



<https://dx.doi.org/10.7203/eari.13.22984>

**Pensar y sentir en el aula: diseño de un programa para fomentar la  
creatividad visual en la formación de maestros de Primaria**

**Thinking and feeling in the classroom: design of a program to foster  
visual creativity in Primary teacher training**

Inés ORTEGA-CUBERO. Universidad de Valladolid (España). [ines.ortega.cubero@uva.es](mailto:ines.ortega.cubero@uva.es)

Ángel GARCÍA-ROMERO. Universidad de Valladolid (España). [angelgar@mpc.uva.es](mailto:angelgar@mpc.uva.es)

Pablo COCA. Universidad de Valladolid (España). [pablo.coca@uva.es](mailto:pablo.coca@uva.es)

**Resumen:** En este artículo se describe una propuesta de aula planteada a alumnos de Grado en Educación Primaria de una universidad pública, durante los últimos cuatro cursos. Como sustento de esta propuesta práctica, enfocada al desarrollo creativo, se ofrece un marco teórico que aborda la cuestión de la creatividad en el ámbito de la escuela primaria, estableciendo nexos entre los conocimientos, actitudes y habilidades de los maestros y las posibilidades de creación que proponen a los escolares. También se ofrecen al lector algunas de las soluciones artísticas planteadas por los alumnos de grado, a modo de ejemplo, así como su reflexión sobre los logros obtenidos y sus consideraciones en torno a la utilidad de dicho enfoque en el futuro desempeño de su labor docente. Usando una metodología cualitativa, fundamentalmente basada en el análisis crítico documental, observamos cómo los alumnos interiorizan los valores del trabajo artístico desarrollado en el taller colectivo, tanto para establecer unas óptimas relaciones interpersonales como para potenciar cualidades personales de independencia y pensamiento autónomo. Sin embargo, siguen apreciando el taller de arte como un entorno de aprendizaje y experimentación esencialmente diferente y, por tanto, les resulta difícil conectar estas actividades con otras áreas de conocimiento. Por todo ello, es necesario continuar profundizando en las experiencias artísticas del alumnado en el aula real para concebir un marco formativo adecuado que ayude a integrar la creatividad en el contexto escolar.

**Palabras clave:** creatividad, educación artística, educación primaria, formación de maestros, taller artístico.

**Abstract:** This article describes a didactic proposal submitted to university students enrolled in a degree in Primary Education at a public university, over the last four academic years. This practical proposal is set within a broad theoretical framework, which

takes into consideration creativity at the primary school level. A relationship is established between knowledge, attitudes and skills of teachers and creative work opportunities offered to primary school students. Also, several artistic solutions created by the students are outlined, as well as their opinions regarding the usefulness of this approach for their future teaching work. Using a qualitative methodology, mainly based on critical documentary analysis, we observe how students internalize the values of artistic work developed in the collective art studio, both to establish optimal interpersonal relationships and to enhance personal qualities of independence and autonomous thought. However, they still appreciate the art workshop as an essentially different learning and experimentation environment and, therefore, find it difficult to connect their activities with other areas of knowledge. Therefore, it is necessary to continue deepening the artistic experiences of students in the real classroom to conceive an appropriate training framework that helps to integrate creativity in the school context.

**Key words:** creativity, art education, primary school, teacher training, art studio.

## **Introducción. Creatividad, educación y arte**

El presente artículo tiene como finalidad compartir la experiencia de aprendizaje llevada a cabo durante cuatro cursos con estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid. El diseño didáctico que se ofrece parte de la premisa de que es posible hacer aflorar el potencial creativo de todas las personas mediante una serie de ejercicios, con la finalidad de activar la inventiva, la imaginación y la sensibilidad artística. Este diseño cobra sentido en un marco académico en el que el alumnado no tiene una formación específica en artes (Huerta, 2022), por lo que su nivel de destreza es variable y muchos de ellos se aproximan a la creación artística con cierto temor (Caeiro, et al., 2018), e incluso con una percepción autolimitante de su capacidad creativa (Ramón, et al., 2021). Sin embargo, desde el punto de vista de la investigación, se considera que la formación de estos profesionales de la educación es una de las claves para que el pensamiento creativo alcance una dimensión social. De hecho, en la última década, y ante los desafíos mundiales, se ha subrayado la necesidad de implementar la creatividad de las personas a través de los sistemas educativos de diferentes países, por lo que el tópico está alcanzando una importancia global (Elisondo, 2018; Sawyer, 2017).

Se observa una discrepancia entre una supuesta demanda de creatividad por parte de la administración educativa, especialistas y profesorado, y la existencia de resistencias que hacen difícil un verdadero cambio metodológico. La creatividad hace aflorar las contradicciones presentes en los sistemas educativos actuales (Romero, 2010), generando una paradoja según la cual este aspecto de la educación únicamente es interesante como idea teórica (Sawyer, 2011). Biesta (2017) expone que el imperante enfoque de eficiencia escolar “niega el hecho de que otros seres humanos tengan sus propios modos de ser y de pensar” (p. 15), mientras que Paredes y Tirado (2022) y Macaya y Cañabate (2022) destacan cómo precisamente es la educación artística la disciplina que, en mayor medida, promueve el libre pensamiento y la creación de alternativas sociales. A pesar de ello, es llamativo cómo persisten ideas ligadas al estereotipo romántico del genio creador que

sigue un pensamiento libre, irracional y alejado de las normas, lo que en el fondo viene a constituir una amenaza, real o figurada, para el orden en la escuela (Romero, 2010).

