infantil* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid. Recuperada de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/143>
- Maeso Rubio, F. (2003). Todo el mundo es un artista. Creatividad, imaginación percepción visual y otras conductas artísticas. En R. Marín (Coord.), *Didáctica de la Educación Artística para Primaria* (pp.107-142). Madrid: Pearson Educación.
- McEwan, H. y Egan, K. (Comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Marçal, I. M. (2006). *El proceso de comprensión emocional en la construcción de la identidad docente* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperada de http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/80196/IMFM_TESIS.pdf?sequence=1
- Marín Viadel, R. (2005). La “Investigación educativa basada en las artes visuales” o “Arteinvestigación educativa”. En R. Marín (Coord.), *Investigación en Educación Artística. Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* (pp.223-274). Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.



- Marín Viadel, R. (2011a). La Investigación en educación artística. *Educatio Siglo XXI*, 1(29), 211-230. Recuperado de <http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/27182/1/La%20Investigaci%C3%B3n%20en%20Educaci%C3%B3n%20Art%C3%ADstica.pdf>
- Marín Viadel, R. (2011b). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 3 (34), 271-285. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=84820027003>
- Marín Viadel, R. (2012a). Las Metodologías Artísticas de Investigación y la Investigación Educativa basada en las Artes Visuales. En J. Roldán y R. Marín, *Metodologías Artística de investigación en educación* (pp.14-39). Archidona (Málaga): Aljibe.
- Marín Viadel, R. (2012b). Estructuras narrativas y argumentales en investigación: Fogorafías Independientes, Series Fotográficas y Foto Ensayos. En J. Roldán y R. Marín, *Metodologías Artística de investigación en educación* (pp.64-89). Archidona (Málaga): Aljibe.
- Porlán, R. y Martín, J. (1991). *El Diario del Profesor*. Sevilla: Diada.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado nº 293, de 8 de diciembre de 2006.
- RTVE. Programa “Ritmo Urbano”. (2012). *Suso 33: “El aerosol es para mí una proyección del cuerpo”*. [Vídeo]. Recuperado de <http://www.rtve.es/television/20120418/suso-33-aerosol-para-proyeccion-cuerpo/517029.shtml>
- Sánchez de Serdio, A. (2007). *La política relacional en las prácticas artísticas colaborativas. Cooperación y conflicto en el desarrollo de un proyecto de vídeo comunitario* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperada de http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/1264/ASSM_TESIS.pdf?sequence=1
- Santervas, J. R. (2007). *Una propuesta didáctica de investigación la historia del arte y la educación plástica de tercer ciclo de primaria* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense, Madrid. Recuperada de <http://eprints.ucm.es/7526/1/T29746.pdf>
- Santos Guerra, M.A. (1993). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.
- Stake, R.E. (2998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Suso33 (Productor e intérprete). (s.f.). *Los elegidos*. [Vídeo]. Recuperado de <http://www.suso33.com/index.php?sc=video&lang=en>
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 Ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.



Zabalza, M.A. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.