Benito y Palacios (2018), en una investigación sobre las concepciones en torno a la creatividad de los maestros de primaria en España, señalan el deficiente conocimiento metodológico de los docentes como otro de los factores que dificulta el desarrollo creativo de los alumnos. Tal vez, en ello tenga que ver el tradicional desinterés que ha existido por la formación artística del profesorado (Cuenca, 1997), sumado a una cierta desorientación debida a la imprecisión del currículo (García-Huidobro, 2018), o a la excesiva especialización y la compartimentación de saberes en los centros educativos (Gómez-Cantero, 2005). Por su parte, Caeiro, et al., (2022), consideran que el aprendizaje artístico debe tener en cuenta las diferentes dimensiones que los estudiantes emplean en el proceso de aprender.

No obstante, desde finales de los 90, se ha producido un cambio significativo en la concepción teórica del concepto de creatividad que rompe con el estereotipo romántico del genio creador. La creatividad es entendida ahora como un fenómeno amplio, complejo, que involucra cualidades personales diversas, no necesariamente relacionadas con lo artístico, y donde existe un notable componente social, además de factores emocionales cuya incidencia tal vez había sido contemplada desde el campo del arte, pero no tanto desde la psicología o la pedagogía. Probablemente, el mayor avance teórico en los últimos años haya sido, precisamente, el de fusionar este pensamiento distinto, lateral, más emocional y sensitivo, con nuevos y conscientes procesos de construcción conjunta de conocimiento que, lentamente y no sin dificultad, van incorporándose a las aulas. La educación artística, dentro de este modelo, abandera un potencial emancipador y divergente (Álvarez y Nieto, 2022). Por ello, como apuntan Vaquero y Texeira (2021), es necesario introducir planteamientos creativos en el aula de educación artística en la formación de docentes que superen una concepción obsoleta en la enseñanza de la disciplina.

Desde este nuevo paradigma, el aula debe ser entendida como un entorno sociocultural en el que se inscriben relaciones que deberían ser de colaboración horizontal, empatía y expresión de afectos y conflictos (Elisondo, 2018). Se considera, además, que las oportunidades de crear residen en las fronteras del conocimiento, en los límites entre disciplinas, en la interacción de lenguajes, en las preguntas abiertas y el terreno ambiguo, en la confianza en las capacidades propias y ajenas y, especialmente, en la voluntad consciente de optar por caminos inciertos (Beghetto y Sriraman, 2017; Davies et al., 2013; Elisondo, 2018; Sawyer, 2017; Wiebe, 2022).

En última instancia, las deficiencias formativas y sistémicas presentes en la escuela tienen repercusiones sobre el alumnado de primaria y, sobre todo, sobre los alumnos que están más capacitados para aportar ideas y realizaciones originales, pues suelen mostrar actitudes de trabajo alejadas de los procedimientos rutinarios y comportamientos caracterizados por la falta de rigidez e, incluso, la travesura. De este modo, en torno a los ocho años es frecuente que comiencen a ocultar muchas de sus ideas, anticipándose a la reacción crítica de los demás (Ferrándiz, et al., 2003). Esto explica que, con frecuencia,

las personalidades creativas pasen desapercibidas o, incluso, sean mal entendidas en las aulas (Csikszentmihalyi, 2004).

Desde la teoría pedagógica se subraya la conexión empática entre los estudiantes con capacidades creativas y los profesores que son, a su vez, personas creativas, hasta el punto de considerar el perfil docente como el elemento clave para el despliegue de la creatividad escolar, por encima del entorno o los recursos materiales (Davies et al., 2013; Sawyer, 2017). Cualidades específicas del profesorado creativo serían su capacidad para apreciar la individualidad, elegir materiales y programas estimulantes, combinar la planificación a largo plazo con objetivos y pautas claras, pero sin dotar a la clase de rigidez, y fomentar la valoración y autovaloración crítica de las creaciones de aula, el juego y la fantasía (Ferrándiz, et al., 2003; Robinson, 2016).

Si nos paramos a considerar la cuestión, tanto las mencionadas condiciones de libertad relativa como las estrategias de pensamiento y acción señaladas en el párrafo anterior tienen mucha relación con el arte, sobre todo con las actitudes transgresoras y lúdicas instauradas a raíz de las vanguardias, que aún hoy siguen permeando parte del arte actual. Por ello, subvertir hasta cierto punto las normas y esquemas académicos tradicionales para incorporar nuevas prácticas en el aula encuentra, quizá, un ámbito más propicio en la clase de arte que en otras áreas de conocimiento. Ejemplos como el Reggio Emilia, cuyos centros educativos alientan la exploración y el desarrollo personal a través del arte y la fantasía de los niños, parecen revelar cómo, a la postre, este sistema proporciona el impulso necesario para el progreso académico general (Vecchi, 2013). Especialistas como Edström (2008) y Burton, et al. (2000) también subrayan interesantes indicios de transferencia del estado emocional y los modos flexibles de pensar propios del arte a situaciones de la vida cotidiana. Además, el perfil del docente de arte se define en la literatura clásica sobre educación artística como una figura que reúne muchas de las características que hoy día demanda la educación, mientras que el aula de arte, en su versión ideal de semejanza con un estudio profesional colectivo, integra, *per se*, experiencias de trabajo compartido y crítica constructiva, procesos en los que se combinan espontáneamente tanto la supervisión externa como la evaluación interna (Eisner, 2004; Gardner, 1994).

## **Metodología**

### **Objetivos y enfoque**

El primer objetivo que se persigue es contribuir a resaltar la potencialidad del arte en el desarrollo del pensamiento creativo. Una de las características de la metodología de trabajo propia del taller artístico es la dificultad que presentan los alumnos para expresar qué han aprendido, lo que, hasta cierto punto, es inseparable de los planteamientos didácticos constructivistas. Son habituales las discrepancias entre la percepción de los estudiantes, que suelen hacer hincapié en su adquisición de habilidades técnicas, y la percepción de los docentes, quienes insisten en el desarrollo de actitudes personales y nuevas estrategias de pensamiento (Eisner, 2004; Sawyer, 2017). Esta circunstancia lleva a pensar en un posible solapamiento de perspectivas docente-discente, pues la carga de

profundidad de las enseñanzas artísticas pocas veces es percibida y/o explicitada por los alumnos, aunque pueda aflorar muchos años más tarde o hacerlo en contextos muy distintos del académico.

El segundo objetivo es aportar una visión concreta de un posible diseño didáctico que ha resultado útil y apetecible para nuestros alumnos. El presentar una propuesta práctica se considera relevante debido a la relativa escasez de trabajos basados en experiencias de aula reales, frente al inmenso torrente de literatura de carácter teórico tendente a revisar, fijar y definir conceptos, o producir enfoques aglutinadores de las diferentes visiones de la creatividad ofrecidas desde distintos campos (Davies et al., 2013). En su investigación sobre la creatividad en talleres artísticos en diferentes niveles educativos, Sawyer (2017) revisó cerca de 3000 artículos relacionados con los criterios de búsqueda en bases especializadas, pero únicamente pudo filtrar 65 que narrasen experiencias prácticas de aula, incluyendo el punto de vista de los participantes.

### **Contexto**

La asignatura en la que nuestro diseño didáctico se ha implantado durante los últimos cuatro años se denomina Laboratorio de técnicas artísticas y creatividad. Se trata de una materia cuatrimestral del último curso del Grado en Educación Primaria, cuya denominación resulta significativa, pues incluye los términos “laboratorio” y “creatividad”, con su consiguiente dosis de experimentación y novedad, pero ligados a un enfoque más bien tradicional, o basado en la secuenciación y experimentación con distintas técnicas y materiales artísticos.

El número medio de estudiantes por curso se sitúa en 30. Su formación es similar, ya que la mayoría no ha tenido contacto con la práctica artística desde la educación secundaria, si exceptuamos la materia obligatoria de arte que se aborda en el segundo curso del grado. Se trata, por tanto, de un público relativamente homogéneo en cuanto a conocimientos, actitudes y destrezas, y con cierto interés por cuestiones artísticas.

### **Planteamiento didáctico**

El diseño didáctico de la asignatura que aquí se expone cuenta con un marco teórico especialmente pensado para las clases, en el que se ofrece a los alumnos un recorrido por distintos movimientos artísticos, en especial de las Vanguardias, y por la obra de artistas clave que actúan a modo de referentes creativos.

El marco teórico se estructura entendiendo la creación artística de cinco modos posibles: como fruto del azar, como transformación, como hibridación, como creación de mundos imaginarios y como juego entre imagen y palabra. Los ejercicios propuestos están pensados para favorecer conexiones entre diferentes lenguajes y planos de significado, desarrollar una simbología personal, fomentar el juego, el sentido del humor y la fantasía, y aprovechar lo que brinda el entorno visual cotidiano para construir sobre él nuevas visiones a través de procesos de pensamiento divergente, intercambio personal, introspección y profundización (tabla 1).

El trabajo en el aula sigue una metodología propia del taller artístico. Las diferentes propuestas parten de planteamientos levemente directivos, que son progresivamente

abandonados. Los comentarios privados se alternan con momentos puntuales de crítica colectiva, que poseen intención formativa y que, en la medida de lo posible, intentan ligarse a situaciones espontáneas. Además, mediante el diálogo y los juegos, se intenta facilitar el intercambio personal y el bienestar basado en la buena convivencia y el disfrute compartido del arte.

Tabla 1

*Estructura de la propuesta de aula y referentes artísticos principales*

<b>Bloques teóricos</b>	<b>Habilidades creativas a desarrollar</b>	<b>Referentes teóricos utilizados</b>	<b>Propuestas prácticas</b>	<b>Recursos creativos usados por los alumnos</b>
<b>1. Azar</b>	Capacidad de improvisación	Dadá Surrealismo Informalismo Arte contemporáneo	Ca dáver exquisito Palabras a la z ar para crear un relato (narración, imagen, ambos) Técnicas basadas en el azar Creación de volumen y texturas	Experimentación libre Proyección imaginativa de índole informal
<b>2. Transformación</b>	Imaginación Capacidad analítica	Vanguardias artísticas Arte contemporáneo	Transformación de una obra/imagen/idea existente, propia o de otro autor	Deformación Esquematazación Descontextualización Cambio de escala Cambio de color, luz, textura... Cambio de soporte, de material Repetición Descomposición Pixelado - ...
<b>3. Hibridación</b>	Imaginación	Bestiarios medievales Literatura infantil Arte contemporáneo	Crear un ser fantástico	Composición asociativa <i>Collage</i>
<b>4. Mundos imaginarios</b>	Imaginación Capacidad proyectiva	Literatura fantástica (utopías/distopías)	Postales Cartografías imaginarias	Generación de hipótesis imaginarias
<b>5. Imagen y palabra</b>	Imaginación	Refranero	Refrán visual	Asociación Metáfora visual

	Capacidad de asociación, para el establecimiento de analogías visuales Ingenio	Poesía simbolista francesa Caligrama Greguería Poesía visual	Inventar e ilustrar greguería Fotografía de objetos	Evocación de imágenes mentales
--	---	---	--	--------------------------------

Fuente: Elaboración propia

### Métodos e instrumentos de investigación

Como instrumentos de evaluación y registro se utilizan los portafolios artísticos de los estudiantes, sus memorias de prácticas, el diario de aula del profesor, las fotografías de las obras producidas en clase (tanto del proceso como del producto final), así como la encuesta de la asignatura, de carácter anónimo y de participación voluntaria.

Se plantea una investigación basada en la observación, la participación y la interpretación, con el fin de determinar qué es lo que acontece en el aula, incorporando la perspectiva de los participantes (Wittrok, 1997). Los docentes actúan como investigadores, poniendo una especial atención en los acontecimientos que suceden con cierta frecuencia, con el fin de extraer las categorías generales y los elementos discrepantes, con el objetivo fundamental de producir un informe completo y mejorar la práctica didáctica. Para ello, se someten a análisis sistemático las diferentes fuentes de datos, buscando vínculos clave entre fragmentos de información, y haciendo especial hincapié en el análisis crítico de las reflexiones escritas por los alumnos (Íbid., 1997).

### Creatividad para futuros maestros: una experiencia de aula

En sintonía con la primera estrategia propuesta, centrada en la utilización del azar como desencadenante de la creatividad (bloque 1), el curso comienza con la ejecución de una serie de técnicas donde, en mayor o menor medida, la casualidad condicionará los resultados. Para ello, se utilizan técnicas basadas en el azar y el aprovechamiento de la casualidad, que suponen un interesante mecanismo antibloqueo, capaz de generar situaciones que estimulan la creatividad a partir de procesos más automáticos e intuitivos que propiamente intelectuales. Técnicas como el papel al agua, las *spin paintings* inspiradas en la obra de Damien Hirst, o los cadáveres exquisitos que proponían los surrealistas, suponen un medio de trabajo cooperativo que ayuda a la desinhibición de los estudiantes, a la superación de la autocensura y a las relaciones interpersonales, tal y como explicita un alumno en cuanto a que esta práctica “facilita la creación, el disfrute lúdico y un ambiente divertido” (portafolio 9). Además, la utilización de estrategias azarosas o imprevisibles sirven como punto de arranque para acceder a elaboraciones de mayor complejidad. En tal caso, estaríamos estimulando la creatividad a partir de esas “casualidades felices” que nos permiten detectar —en realidad, imaginar— representaciones de objetos, personajes y escenas, allí donde sólo hay líneas, manchas, colores o texturas (figura 1). Los resultados procedentes de este bloque se materializan en

producciones formalmente interesantes y curiosas, cuyo carácter lúdico basado en la improvisación contribuye a generar un estimulante clima de aula, y que, como señala una alumna: “...pueden ser empleadas (...) como forma de evadirse de los problemas que acarrea la realidad. Ayudan a desahogarse y permiten olvidarse por un momento del presente” (portafolio 14).

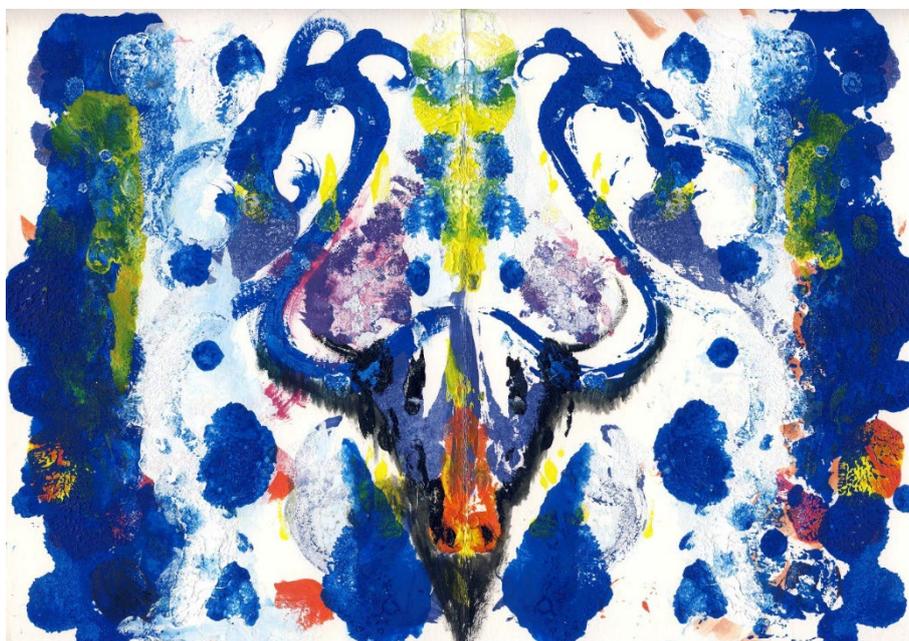


Figura 1. Imagen del ejercicio del bloque 1. Alumno 31

En cuanto a la estrategia basada en la transformación (bloque 2), este asunto se introduce a partir de la obra de una serie de artistas capaces de interpretar la realidad visual alterándola. De interés para los alumnos son figuras como Claes Oldenburgh, por su impactante uso de la escala, Louise Bourgeois, por el empleo de materiales insólitos para la creación y su inquietante expresividad, y el Equipo Crónica, debido a su proximidad con los códigos visuales que los estudiantes sienten más próximos.

Las creaciones inspiradas en las operaciones de transformación son de muy distinta naturaleza dada la amplitud de posibilidades y la casi total ausencia de pautas. Únicamente se les pide partir de una imagen elegida libremente, propia o ajena, realizada en cualquier soporte o lenguaje. Lo más usual es la reinterpretación de una obra de arte conocida mediante el uso de materiales y técnicas diferentes a los empleados originariamente, por lo que no se puede decir que, con este planteamiento, suelen alcanzar un lenguaje personal o que reflejen sus sentimientos o ideas propias (figura 2). Más bien, lo que se produce es una labor de análisis formal en la que se soslayan aspectos simbólicos y críticos que, curiosamente, sí son capaces de apreciar y generar en otro tipo de situaciones. No obstante, conviene recordar que la experimentación y el conocimiento de diferentes procedimientos artísticos, así como la traducción de una técnica a otra, son aspectos que también reflejan

la creatividad del artista, buscando y probando diferentes soluciones estéticas a un problema, o valorando la expresividad que pueda derivarse del uso de unos determinados materiales.



Figura 2. Imagen del ejercicio del bloque 2. Alumno 27

Los bloques teóricos 3 y 4 se centran en lo que se ha denominado como hibridación y mundos imaginarios, que se relacionan con la fantasía concebida como una fuente inigualable de imágenes y conceptos capaces de poner la creatividad en ebullición. La posibilidad de inventar mundos distintos del nuestro conduce a valiosas propuestas creativas. La facultad de orientar el trabajo de manera libre, buscando un ajuste entre las preferencias estéticas, la fantasía y las inquietudes personales, arroja posibilidades de creación sumamente apetecibles para los estudiantes. Los referentes artísticos son muy numerosos, pero destacamos aquí la obra de Joan Fontcuberta, por su ironía y su dimensión multirreferencial.

Dentro del bloque 3 se realiza una propuesta que vincula de forma natural los juegos basados en el azar —en especial los que se sustentan en composiciones asociativas al estilo de los cadáveres exquisitos—, con una técnica menos improvisada como es el *collage*. Se trata de crear un ser imaginario utilizando para ello la técnica del fotomontaje, para, posteriormente, realizar un diseño propio mediante técnicas de ilustración o pintura, donde los distintos elementos presentes en el *collage* pierdan su función individual integrándose armónicamente dentro un nuevo conjunto visual (figura 3). A la hora de

concebir el fotomontaje es importante no limitarse a la recreación de imágenes de nuestro entorno, pues jugar “al disparate”, combinando elementos en principio incompatibles -ya sea por su diferente naturaleza o proporción-, puede resultar sumamente divertido, además de suponer un impulso enorme a la imaginación y la creatividad del estudiante. Por añadidura, las evidentes virtudes lúdicas y compositivas del *collage* sirven, en este caso, para promover el uso de otras técnicas (dibujísticas, pictóricas, escultóricas...), quizá más idóneas para recrear de forma orgánica aquello que ha surgido, tal vez accidentalmente, en el fotomontaje.



Figura 3. Imagen del ejercicio del bloque 3. Alumno 58

Este es, de hecho, uno de los ejercicios mejor valorados por los alumnos, en el que destacan la importancia que cobra el pensamiento divergente como combustible para la creatividad. Una estudiante reflexiona al respecto desde su propia experiencia:

Al iniciar la práctica me ha resultado muy difícil encontrar esas relaciones, ya que no estamos acostumbrados a buscar dobles utilidades para diferentes objetos (...). Me ha resultado muy gratificante crear una figura surrealista imaginada por mí misma, posibilitando también las habilidades de dibujar y concretar lo que imaginamos y queremos crear (portafolio 25).

Por otra parte, los aspectos lúdicos de la combinación espontánea de objetos físicos, a la manera de elementos encontrados, se abordan en otros ejercicios. Un referente fundamental es Hanoch Piven, quien incorpora a sus retratos de personajes, objetos relacionados con la biografía de los retratados, proponiendo un método creativo que no es

plenamente original pero que conecta con la espontaneidad lúdica de la infancia, haciéndolo atractivo para los estudiantes (Piven, 2011). Los alumnos se concentran entonces en la creación de retratos que combinan humor e ironía, incorporando imágenes de cosas pintadas o recortadas (enfoque próximo al *collage*), o los propios objetos físicos (enfoque que presenta nexos con el *ready made*). Este trabajo implica una cuidadosa elección del personaje, una profusión de bocetos, la realización de varias propuestas diferentes e, incluso, la repetición de una misma idea en distintas versiones para llegar a un resultado admisible para el autor, lo que dista de la idea de este tipo de procesos creativos como planteamientos inmediatos o fáciles (figura 4). El siguiente fragmento, extraído del portafolio de una alumna, expresa bastante bien esta idea:

Este personaje [Gandhi] no me motivó (...). Tras darle muchas vueltas, decidí hacerlo sobre Iñaki Urdangarín. Me parecía una persona que daba mucho juego para realizar esta actividad. Después de pensar, decidí eliminar sus ojos y cambiarlos por coronas (en señal de su vinculación con la familia real) y cambiarle la boca por una cremallera (...). Esta actividad es de la que más orgullosa estoy (portafolio 50).



Figura 4. Imagen del ejercicio del bloque 4. Alumno 24

Aunque las referencias literarias pueden funcionar como una posible fuente de inspiración en los dos bloques anteriores, hibridación y mundos imaginarios, en este último apartado (bloque 5) se establece una conexión definitiva entre imagen y palabra. A través del curso

se ha ido potenciando gradualmente la presencia de procesos intelectuales en la práctica artística, desde aquellos primeros ejercicios que se servían de hechos o circunstancias casuales para estimular la creatividad, hasta el presente nivel, donde el razonamiento verbal y el uso de la palabra impulsarán un particular tipo de creación iconográfica; inicialmente mediante experiencias lúdicas que se vinculan a algunas de las técnicas puestas en práctica por dadaístas, surrealistas y neo-dadaístas, pero alcanzando, más adelante, un rango de conceptualización mucho más profundo, vinculado expresamente con la imagen como metáfora visual. Para ello se han utilizado referentes fundamentales de este tipo de propuestas como es el trabajo de Joan Brossa, revelado como una figura tremendamente inspiradora (Audi, 2019) o la obra de Chema Madoz, cuya producción también resulta fascinante para los alumnos.

Así, en la parte final del curso damos comienzo a una primera reflexión sobre el grado de literalidad de distintos textos, para desembocar en una serie de interesantes consideraciones en torno a la metáfora visual. Se plantean algunos ejercicios que combinan elementos visuales con la palabra, dando lugar a composiciones de gran fuerza comunicativa (figura 5).

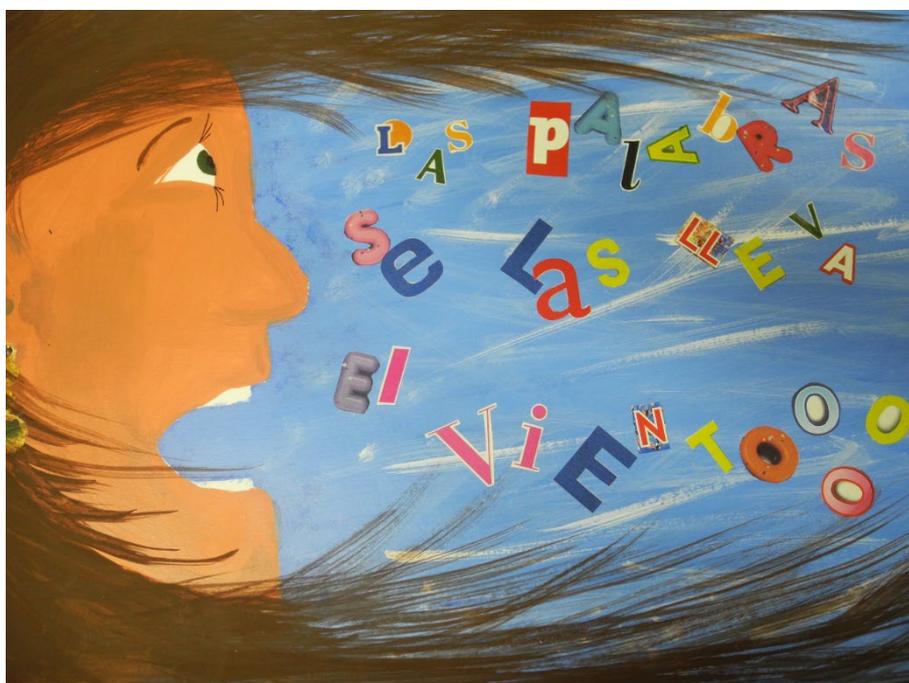


Figura 5. Imagen del ejercicio del bloque 5. Alumno 12

La fórmula lingüística de la greguería da pie a un rico juego creativo. Lo atractivo de este género es la combinación sorprendente de imágenes que exhiben muchas de ellas, el humor y la brevedad. Estos brevísimos textos tienen la capacidad para expresar ideas que pueden parecer triviales, pero también reflexiones vitales de enorme hondura. El juego entre imagen y palabra se hace patente, en un nivel de sugerencia donde priman las analogías ocurrentes y, nuevamente, un alto grado de depuración formal.

También se aborda la metáfora visual, creación donde apenas existe una tenue conexión entre la imagen y la palabra, establecida a través del rastro lingüístico del título de la obra, como en la obra de Chema Madoz. Se concibe como vestigio de un suceso, como el acontecer del pensamiento artístico que se materializa tanto en imágenes como en palabras, y se nutre de significado en el difuso terreno de los límites y conexiones entre lenguajes (Gómez de la Serna y Madoz, 2009). El disfrute del trabajo de Chema Madoz permite a los estudiantes la realización de este tipo de reflexiones mediante la creación fotográfica a partir de objetos libremente escogidos. Pese a las posibles limitaciones, se logran resultados meritorios en los que priman las ideas sobre los aspectos formales, y que están dotadas de un acusado lirismo (figura 6). Los alumnos hacen suya esta propuesta, considerando la fotografía de una manera muy distinta a la habitual, no como mero registro vital o como medio para el goce estético, sino como campo propicio para la experimentación y la reflexión personal, pero donde también pueden aflorar la crítica y el humor.



Figura 6. Imagen del ejercicio del bloque 6. Alumno 61

## Discusión

En cuanto a la percepción que el alumnado tiene del curso y de lo aprendido durante su desarrollo, sorprende la profundidad de algunas de sus reflexiones frente a la banalidad de ciertos comentarios, cosa del todo esperable, tal como se recoge en este trabajo (Eisner, 2004). Se destacan algunos fragmentos significativos que ilustran las cuestiones de mayor relevancia. En primer lugar, la valía de las propuestas desarrolladas de cara al desarrollo profesional y su posible repercusión sobre el alumnado de educación primaria. En sus propias palabras, extraídas de los portafolios, las actividades llevadas a cabo servirían

para: “cohesionarse”, “mejorar las relaciones”, “favorecer la integración”, la “socialización”, lograr “un clima afectivo de seguridad y calma”, promover el “descubrimiento”, la “sorpresa”, lo “asombroso”, la “libertad”, la “empatía”, la “expresión”, la “complicidad”, la “dedicación”, etc. De estas expresiones emana una conciencia sobre la potencialidad del taller de arte para favorecer las buenas relaciones interpersonales (Elisondo, 2018) y, a la vez, desarrollar valores internos tan fundamentales como la autonomía, la confianza y la capacidad de decisión (Edström, 2008; Vecchi, 2013).

Además, son numerosos los comentarios y adjetivos presentes en los portafolios donde se hace referencia a la dimensión lúdica de las actividades desarrolladas, en sintonía con lo observado en el marco teórico (Robinson, 2016).

Por otra parte, como es de esperar por su formación, la inmensa mayoría de los alumnos manifiesta abundancia de reflexiones sobre la potencialidad didáctica de los distintos juegos y ejercicios: “... se estimula la capacidad bucal, que luego ayudará al niño a la pronunciación...”, así como la posibilidad de adaptarlos a diferentes niveles: “...se podría realizar con niños de Educación Primaria, incluso de Educación Infantil, ya que no tiene ningún peligro ni dificultad” (portafolios 9 y 7). Sin embargo, la posibilidad de integrar las propuestas artísticas en otras materias se observa muy raramente:

...podría formar parte de un proyecto interdisciplinar y relacionarse con otras asignaturas (...), si en Ciencias Naturales se están trabajando las partes de las plantas, se puede proponer a los niños que el tema sobre el que crear sus cadáveres exquisitos sean las plantas (portafolio 1).

Otro aspecto interesante que ha emergido puntualmente en el análisis es la posibilidad que ofrece el arte para que el docente pueda conocer mejor a sus alumnos: “...podría determinar los pensamientos, inquietudes, intereses de los niños, ya no solo a nivel individual, sino también del grupo clase” (portafolio 12). Además, es interesante observar cómo, respecto del rol del maestro en el taller artístico, prácticamente todos los alumnos se centran en cuestiones muy concretas de carácter práctico: “...dar piezas para el *collage*, ya recortadas, en los primeros cursos”; pero, significativamente, más de la mitad también destacan su papel como guía y colaborador: “...dejando así que los estudiantes decidan por sí mismos, creando y adquiriendo durante el proceso un aprendizaje mucho más pleno” (portafolios 16 y 2).

Sin embargo, lo más interesante son las reflexiones sobre las posibilidades de transferencia de los modos de pensar del arte a la propia vida. Estas no son excepcionales y emanan con frecuencia en sus escritos. Ofrecemos a continuación dos ejemplos seleccionados donde esta cuestión se toca de manera más profunda:

En mi opinión, una actividad artística es mucho más que un simple dibujo o pintar algo, es una actividad que nos ayuda a desarrollar actitudes que nos valdrán para nuestra vida futura. Nos ayuda a expresar de otra manera diferente lo que muchas veces con las palabras no podemos llegar a decir. Lo que tenemos que intentar [como futuros docentes] no es crear artistas, sino potenciar la creatividad y ayudar [a los niños] a crear estrategias que les ayuden a desenvolverse en la sociedad actual (portafolio 62).

Creemos nuestras vidas a partir de nuestra imaginación, pero para ello se nos debe enseñar a usar las herramientas que la fomentan para pensar como personas creativas, y así saber afrontar la vida de forma que sepamos elegir qué camino seguir, convirtiéndonos en personas críticas a la hora de tomar decisiones (...). Por eso [los futuros maestros], debemos enseñar a lanzar hipótesis, a probar cosas, a explorar todas las posibilidades, a hacer juicios sobre los resultados, etc., para que así [los niños] sean creativos y al mismo tiempo críticos. Crear mentes abiertas es el camino que debe seguir la educación (portafolio 14).

Por último, remitiéndonos al desequilibrio de los estudios teóricos frente a la narración de experiencias creativas de aula o taller (Sawyer, 2017), asunto al que aludíamos al describir las características de nuestro estudio, rescatamos la opinión de una alumna que, si bien es excepcional, resulta ilustrativa de ese punto:

...me gusta que una asignatura del grado de Educación nos enseñe cómo podemos fomentar la creatividad. Es cierto que, desde el principio de la carrera se ha hablado de ella. Se nos ha dicho que debemos trabajarla y que es sumamente importante, pero no se nos habían enseñado hasta ahora posibles técnicas, reales y con ejemplos, para desarrollar en el aula cuando seamos docentes (portafolio 16).

## Conclusiones

El resultado más importante de nuestro curso de creatividad artística para futuros maestros es la constatación de que un programa académico inspirado por referentes artísticos estimulantes, en el que se emplea la metodología de trabajo propia del taller de arte y que, además, es altamente permeable a las influencias de los alumnos, puede hacer aflorar el potencial creativo de los estudiantes, lo que es gratificante para ellos. También, que su orientación consigue transmitir veladamente a los futuros maestros la utilidad de este enfoque en el aula, al menos en Educación Artística, generando la idea de que las actividades potencialmente creativas permiten cultivar formas de pensamiento interesantes en sí mismas, y que tareas aparentemente alejadas del formalismo de los estudios superiores contribuyen a desarrollar en el profesorado recursos y habilidades adecuados para ejercer su trabajo. Esto nos lleva a pensar que quizá uno de los motivos del fracaso de las artes plásticas para lograr una óptima integración a nivel escolar, a la vez que una mayor presencia y expansividad en los sistemas educativos contemporáneos, deriva de las limitaciones de las propias investigaciones para mostrar convincentemente los logros de aprendizaje y la posibilidad de extrapolación de recursos y actitudes a la vida cotidiana. Tal vez sean precisos más estudios en este sentido. Por otra parte, aunque estamos convencidos de la posibilidad y ventajas de involucrar el pensamiento y las actividades artísticas en proyectos interdisciplinares, queda claro que, de no practicarse dichas experiencias durante la etapa de formación docente, será difícil alcanzar en el futuro la riqueza e integración de conocimientos que se busca.

## Referencias bibliográficas

Álvarez, F. J y Nieto-Miguel, I. (2022). Arte y educación artística: una reflexión sobre la creatividad y la interdisciplinariedad de los lenguajes artísticos. *ArtsEduca*, 31, 251-262. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6032>

- Audí, M. (2019). *Joan Brossa. Antología de poemas visuales*. Visor.
- Beghetto, R. y Sriraman, B. (2017). *Creative contradictions in education. Cross disciplinary paradoxes and perspectives*. Springer International Publishing.
- Benito, P. y Palacios, A. (2018). Estudio sobre las concepciones de un grupo de docentes de Educación Primaria sobre la creatividad. *EARI. Educación Artística: revista de investigación*, 9, 23-44. <https://doi.org/10.7203/eari.9.12224>
- Biesta, G. (2017). Educar siempre implica riesgos. En Fundación Telefónica (Ed.), *Escuelas creativas: un viaje hacia el cambio educativo* (pp. 17-18). Fundación Telefónica.
- Burton, J., Horowitz, R., y Abeles, H. (2000). Learning in and through the arts: The question of transfer. *Studies in Art Education*, 41(3), 228-257.
- Caeiro, M., Callejón, M. D. y Assaleh, M. S. (2018). La educación artística en los Grados de Infantil y Primaria. Un análisis desde las especialidades docentes actuales y propuestas de una especialización en artes, cultura visual, audiovisual y diseño. *EARI. Educación artística: revista de investigación*, 9, 56-80. <https://doi.org/10.7203/eari.9.11337>
- Caeiro, M., Callejón, M. D. y Chacón, P. (2021). El diseño de métodos poéticos y autopoéticos en Educación Artística: articulando metodologías y metodografías. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(3), 769-790. <https://doi.org/10.5209/aris.69263>
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la innovación*. Paidós.
- Cuenca, A. (1997). El área de educación artística-plástica en la escuela infantil y primaria y en los diseños para la formación del profesorado. *Tendencias pedagógicas*, 3, 99-106.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P. y Howe, A. (2013) Creative learning environments in education: A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>
- Edström, A. M. (2008). To rest assured: A study of artistic development. *International Journal of Education and the Arts*, 9(3), 1-25. <http://www.ijea.org/v9n3/>
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Elisondo, R. (2018). Creatividad y educación: llegar con una buena idea. *Creatividad y Sociedad*, 27, 145-166.
- Ferrándiz, C., López, O. y Prieto, M. D. (2003). *La creatividad en el contexto escolar. Estrategias para favorecerla*. Pirámide.
- García-Huidobro, R. (2018). Artistas-docentes que aprenden a enseñar. Abrir espacios pedagógicos y transferir dualidades. *Innovación educativa*, 18(77), 39-56. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n77/1665-2673-ie-18-77-39.pdf>
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós.
- Gómez-Cantero, J. A. (2005). Educación y creatividad. *Estudios sobre Educación*, 9, 79-105. <https://doi.org/10.15581/004.9.%25p>

- Gómez de la Serna, R. y Madoz, C. (2009). *Nuevas greguerías*. La Fábrica.
- Huerta, R. (2022). La Memoria. Investigación Basada en las Artes para la formación del profesorado. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(1), 27-45. <https://doi.org/10.5209/aris.70081>
- Macaya, A. y Cañabate, D. (2022). Docentes, creatividad artística y compromiso social: retos y posibilidades en la formación inicial. *Revista Complutense de Educación*, 33(3), 501-510. <https://doi.org/10.5209/rced.74520>
- Paredes-Martínez, R. y Tirado-Lozada, D. (2022). Artes plásticas en la educación para el desarrollo de la creatividad. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(1), 75-93. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1.780>
- Piven, H. (2011). *My best friend is as Sharp as a pencil and other funny classroom portraits by Hanoch Piven*. Schwartz and Wade Books.
- Ramón-Verdú, A. F., Boj-Pérez, L. y Villalba-Gómez, J. V. (2021). Estudio prospectivo sobre el autoconocimiento creativo: percepción de la formación creativa por alumnos del Grado en Educación Primaria en etapas educativas previas. *ArtsEduca*, 29, 23-38. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2021.29.3>
- Robinson, K. (2016). *Escuelas creativas*. Grijalbo.
- Romero, J. (2010). La creatividad distribuida y otros apoyos para la educación creadora. *Pulso. Revista de Educación*, 33, 87-107. <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/95/71>
- Sawyer, R. K. (2011). What makes good teachers great? The artful balance of structure and improvisation. En R. K. Sawyer (Ed.), *Structure and improvisation in creative teaching* (pp. 1-24). Cambridge University Press.
- Sawyer, R. K. (2017). Teaching creativity in art and design studio classes: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 22, 99-113. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.07.002>
- Vaquero, C. y Texeira, R. (2021). Otra forma de visitar el museo. Una oportunidad para resignificar la educación artística desde la acción colectiva en la formación de maestras y maestros. *ArtsEduca*, 28, 8-23. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2021.28.1>
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Paidós.
- Wiebe, M. (2022). Walking the Creativity Tightrope: teaching students to be appropriately radical. *Tercio Creciente*, extra 6, 267-279. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra6.6526>
- Wittrock, M. C. (1997). *La investigación en la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Paidós.